



Höskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Vem är jag?

## Elevers upplevelser av delaktighet och identitetsutveckling i gymnasiesärskolan utifrån tidigare skolgång.

### Who am I?

**Students' experiences of participation and identity development in upper  
secondary school for students with intellectual disabilities based on  
previous schooling.**

Malin Stoltz

---

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Självständigt arbete: | 15 hp   |
| Sektion:              | Lärande och Miljö                                   |
| Program:              | Speciallärarprogrammet/<br>Specialpedagogprogrammet |
| Nivå:                 | Avancerad nivå                                      |
| Termin/år:            | HT 2015   |
| Handledare:           | Ann-Elise Persson                                   |
| Examinator:           | Christer Ohlin                                      |



Malin Stoltz(2015)Vem är jag? Elevers uppfattning av delaktighet och identitetsutveckling i gymnasiesärskolan utifrån tidigare skolgång.(Who am I? Students' experiences of participation and identity development in upper secondary school for students with intellectual disabilities based on previous schooling).Högskolan Kristianstad; Speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning.

## **ABSTRACT**

Syftet med studien är att beskriva gymnasiesärskoleelevers upplevelser utifrån tidigare skolgång, där de gått integrerat i grundskolan, samt synliggöra hur övergången till gymnasiesärskolan påverkar deras identitetsutveckling. Arbetet ger en översikt av tidigare forskning om utvecklingsstörning, styrdokument, specialpedagogiska perspektiv och identitet och delaktighet.

Med hjälp av kvalitativa intervjuer vill jag se vad eleverna upplever som framgångsfaktorer för en lyckad skolgång. Hur eleverna upplever tillhörighet och delaktighet i särskolan, och hur övergången från en skolform till en annan kan påverka identitetsutvecklingen och vad skolformen innebär för elevernas framtid.

Det teoretiska ramverket består av två teorier; det sociokulturella perspektivet och teorin om stigma. Dessa valdes eftersom de tydligt kan kopplas till den sociala miljöns betydelse för lärande, och hur den sociala identiteten hos personer med utvecklingsstörning skapas. Studien är kvalitativ och inspirerad av ett fenomenologiskt angreppssätt och bygger på semi-strukturerade intervjuer.

I studien framkommer fyra områden som framgångsfaktorer för en lyckad individ integrerad skolgång; Den sociala miljön, lärarens kompetens, upprätthållandet av struktur och regler, samt organisationen av undervisningen. Det framkommer att den formella tillhörigheten till skolformen delar eleverna i två grupper, där upplevelserna skiljer sig åt mellan grupperna. Båda grupperna upplever fördelar med en tillrättalagd undervisning och trygghet i särskolan, men den formella tillhörigheten ses av den ena gruppen som negativt både för identiteten, självkänslan och skapar en begränsning av möjligheterna i framtiden.

Genom att få möjligheten att ta del av gymnasiesärskoleelevers åsikter och perspektiv på sin skolgång, har jag fått insikten att de viktigaste frågorna för unga

vuxna med utvecklingsstörning är frågor som rör tillhörighet, identitet och framtid. Dessa frågor kommer att vägleda mig i min roll som speciallärare på gymnasiesärskolan och jag hoppas att andra genom min studie kan få ta del av elevernas perspektiv och på så sätt vill jag ge elever med funktionsnedsättningar en röst i samhället. Min förhoppning är att mina insikter ska leda till att samarbetet mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan stärks och att elevers åsikter alltid respekteras och prioriteras när åtgärder för elever i behov av särskilt stöd diskuteras.

Ämnesord: delaktighet, elevperspektiv, gymnasiesärskola, identitet, tillhörighet, utvecklingsstörning

# INNEHÅLL

|  |    |
|--|----|
| 1 Inledning .....  | 7  |
| 1.1 Bakgrund.....  | 7  |
| 1.2 Syfte och problemformulering.....                        | 9  |
| 1.3 Studiens avgränsning .....                               | 10 |
| 1.4 Studiens upplägg.....                                    | 10 |
| 2 Teoretiskt ramverk och tidigare forskning.....             | 11 |
| 2.1 Aktuella begrepp .....                                   | 11 |
| 2.2 Teoretiskt ramverk.....                                  | 14 |
| 2.2.1 Sociokulturell teori .....                             | 15 |
| 2.2.2 Stigma .....   | 16 |
| 2.3 Litteraturgenomgång.....                                 | 19 |
| 2.3.1 Styrdokument – en skola för alla .....                 | 19 |
| 2.3.2 Utvecklingsstörning – en historisk tillbakablick ..... | 23 |
| 2.3.3 Specialpedagogiska perspektiv .....                    | 25 |
| 2.3.4 Identitet och delaktighet.....                         | 27 |
| 2.4 Tidigare forskning.....                                  | 29 |
| 3 Metod .....  | 34 |
| 3.1 Val av metod.....  | 34 |
| 3.2 Pilotstudie .....  | 35 |
| 3.3 Undersökningsgrupp.....                                  | 35 |
| 3.4 Genomförande .....                                       | 36 |
| 3.5 Bearbetning .....  | 37 |
| 3.6 Tillförlitlighet.....                                    | 37 |
| 3.7 Etik.....  | 38 |
| 4 Resultat och analys .....                                  | 40 |
| 4.1 Resultat .....   | 40 |
| 4.2 Sammanfattning .....                                     | 50 |
| 4.3 Teoretisk tolkning .....                                 | 55 |
| 4.4 Slutsatser.....  | 57 |
| 5 Sammanfattning och diskussion .....                        | 58 |
| 5.1 Diskussion av resultaten .....                           | 58 |
| 5.2 Metoddiskussion .....                                    | 63 |

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| 5.3 Tillämpning.....        | 64 |
| 5.4 Fortsatt forskning..... | 64 |
| Referenser .....            | 65 |
| Bilagor                     |    |

# 1 INLEDNING

I nedanstående kapitel beskrivs bakgrunden till det ämne som studien behandlar. Jag redogör för orsaken till mitt intresse för ämnet och varför jag har valt att fördjupa mig i det. Jag preciserar även studiens syfte och frågeställningar och avslutningsvis diskuterar jag studiens avgränsning och fortsatta upplägg.

## 1.1 Bakgrund

Arbetet handlar om elever mottagna i gymnasiesärskolan, som under sin tidigare skolgång varit integrerade i en klass på grundskolan, och hur de ser på sin skolgång samt hur deras identitetsutveckling påverkas av de olika skolformerna. I Sverige finns två skilda skolformer; grundskola/gymnasieskola och grundsärskola/gymnasiesärskola. I skollagen(SFS 2010:800, 7 kap. 5 §) står det att ”barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan”. Grundsärskolan är en nioårig obligatorisk skolform med en särskild inriktning, träningsskolan, för de elever som har större svårigheter. Gymnasiesärskolan är en frivillig fyraårig skolform som är indelad i nationella och individuella program. Utöver dessa undervisningsformer finns även individintegrerad skolgång, vilket innebär att elever går i vanlig klass i grundskolan, men följer särskolans kursplan (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Karlsudd (2011) menar att trots att internationella överenskommelser, läroplan och skollag tydligt påpekar att integrering ska vara det centrala när det gäller organisation av utbildning för elever i behov av särskilt stöd, är särskolan som särskild skolform ett tydligt sätt att skilja ut elever i särskilda grupper i särskilda lokaler. Enligt Swärd och Florin (2011) har Sverige ett mångårigt arv av att särskilja elever som inte passar in i normen och Berthén (2007) skriver att det länge har förts diskussioner om särskolans vara eller icke vara. Förespråkare för särskolan anger, de specifika behoven, särskoleundervisningens karaktär och erfarenheten av elever med utvecklingsstörning, som argument för att särskolan ska finnas kvar som specifik skolform(a.a). Argumenten mot särskolan är att elever med en utvecklingsstörning har samma rätt att få ingå i en gemenskap, och få sin utbildning på samma skola

som alla andra elever. Förespråkare för en sammanhållen skolform menar att om alla elever gick kvar i den skola som ligger närmast hemmet, skulle det bidra till att olikheter ses som en naturlig del av samhället (Swärd & Florin, 2011). En statlig utredning tillsattes 2001 för att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Utredningen kom att kallas Carlbeck-kommittén och den hade ursprungligen till uppdrag att arbeta utifrån två alternativ; att särskolan skulle avskaffas eller finnas kvar som enskild skolform. Dock kom ett beslut om ett tilläggsdirektiv 2003, som fastställde att kommittén enbart skulle lämna författningsförslag utifrån alternativet att särskolan skulle finnas kvar som enskild skolform. Carlbeck-kommitténs betänkande ledde bland annat till en striktare bedömning av rätten till särskola, och tonvikt på samverkan mellan grundskolan och grundsärskolan och mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan(SOU 2004:98).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande där centrala begrepp bland annat är sammanhang och meningsskapande, bidrar den sociala miljön till att utveckla eleven och det viktigaste lärandet sker i samhandling med andra(Alexandersson, 2009). Detta kan kopplas till begreppet ”en skola för alla” som återfinns i läroplanerna sedan Lgr 80 med målsättningen att alla elever ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö(Persson, 2007b). Redan på 70-talet i den så kallade SIA-utredningen betonades att skolan skulle undvika att skilja ut elever med skolsvårigheter, utan istället skulle de integreras tillsammans med alla andra. Enligt Skolverket (2014) kom begreppet integrering att efter hand fokusera på den fysiska placeringen av eleven, och i samband med undertecknandet av Salamancadeklarationen(Svenska Unescorådet, 2006) på 90-talet började därför det bredare begreppet inkludering att användas. Skolan ska ha ett inkluderande synsätt och inkluderande undervisning ska råda. Det är skolans miljö och arbetssätt som ska förändras och anpassas efter elevens behov (Jacobsson & Nilsson, 2011). Jag kommer i litteraturdelen ytterligare diskutera och förtydliga dessa begrepp. Ofta beskrivs klasser på grundskolan som inkluderande enbart för att elever med funktionsnedsättningar är placerade där. Nilholm och Alm (2010) menar att ett klassrum inte kan beskrivas som inkluderande om inte elevernas



egna uppfattningar om lärmiljön och hur de upplever inkludering är undersökt. Mitt intresse har under utbildningen väckts för elevernas perspektiv på sin utbildning. I min verksamhet på nationella programmet på gymnasiesärskolan, möter jag elever som tidigare under sin skoltid gått integrerat i grundskolan. Jag är därför intresserad av att belysa de tillhörighetsaspekter som är förknippade med ungdomars delaktighet inom särskolan. Hur upplever elever som gått integrerat delaktighet, och hur ser de på sin identitet? Molin (2004) och Szönyi (2005) menar att elever med utvecklingsstörning kan uppleva dubbla tillhörigheter vilket i sin tur påverkar deras självbild. Den trygghet som särskolan erbjuder, ställs mot delaktighet i aktiviteter och sammanhang utanför skolformen. Särskolan gör att eleverna mår bra och ger en tillrättalagd väg till arbetslivet, men det finns elever i särskolan som ifrågasätter befintliga skolstrukturer och som vill bli accepterade utanför den tillrättalagda särskolemiljön (Molin, 2004).

Goffman (2011) belyser individens behov av att kategorisera de människor vi möter, och menar att när individer möts skapas en bild av identiteten hos den andre med hjälp av våra erfarenheter och normer. Utvecklingsstörning medför en risk för stigmatisering, då skillnaden mellan individens faktiska sociala identitet och den som skapas av betraktaren är för stor. Den sociala delen av identiteten påverkas av den status som hör till den grupp som man tillhör, och utifrån det formas hur individen ser på sig själv (a.a.). Mot denna bakgrund tycker jag att elevers egna upplevelser av sin skolgång är viktigt och intressant att fördjupa sig i.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Syftet med studien är att beskriva gymnasiesärskoleelevers upplevelser utifrån tidigare skolgång, där de gått integrerat i grundskolan, samt synliggöra hur övergången till gymnasiesärskolan påverkar deras identitetsutveckling.

Frågeställningar:

- Vad upplever eleverna som framgångsfaktorer för en lyckad skolgång?
- Hur upplever eleverna tillhörighet och delaktighet i särskolan?
- Hur kan övergången från en skolform till en annan påverka identitetsutvecklingen och vad innebär skolformen för elevernas framtid?

### **1.3 Studiens avgränsning**

Som framgår ovan är syftet med studien att beskriva gymnasiesärskoleelevers upplevelser av sin tidigare skolgång i grundskolan, samt synliggöra hur övergången till gymnasiesärskolan påverkar deras identitetsutveckling. Min tanke från början var att synliggöra faktorer som påverkar elever som går integrerade utifrån olika nivåer. Jag valde dock, för att avgränsa mitt resultat, att enbart undersöka elevernas perspektiv. Denna avgränsning gjorde jag med tanke på att Tetler och Baltzer(2009) menar att elevers upplevelser av sin skolgång ofta skildras utifrån föräldrars eller lärares ögon och att elever med funktionsnedsättningar också ska ges rätt att få göra sin röst hörd i undersökningar som gäller deras skolgång.

### **1.4 Studiens upplägg**

I följande kapitel presenterar jag studiens teoretiska ramverk som ligger till grund för min tolkning och analys av resultatet. I litteraturgenomgången kommer jag att redogöra för min studie i förhållande till litteratur som finns kring ämnet. Jag kommer att diskutera och förklara viktiga begrepp samt redogöra för tidigare forskning. Metodkapitlet beskriver och motiverar valet av metod, samt redogör för undersökningsgruppen, genomförandet och bearbetningen av det insamlade materialet. Jag för även diskussioner om tillförlitligheten samt redogör för studiens etiska överväganden. Resultatet av studien redovisas sedan, samt analyseras och tolkas i förhållande till syfte och frågeställningar. Avslutningsvis diskuteras resultatet i relation till studiens teoretiska ramverk och litteraturgenomgång, samt tillämpning och fortsatt forskning tas upp.

## 2 TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING

För att skapa en teoretisk ram till mitt arbete kommer jag i detta kapitel först att diskutera och förklara viktiga begrepp, för att sedan beskriva den sociokulturella teorin och teorin om stigma, som är de teoretiska utgångspunkterna som studien utgår ifrån. Därefter kommer jag att referera till aktuella styrdokument, beskriva diagnosen utvecklingsstörning ur ett historiskt perspektiv, ta upp olika specialpedagogiska perspektiv, presentera litteratur om identitet och delaktighet, samt ta upp tidigare forskning inom området.

### 2.1 Aktuella begrepp

#### Utvecklingsstörning

Termen utvecklingsstörning används enligt Jakobsson och Nilsson (2011) för att beteckna en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med bristande förmåga att klara den dagliga livsföringen. Det innebär förenklat att det abstrakta tänkandet förblir mer konkret hos personer med utvecklingsstörning än vad som är vanligt för åldern. Den dagliga livsföringen påverkas dock av omgivningens attityder, förväntningar och stöd. En person som uppfattar sin omgivning på ett mycket konkret sätt sägs ha en *grav* utvecklingsstörning. *Måttlig utvecklingsstörning* innebär att individen förstår de händelser han eller hon har varit med om, men har svårt att föreställa sig sådant som han eller hon inte har upplevt. Personer med *lindrig utvecklingsstörning* har svårigheter med områden som kräver en hög grad av abstraktion som till exempel att planera sin egen ekonomi (Jakobsson & Nilsson, 2011). Intelligens är en komplex förmåga som innefattar att individen kan bearbeta information, tillämpa ny kunskap och lösa problem. IQ är det mått på intelligens som visar individens förmåga till abstrakt tänkande och diagnosen utvecklingsstörning innebär att en individ har intelligenskvot under 70(a.a). Att enbart se till intelligenskvot och på så sätt klassificera människor som individer med eller utan utvecklingsstörning är ett problem enligt Jakobsson och Nilsson (2011), eftersom de menar att diagnostisering av IQ saknar kopplingar till hur individen inhämtar kunskap och

hur lärande sker i vardagen. Författarna skriver vidare att en individs utvecklande av förmågor till stor del beror på de faktorer som finns i omgivningen och personer med utvecklingsstörning uppvisar ofta större svårigheter än de har, på grund av att de har fått negativa effekter till följd av sin diagnos och samhällets förväntningar.

### **Särskola**

Begreppet särskola innefattar grundsärskolan och gymnasiesärskolan, och särskolan som särskild skolform skapades i och med 1967 års omsorgslag(SFS 1967:940). I den nuvarande skollagen regleras vilka elever som får tas emot i särskolan och där står att barn som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans mål på grund av en utvecklingsstörning, kan tas emot i särskolan (SFS 2010:800 1 kap., 5§). Den obligatoriska grundsärskolan är nioårig och omfattar även inriktningen träningskola. Grundsärskolans undervisning liknar den vanliga grundskolan när det gäller de ämnen som läses, men skolformerna har olika läroplaner och kursplaner. Det är framförallt kunskapskraven som skiljer de båda skolformerna åt. Kunskapskraven inom grundsärskolan är mer anpassade efter elevgruppens behov. Inom grundsärskolan finns även inriktningen träningskola, som riktar sig till de elever som, inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundsärskolan. Träningskolans kursplan består av fem ämnesområden som tillsammans ska bidra till elevernas utveckling(Skolverket, 2011b). Gymnasiesärskolan är en frivillig fyraårig utbildning för elever med utvecklingsstörning och består av nationella och individuella program. Det finns nio yrkesinriktade program där eleverna läser teoretiska kärnämnen tillsammans med tillhörande yrkesämnen. De individuella programmen är till för de elever som inte klarar av att följa de nationella programmen, utan som behöver en utbildning som är anpassad efter enskilda behov (Skolverket, 2013a).

### **Integrering och inkludering**

Debatten om särskolan i förhållande till begreppet ”en skola för alla” har sedan införandet av skolformen diskuterats, och begreppet särskola har enligt Emanuelsson (2004) kommit att ses som särskilt svenskt i betydelsen ”en

gemensam och sammanhållen skola för alla barn” (Emanuelsson, 2004 sid. 101), men det är fortfarande inte självklart vad som menas med ”alla”. Elever delas upp och särskiljs utifrån olika kriterier och Emanuelsson (2004) lyfter fram avskiljning för att ge de svaga stöd, och hinder i undervisningen som två orsaker. Visionen ”en skola för alla” handlar enligt Nilholm (2006) om att skolan ska utgöra en plats, där delaktighet i gemensamma aktiviteter är en rättighet för alla barn, och författaren menar att det är ur denna vision som inkluderingsbegreppet har växt fram. Enligt skollagen(SFS 2010:800 kap. 7 9§) kan en elev i grundsärskolan kan få sin utbildning helt eller delvis i grundskolan som integrerad elev, och för att stödja lärare, rektorer och skolpersonal i arbetet med att inkludera elever från en annan skolform i grundskolan, utkom Skolverket (2014) med ett stödmaterial. Begreppen integrering och inkludering förklaras i inledningen av stödmaterial, där inkludering innebär att eleven ses som en naturlig del av gruppen. Termen har ersatt begreppet integrering som har förlorat den bredare innebörden, till att enbart syfta på den fysiska formen av placering för eleven(Skolverket, 2014). Nilholm (2006) och Swärd och Florin (2011) förtydligar begreppen genom att förklara att inkludering innebär att tillhöra ett sammanhang fullt ut, och att skolan organiseras utifrån delarna, det vill säga elevers olikheter, medan integrering innebär en strävan att passa in delarna i en helhet. Skidmore (2004) skriver att begreppet ”inclusion” används för att beteckna utbildning för elever med funktionsnedsättning som undervisas i reguljära skolor tillsammans med alla andra. Författaren poängterar dock att begreppet även har blivit ett slagord när det gäller utbildning och politik, där debatten mer handlar om politiska positioner än om verkligheten ute i skolorna.

### **Identitet och delaktighet**

Begreppet identitet innebär enligt Mineur (2013), insikten om den man är, det vill säga den egna självbilden och kan beskrivas som social och personlig identitet. Den personliga identiteten kan ses som bestående, medan den sociala identiteten kan vara föränderlig i förhållande till de situationer som personen befinner sig i. Den personliga identiteten är förknippad med den egna självbilden medan den sociala identiteten är kopplad till hur personen definieras av andra(Mineur, 2013). Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning kan ses som en social konstruktion

som har med samhällets föreställningar om normalitet att göra, och studier som presenteras av Mineur (2013) visar att personer med utvecklingsstörning sällan anser att funktionshindret utvecklingsstörning är relevant för att beskriva vem de är. Författaren beskriver att identitet hos personer med utvecklingsstörning ofta ses i samband med ett stigma. Mineur (2007) och Havensköld och Risholm Mothander (2009) menar att de människor som på grund av sin funktionsnedsättning och avvikande beteende stämplas och stöts ut, riskerar att ses sig själv utifrån stigmatiseringen.

Begreppet delaktighet betyder att ta del i något, som till exempel en social aktivitet eller en uppgift, men förutsättningen är att individen ska känna en tillhörighetskänsla (Mineur, 2007). Molin (2004) definierar begreppet delaktighet som ett samspel mellan individen och den fysiska och sociala miljön, och Skolverket (2014) menar att i skolsammanhang kan delaktigheten delas i pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Pedagogisk delaktighet innebär att eleverna känner sig delaktiga i undervisningen och att läraren i sin planering tar hänsyn till elevernas erfarenheter och behov. Social delaktighet innebär att eleverna känner sig delaktiga i klassens gemenskap och tillsammans med andra får utvecklas utifrån sina förutsättningar (Skolverket, 2014).

## **2.2 Teoretiskt ramverk**

Den teori som forskaren väljer som utgångspunkt för sin studie påverkar hur forskaren genomför sin samhällsvetenskapliga forskning och valet av teori bör utgå utifrån studiens frågeställningar och forskarens intresse (Stukat, 2005). Teorierna utgör en grund för de sociala företeelser som ska förstås och för de resultat som ska analyseras (Bryman, 2011). Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) skriver att valet av teori är avgörande för utformandet av forskningsstudien, och bör föregå de metodiska valen som forskaren gör. Författarna menar att den teori som forskaren väljer som utgångspunkt, talar om hur resultaten ska tolkas och uttrycker fenomenens orsakssammanhang. Valet av teori bör enligt Stukat (2005) ske utifrån studiens frågeställningar och eftersom syftet med studien var att beskriva gymnasiesärskolelevers upplevelser av framgångsfaktorer, tillhörighet och delaktighet i särskolan, samt synliggöra hur

övergången till gymnasiesärskolan påverkar deras identitetsutveckling, blev sociokulturell teori och stigma som de två teorier som jag har utgått ifrån. Den sociokulturella teorin valdes med anledning av teorins koppling till inkluderande undervisning och den sociala miljöns betydelse för lärande, och teorin om stigma valdes för att kunna förstå hur den sociala identiteten hos personer med utvecklingsstörning skapas.

### **2.2.1 Sociokulturell teori**

Den sociokulturella teorin utvecklades på 1970-talet och Lev Vygotskij (2001) betonade den sociala gruppens gemenskap som en förutsättning för lärande, och menade att allt lärande sker i interaktion med andra. Det centrala enligt författaren är den sociala miljön, som ses en central faktor i utvecklingen hos elever, och samspelet mellan elever är av största betydelse. Enligt Olivstam och Ott (2010) menar Vygotskij att språket är en förutsättning för utveckling och att barns utveckling är beroende av den omgivande miljöns förmåga, vilket även Säljö (2000) betonar genom att beskriva lärande som ett aktivt handlande i sociala sammanhang. Vygotskijs utgångspunkt är att lärande sker genom interaktion med andra, och att människan utvecklas i social gemenskap där utveckling sker i samhandling med den sociokulturella omgivningen (Skolverket, 2009).

Teorin om den närmaste utvecklingszonen är en central del i Vygotskijs arbete och den inlärningspotential som barn, med vägledning av vuxna eller kamrater kan prestera, kallade Vygotskij för den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1995). Enligt Säljö (2000) menar Vygotskij att människan i samspel med andra utvecklar ny kunskap. Det innebär enligt författaren att barn under anpassad handledning kan lära sig svårare saker än på egen hand, och den sociala gruppens gemenskap är en förutsättning för lärande. Eleven får kognitiv hjälp av andra i samma sociala sammanhang, och kan så småningom klara samma prestation på egen hand. Enligt Säljö (2000) behövs kommunikation för att lärande ska ske, och det abstrakta och konkreta förutsätter varandra. Tillsammans skapar människor den kultur de lever i och det viktigaste redskapet är språket som hjälper till att lära och används för att dela erfarenheter med andra. Språket är betydelsefullt för individens egen

förståelse och i interaktion med andra ges orden en betydelse. Genom att individen använder sina kunskaper i ett meningsfullt sammanhang, blir de yttre kunskaperna till inre kunskaper(Skolverket, 2009).

Vygotskij (1995) menar att en individs utveckling sker både genom en biologisk mognad men även genom kommunikativ och social mognad. I ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande blir det centrala därför kommunikation och interaktion, och för att kunna ta del av andras kunskaper krävs en kommunikativ förmåga(Säljö, 2000). Den sociala utvecklingen menar Vygotskij(2001) utgår från social aktivitet och sker i samspelet mellan barns mognad och dess omgivning. Inre lärande föregås av yttre aktiviteter med andra i faktiska och proximala utvecklingszoner (Skolverket, 2011a). En individs utveckling begränsas inte av mentala förutsättningar utan handlar om interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner(Skolverket, 2009).

Sociokulturellt perspektiv understryker vikten av att rikta uppmärksamhet till kommunikativa processer människor emellan. Det blir då viktigt att förstå olika deltagares uppfattningar om sin situation(Nilholm & Alm 2010). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) kan man finna stöd för Vygotskij's teorier om att lärande sker i samspel med andra, och där står att erfarenhet visar att elever i behov av särskilt stöd, uppnår de bästa inlärningsresultaten om de finns i ett sammanhang med andra. Forskning som Skolverket (2009) presenterar visar att den kognitiva utvecklingen är beroende av det kulturella, språkliga och praktiska sammanhanget och genom mediering, att tolka världen genom olika redskap, sker utveckling(Skolverket, 2009).

### **2.2.2 Stigma**

Erving Goffman, professor i sociologi, studerade människors samspel och kom att belysa individens behov av att kategorisera de människor vi möter. Individen skapar i mötet med andra, en uppfattning om den andres sociala identitet med hjälp av de erfarenheter och normer som individen besitter. Uppfattningen om den sociala identiteten ligger ofta en bit ifrån den faktiska identiteten hos individen, och om skillnaden blir för stor mellan uppfattad och verklig identitet, är risken



stor för stigmatisering, vilket innebär en nedvärdering och stämpling av individen (Goffman, 2011). Goffman (2011) menar att det inte är individens egenskap som skapar stigmatieringen utan oförmågan hos den andre att acceptera egenskapen i en social interaktion. Vår identitet utvecklas under vår uppväxt och enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) bidrar Goffmans teori om stigma, till förståelsen om hur den sociala identiteten hos personer med utvecklingsstörning skapas. Författarna menar att Goffmans teori har skapat viktiga insikter för förståelsen av utvecklingsstörning. En av insikterna är att funktionsnedsättning är en social konstruktion, ett sätt att tänka om andra mer än ett objektivet fysiskt tillstånd. Sättet att tänka om andra bidrar till att stämpla människor som utvecklingsstörda och det sker utifrån individens synliga eller osynliga egenskaper (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Stigmatisering som sker av personer med utvecklingsstörning kan förstås med hjälp av Goffmans identitetsbegrepp som delas in i tre aspekter (Goffman, 2011). Dessa är; social identitet, personlig identitet och jaget. Den sociala identiteten är den roll som en individ, tillhörande en kategori, har i ett samhälle, och denna byggs upp av den status som kategorin innehar. Individen stämplas således i social interaktion utifrån det stigma som tillhör kategorin. Detta leder enligt Goffman (2011) till en lägre social position för individen, och påverkar individens uppfattning och värdering av sig själv. Stämplingen innebär att individen övertar de föreställningar om sitt stigma som omgivningen förmedlar. Jagidentiteten är individens förståelse av sig själv och skapas i samspel med andra. Den sociala identiteten är en stor del av jagidentiteten, vilket betyder att personer som stämplats som individer med utvecklingsstörning, bär på ett stigma som påverkar individens bild av sig själv (Ineland, Molin & Sauer 2013). Den tredje identiteten som Goffman (2011) presenterar är den personliga identiteten. Den innefattar det individen visar upp för andra om vem den vill vara, och då spelar den sociala identiteten och jaget en stor roll. Individer som bär på stigmat utvecklingsstörning kan enligt författarna visa upp en annan sida av sig själv för att kunna hantera det negativa och den skam som funktionsnedsättningen medför. De andra insikterna som Goffmans teori har bidragit med är att stämplingen som utvecklingsstörd innebär en förringning av personen och skapar även en självuppfyllande profetia. Genom att omgivningen förväntar sig att

presonen ska uppträda som utvecklingsstörd, leder detta i kombination med personens sociala identitet, till att den rollen bevaras. Dessutom bidrar boende och andra intuitioner i samhället till att förstärka de beteenden som förknippas med funktionsnedsättningen (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Personer med ett visst stigma har enligt Goffman (2011) liknande erfarenheter och lär sig hantera sin situation med olika faser av självhantering. En fas är enligt författaren att stigmatiserade personer lär sig, och skaffar sig den inställning om dem som råder i samhället, för att i en senare fas även lära sig vilka konsekvenser detta innebär för individen. När ett barn med ett medfött stigma kommer i kontakt med skolans värld tvingas det enligt Goffman (2011), att lära sig vad det innebär att ha ett stigma. Författaren menar att ju mer skyddad miljön har varit för individen, desto svårare kan kontakten bli med samhället. Goffman (2011) menar att oavsett hur den stigmatiserade individen möter omgivningen, är tidpunkten för mötet intressant, eftersom det innebär att individen kommer att finnas i relation med andra som har samma stigma.

Individer med utvecklingsstörning har enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) en önskan om både normalitet och att kunna identifiera sig med funktionsnedsättningen. Författarna skriver att tillhörigheten till en kategori blir viktig för individen när det gäller rättigheten till stöd och hjälp medan det i andra sammanhang är andra egenskaper hos individen som anses som viktiga. För personer med utvecklingsstörning har funktionsnedsättningen betydelse i sociala sammanhang och blir en del av identiteten hos individen. Det är omgivningens uppfattning om funktionsnedsättningen som bestämmer hur individen ska bli bemött (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Författarna menar att personer med utvecklingsstörning inte har kommit lika långt i förändringen av Goffmans sociala identitet, som individer med andra funktionsnedsättningar.

## **2.3 Litteraturgenomgång**

### **2.3.1 Styrdokument – en skola för alla**

All verksamhet i den svenska skolan styrs av skollag, skolförordning, läroplaner samt deklamationer som FN:s barnkonvention (FN, 1948) och Salamancadeklamationen(Svenska Unescorådet, 2006). Skollag och läroplaner anger övergripande mål och riktlinjer för verksamheten, samt den gemensamma värdegrund som den svenska skolan vilar på. FN:s barnkonvention (FN, 1948) innehåller grundläggande principer och ska värna om alla barns lika rättigheter och motverka diskriminering. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen(Persson, 2007b). Som medlem i Förenta Nationerna, ska Sverige forma skolväsendet utifrån de principer som de accepterat som lag i och med att de undertecknat konventionen. FN:s Barnkonvention(FN, 1948) innehåller grundläggande principer och ska bland annat värna om att alla barn har lika rättigheter och att ingen får diskrimineras. Sverige undertecknade 1994 Salamancadeklamation(svenska Unescorådet, 2006), som riktar sig speciellt till skolan. Det centrala i deklamationen är att ett inkluderande synsätt ska råda, och länderna ska arbeta för alla elever oavsett funktionsnedsättning(Jakobsson & Nilsson 2011).

Inom det obligatoriska skolväsendet i Sverige finns grundskola och grundsärskola och individer som får diagnosen utvecklingsstörning, och som bedöms inte ha möjlighet att nå upp till grundskolans kunskapskrav, har rätt att tas emot i grundsärskolan. Grundsärskolan är en nioårig obligatorisk skolform med i stort sätt samma ämnen som grundskolan. Det finns dock en större individuell anpassning och skillnader i kunskapskrav och betygskriterier jämfört med grundskolan. Det finns även en särskild inriktning inom grundsärskolan, träningskolan, för de elever som, på grund av sina svårigheter, inte kan tillägna sig grundsärskolans kursplan(Skolverket, 2011b). Gymnasiesärskolan är en fyraårig frivillig skolform som är indelad i nationella och individuella program. På de nio nationella programmen, läser eleverna kärnämnen och yrkesämnen och utöver dessa ska eleverna på de nationella programmen även få arbetslivserfarenhet i form av arbetsplatsförlagd utbildning i minst 22 veckor.

Detta ska ge eleverna en möjlighet till förberedelse för arbetsmarknaden. För de elever som inte kan ta del av de nationella programmen erbjuds individuella program som syftar till att ge de eleverna med mest omfattande svårigheter en individuell utbildning utifrån de förutsättningar som eleverna har (Skolverket, 2013a).

Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att särskolan på ett generellt plan ska främja social gemenskap och utveckla individens förmåga att tillsammans och självständigt tillägna och tillämpa kunskap. Dock visar forskning som Jakobsson och Nilsson (2011) presenterar att det inte bara finns positiva aspekter av verksamheter skapade enbart för personer med utvecklingsstörning, utan att just sådana verksamheter även kan utgöra ett hinder i utvecklingen. Författarna poängterar att den faktor som spelar störst roll för vilken kunskapsnivå som en individ kan nå, inte enbart är begåvning utan att ett varierat stöd i flera olika miljöer, är en lika viktig faktor när det gäller lärande. I läroplanerna från Lgr-80 och framåt finns synsättet att elever i största möjliga mån ska få sin undervisning inom den ordinarie klassen. Det är skolans miljö och arbetssätt som ska förändras och anpassas efter elevens behov (a.a). Forskning som presenteras i Salamancadeklarationen (Svenska Unesco-rådet, 2006) visar att integrering av elever i behov av särskilt stöd i reguljära skolor betjänar alla barn i samhället. I dessa sammanhang uppnås de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället (Svenska Unesco-rådet, 2006). Målet med integrering har varit att personer med utvecklingsstörning ska bli fysiskt och socialt delaktiga i det vanliga samhället, men Ineland, Molin och Sauer (2013) presenterar forskning som visar att integreringen inte har medfört att personer med utvecklingsstörning har skapat relationer med personer utan utvecklingsstörning i den utsträckning som målet var tänkt. Enligt författarna tillhör personer med utvecklingsstörning en så kallad minoritetskultur och gemenskap med liknande individer utgör en viktig social tillhörighet. Ineland, Molin och Sauer (2013) menar också att människor i en miljö som består av olikheter, väljer att umgås med de som liknar dem själva, för att likheten skapar en trygghet och en känsla av samhörighet. Detta menar författarna är orsaken till att personer med utvecklingsstörning söker sig till

personer som liknar dem, och tillsammans kan individerna hantera upplevelserna av att vara stämplad i samhället.

För att mottagandet av en elev i särskolan ska kunna ske måste vårdnadshavaren ge sitt medgivande, vilket regleras i lagen om föräldrainflytande (Szönyi 2005). Alexandersson (2009) skriver att vårdnadshavare till elever med utvecklingsstörning, idag har möjlighet att bestämma om de vill att deras barn ska gå i den reguljära skolan eller i särskola och författaren menar att allt fler vårdnadshavare till elever mottagna i särskolan, önskar att undervisningen för deras barn ska ske i en grundskoleklass. Tideman (1998) menar dock att vårdnadshavare upplever att det inte finns något riktigt alternativ till särskola i många kommuner, utan vårdnadshavare känner sig tvingade att välja särskola för att deras barn ska få de resurser som de är i behov av. Detta leder enligt Szönyi (2005) till att de flesta av eleverna som är mottagna i särskolan går i särskilda särskoleklasser, eller finns i en särskild undervisningsform som kallas individuell integrering. Detta innebär att en elev mottagen i särskolan får hela eller delar av sin utbildning i grundskolan, men följer särskolans kursplan och får sitt slutbetyg från särskolan. Denna form av undervisning finns inte reglerad i skollagen för gymnasiet och gymnasiesärskolan, men samverkan mellan skolformerna kan ske (Skolverket, 2014).

För att underlätta integrering mellan särskola och grundskola fick kommunerna ansvaret över särskolan på 1990-talet (Tideman, 1998). Mineur (2007) påpekar dock att det några år efter särskolans kommunalisering framkom att det skett en kraftig ökning av antalet elever som var mottagna i särskolan och under lite mer än tio år hade antalet elever i den obligatoriska särskolan ökat med 106 %. Detta ledde enligt författaren till en diskussion om hur kommunens utredningar inför mottagande i särskolan ser ut. Debatten har medfört en förändring i lagstiftningen, och i skollagen (SFS 2010:800, 7 kap.) står det att ett mottagande i särskolan måste föregås av fyra utredningar som omfattar en pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk bedömning. För att stödja de som ska arbeta med utredningar inför ett mottagande i särskolan gav skolverket 2013 ut nya allmänna råd, där det poängteras att det är av största vikt att rätt beslut fattas eftersom ett

felaktigt beslut kan leda till många konsekvenser för individen (Skolverket, 2013b). Diskussionerna om särskolan och särskiljandet av elever ledde 2001 till att Carlbeck-kommitteén tillsattes. Den skulle se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning och även utreda om särskolan skulle finnas kvar som särskild skolform eller inte. I valrörelsen 2002 aviserade dock den borgerliga oppositionen att de vid valet skulle se till att särskolan fick vara kvar (SOU 2004:98). Egelund, Haug och Persson (2006) lyfter fram att oppositionens skäl var att de hade fått indikationer från föräldrar till elever med utvecklingsstörning som kände sig oroliga för att utbildningen för deras barn skulle försämrats om de inte fick gå kvar i särskolan. Istället för att särskolan upphörde som egen skolform, ansåg utredningen att grundskolan inte var mogen för en inkluderande verksamhet full ut, och resultatet blev istället två separata läroplaner med tonvikten på samverkan mellan skolformerna (SOU 2004:98). 2011 började den nya skollagen (SFS 2010:800) att gälla och i och med det trädde grundskolans och grundsärskolans egna läroplaner i kraft. Förändringen gällde inte gymnasiesärskolan och gymnasieskolan, utan det var först 2013 som gymnasiesärskolan fick en ny läroplan. Denna hade en tonvikt på anpassning till den nya gymnasieskolan med motivet att underlätta samverkan mellan skolformerna (Mineur, 2013). Ytterligare förändringar i gymnasiesärskolan kom att gälla betygen där betygsskalan A-E numera används både i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Betyget F, som används både i grundskolan och gymnasieskolan och som innebär att eleverna inte har nått upp till godkänd nivå, används inte inom särskolan (Skolverket, 2013a). Mineur (2013) menar att många diskussioner rörande förslaget till den nya gymnasiesärskolan handlade om vad som skulle vara lika mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, och vad som skulle vara specifikt för skolformen. Författaren menar att det är viktigt att undvika onödiga skillnader, eftersom det handlar om jämlikhet och likvärdighet för eleverna.

När eleverna slutar gymnasiesärskolan har de enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) två huvudsakliga alternativ för framtiden, daglig verksamhet som är en insats från omsorgen, eller inskrivning på arbetsförmedlingen som andra unga vuxna. Författarna påpekar att det för unga vuxna med utvecklingsstörning pågår ett sökande efter strategier för att hantera den dubbla identitet som tillhörigheten

till särskolan för med sig, det viss säga pendlandet mellan omsorg och frigörelse. Författarna lyfter fram studier som visar att personer med utvecklingsstörning i stor utsträckning har arbete med lönebidrag, daglig verksamhet eller praktikplats, och författarna förklarar detta med att personer med utvecklingsstörning har rätt till en daglig verksamhet enligt lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (SFS 1993:387). Enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) visar dock forskning att särskolan fortfarande är inriktad på omsorg och fokuserar på elevernas brister, vilket leder till lägre krav och få utmaningar, och i förlängningen till en begränsning och svårigheter i samhället. Författarna skriver att stämpeln utvecklingsstörd är ett hinder för att få ett vanligt arbete, och samhällets beskyddande särskilda skolform gör det svårt att nå fram till den vanliga arbetsmarkanden.

När målet för undervisning i särskolan diskuteras menar Skolverket (2009) att det är viktigt att ta ställning till vilka villkor som elever med utvecklingsstörning har i samhället, och hur deras framtid kommer att se ut. Det gäller kunskaper i ämnen men även förmågan att klara socialt samspel och ett dagligt liv. Skolverket (2009) lyfter fram en åsikt från en vuxen man med utvecklingsstörning som menar att *”det som andra lär sig av sig själva, måste vi få lära oss i skolan”* (Skolverket, 2009, sid. 23). Det innebär enligt Skolverket(2009) att eleverna förutom nivåanpassad kunskapsinläring, även behöver lära sig att tillämpa sin kunskaper och lära sig strategier för sin vardag. Dock menar Skolverket (2009) att verksamheten i särskolan ofta innehåller för mycket omsorg och för lite krav på kunskapsutveckling. Detta menar även Östlund (2012b), som presenterar granskningar som skolinspektionen gjort, där resultatet visar att undervisningen i särskolan fokuserar mer på trygghet och omsorg än på kunskapsutveckling. Författaren menar att det gör att elever i särskolan riskerar att gå miste om den kunskapsutveckling som de har rätt till.

### **2.3.2 Utvecklingsstörning – en historisk tillbakablick**

I Frankrike på 1800-talet föddes och formulerades tankarna om mänskliga rättigheter och det var också här som man först försökte undervisa de som då benämndes som idioter (Grunewald, 2008). På slutet av 1800-talet med

industrialismens intåg i Sverige, fick staten ett särskilt ansvar för landets medborgare. Detta ledde till en kategorisering av dugliga och icke dugliga medborgare, samt skapade ett behov av omsorg. Det blev viktigt att varje människa tog ansvar för att bli en god medborgare. Folkskolan infördes i Sverige 1842 och enligt Grunewald (2008) var behovet av likvärdighet viktigt, men trots det uteslöts barn med funktionsnedsättningar från folkskolan på grund av att de inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Det blev landstingen och medicinalstyrelsen som tog ansvar för sinnesslövarden. Emanuella Carlbeck och Thorborg Rappe var enligt Grunewald (2008) två betydelsefulla kvinnor inom den första sinnesslövarden i Sverige. Emanuella Carlbeck startade den första anstalten för idiotiska barn, och Thorborg Rappe skrev Sveriges första lärobok om sinnesslövard *”Några råd och anvisningar vid sinnesslöas barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning”* Enligt Grunewald (2008) blev Thorborg Rappes bok en central del i lärarinneutbildningen fram till 1950-talet och den pedagogiska utgångspunkten var att de bildbara sinnesslöa barnens sinnen skulle stimuleras så att de kunde tillgodogöra teoretisk kunskap på ett bättre sätt. De obildbara sinnesslöa sågs vid denna tid som ett samhällsproblem och ett hinder för välfärden. Vården inriktades mot att skydda samhället mot sinnesslöa och det dröjde ända till 1945 innan sinnesslöa barn fick skolplikt och 1951 ersattes termen sinnesslöskola av särskola (Grunewald, 2008). De stora förändringarna för personer med utvecklingsstörning i samhället kom, när föreningar så som FUB; Föräldraföreningen för utvecklingsstörda barn, började bildas och utvecklandet av normaliseringsprincipen på 60-talet, vilken skulle leda till normaliserade livsvillkor för personer med utvecklingsstörning. 1968 infördes även träningskolan för elever med grav utvecklingsstörning och flerfunktionshinder (Jacobsson & Nilsson, 2011). Swärd och Florin (2011) lyfter fram att i samband med normaliseringsprocessen påbörjades diskussioner om att alla barn oavsett funktionsnedsättning skulle integreras i den vanliga skolan. Det viktiga i normaliseringsprincipen var enligt Grunewald (2008) att den förkastade de gamla föreställningarna om att barn med utvecklingsstörning inte påverkades av den omgivande miljön, och att man ansåg att personer med funktionsnedsättningar skulle vara en självklar del av samhället.



### 2.3.3 Specialpedagogiska perspektiv

Att göra anpassningar är specialpedagogikens huvuduppgift. Det handlar om att skapa optimala förutsättningar för lärande där den vanliga pedagogiken inte räcker till (Rosenqvist, 2007a). Hur specialpedagogik organiseras, kan delas in i olika perspektiv och enligt Göransson (2008) speglar de olika perspektiven synen på individer med funktionsnedsättningar, och ger olika konsekvenser för den verksamhet som organiseras. Enligt Persson (2007b) och Nilholm (2005), går det att urskilja två huvudlinjer inom specialpedagogisk forskning, och de benämns som *det kategoriska perspektivet*, och *det relationella perspektivet* (Persson, 2007b). Det kategoriska perspektivet är historiskt det första, och har en medicinsk och psykologisk koppling. Molin (2004) menar att perspektivet utgör det vanligaste sättet att se på elevers svårigheter, och det fokuserar på enskilda tillkortakommanden hos individen, istället för att se de svårigheter som uppstår mellan individen och pedagogiska miljöer. Individen ses som bärare av en medfödd svårighet och de åtgärder som sätts in, riktas enligt Molin (2004) mot att anpassa individen. Fokus ligger på att eleven får kvalificerad hjälp av speciallärare, specialpedagog eller elevvårdspersonal för att närma sig det som anses som en normalitet, och resurser används vanligtvis för att arbeta med elevernas svårigheter i en särskild undervisningsgrupp (Persson, 2007b). I det kategoriska perspektivet blir enligt Nilholm (2005) målet att hitta lämpliga undervisningsmetoder för olika diagnoser, och detta leder enligt författaren ofta till särskiljande undervisningsformer där speciallärare eller specialpedagoger står för den professionella kunskapen. I motsats till det kategoriska perspektivet ställs det relationella perspektivet och Rosenqvist (2007b) lyfter fram att skillnaden mellan perspektiven, är synen på om det är eleverna eller undervisningen som ska förändras. Nilholm (2005) menar att det relationella perspektivet ser specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner och Rosenqvist (2007b) skriver att det är i miljön och i omgivningen som orsaker till svårigheter finns. Det relationella perspektiv har en pedagogisk och sociologisk koppling där det centrala är samspelet mellan individ och miljö (Rosenqvist, 2007a). Individens svårigheter tros uppstå i mötet med olika händelser i uppväxt- och skolmiljön, och arbetslag har med stöd av rektorn ansvaret att anpassa undervisning och innehåll

till olika förutsättningar för lärande. I detta perspektiv ses specialpedagogiken i samspel med övrig pedagogisk verksamhet, och förändringar i elevens miljö tros kunna påverka förutsättningen att nå de krav som ställs. De specialpedagogiska förändringar som görs påverkar i sin tur hela den pedagogiska situationen, vilket innebär att pedagogik och specialpedagogik blir sammankopplade (Rosenqvist, 2007b).

Ahlberg (2009) ser det kategoriska perspektivet som ett individinriktat perspektiv och det relationella perspektivet som ett deltagarperspektiv. Författaren menar att i deltagarperspektivet blir begrepp som likvärdighet, inflytande och rättvisa viktiga för elevers deltagande, och författaren lyfter fram att det är en rättighet för alla elever att kunna delta i den sociala gemenskapen på sina villkor. Ahlberg (2009) menar vidare att båda perspektiven har mött kritik för att vara förenklade och inte kunna beskriva den komplexitet som finns inom det specialpedagogiska området. Detta har enligt Ahlberg (2009) lett till att fler perspektiv behövs och författaren presenterar dilemmaperspektivet som ett alternativt perspektiv. Dilemmaperspektivet har sin utgångspunkt i de dilemman som skolan ställs inför, och skolan ska ge alla elever en liknande utbildning samtidigt som man ska ta hänsyn till, och anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar och behov (Persson, 2007a). Det centrala i perspektivet är inte hur undervisningen praktiskt ska organiseras, utan det är samtalen om hur en skola för alla ska uppnås som blir det viktigaste. Olika perspektiv kan finnas parallellt och det är i diskussioner om lösningar och i utvärderingar av verksamheten som specialpedagogik knyts närmare den allmänna pedagogiken (Persson, 2007b). Ahlberg (2009) benämner dilemmaperspektivet som det kommunikativ-relationsinriktade perspektivet, där sambanden mellan skolan och samhället granskas. Författaren menar att villkor för delaktighet, kommunikation och lärande studeras på olika nivåer.

Trots att det skett förändringar i organisationen av specialpedagogik menar Nilholm (2005) att den fortfarande domineras av det kategoriska perspektivet, och Göransson (2008) menar att särskiljandet av elever med funktionsnedsättningar skapar svårigheter när det gäller demokrati, inflytande och delaktighet.

Segregering i skolan leder till utanförskap i samhället, och delaktighet måste enligt Göransson (2008) ses utifrån individen och hans eller hennes aktiva medverkan och inflytande. De olika perspektiven får konsekvenser för hur specialpedagogisk undervisning organiseras, men de får även konsekvenser för förutsättningar för delaktighet (Göransson, 2008).

#### **2.3.4 Identitet och delaktighet**

Studier som Molin (2004) och Szönyi (2005) har gjort, tar upp den dubbla identitet som elever i särskolan kan uppleva. De beskriver hur elever med utvecklingsstörning upplever både delaktighet och utanförskap genom sin tillhörighet till skolformen särskola. Tillhörigheten till särskolan innebär enligt Szönyi (2005) både en lösning på de delaktighetsproblem som eleven upplevt tidigare, men bidrar även till nya delaktighetsproblem. Författaren menar att eleverna upplever att de i särskolan får tillträde till en gemenskap och till undervisningssituationer, men samtidigt brottas eleverna med avvikelse och normalitets begrepp och har en önskan att gå i en vanlig klass. Den formella tillhörigheten till särskolan utgör enligt Molin (2004) en betydande faktor för hur elever upplever sin tillhörighet i olika situationer. Särskolan bär på en negativ bild i samhället, vilket i sin tur kan påverka elevernas egen självbild. Mineur (2013) skriver att det inte enbart är den formella tillhörigheten som spelar roll, utan ytterligare en faktor är elevers engagemang i olika situationer. Författaren skriver att en del elever aktivt väljer bort den formella tillhörigheten till förmån för andra tillhörigheter, som kan innebära en annan form av delaktighet. Molin (2004) lyfter fram att avsaknaden av samspel mellan elever i gymnasiesärskolan och gymnasieskolan kan förstås utifrån att det saknas formella tillhörigheter till gemensamma aktiviteter och arrangemang, och författaren menar att en del av självbilden för personer med utvecklingsstörning handlar om den medvetenhet om sin funktionsnedsättning som eleven har. När individen tar över samhällets kategoriseringar och gör dem till sina egna, kan det leda till att individen känner ett behov av att dölja sin funktionsnedsättning, och eleven har då ett dominerande handikappmedvetande. När att en person istället kan se sina styrkor och

begränsningar som en naturlig del av sig själv har den personen ett integrerat handikappmedvetande(a.a).

Kategoriseringen av elever som särskoleelever innebär enligt Ineland, Molin och Sauer (2013), både möjligheter och hinder för individen. Författarna menar att forskning visar att elever i särskolan framhåller skolformens fördelar med stöd, trygghet, tillrättalagd undervisning och gemenskap, samtidigt som de lyfter fram känslan av utanförskap som finns förknippad med särskolan.

När det gäller den kunskapsmässiga betydelsen av att tillhöra särskolan presenterar Mineur (2013) en studie gjord av Skolverket, där det framgår att elevers uppfattningar skiljer sig åt. Nästan hälften av eleverna i studien menar att deras utbildning haft betydelse för dem i arbetslivet. Många elever ger enligt författaren dock förslag på förändringar när det gäller bemötande, eftersom de upplevt att de blivit behandlade som mindre värda än andra elever. De förändringar som eleverna önskar, handlar bland annat om högre krav i skolan, färre upprepningar och ökat inflytande över sin skolsituation, samt önskemål om att byta ut stigmatiserade begrepp som ordet särskola(a.a).

Delaktighet har diskuterats länge i samband med begreppet ”en skola för alla” och Swärd och Florin (2011) menar att det sätt som vi hanterar olikheter i skolan har ett tydligt samband med hur vi hanterar olikheter i samhället. När normaliseringsprincipen kom på senare delen av 1960-talet, började personer med utvecklingsstörning blir delaktiga i samhället och levnadsvillkoren förbättrades. Delaktigheten handlade då om att få delta i samhället på samma villkor och med samma rättigheter som alla andra, men för att kunna förverkliga målet fullt ut krävs fortsatt arbete(Molin, 2004). För att kunna arbeta med delaktighet och integrering, måste den ses utifrån olika aspekter och Molin (2004) och Swärd och Florin (2011) presenterar delaktighet utifrån tre respektive fyra steg. *Fysisk integrering* innebär enligt författarna att det fysiska avståndet mellan elever i den vanliga skolan och särskolan minskas. Detta menar de, tillsammans med *Funktionell integrering* som innebär ett gemensamt utnyttjande av resurser, är en ganska vanlig form av delaktighet. *Social integrering* beskriver författarna som mer ovanligt, vilket innebär ett minskat socialt avstånd, där elever upplever att de

är en naturlig del av en gemenskap och ingår i ett socialt sammanhang. Till skillnad från Molin (2004) presenterar Swärd och Florin (2011) även en *samhällelig integrering* som uppnås när vuxna med funktionsnedsättningar kan vara delaktiga i samhället på samma villkor som alla andra, vilket enligt författarna innebär möjlighet till arbete och inflytande över sin livssituation.

## **2.4 Tidigare forskning**

Samhällets sätt att möta individer med utvecklingsstörning har enligt Manetti, Schneider och Siperstein, (2001) förändrats under senare år från omhändertagande på institutioner, till inkludering av elever i vanliga klasser. Inkluderingsarbetet har lett till att kontakten mellan personer med utvecklingsstörning och personer utan utvecklingsstörning har ökat, men författarna menar dock att forskning visar att elever utan utvecklingsstörning tenderar att välja bort klasskamrater med utvecklingsstörning som potentiella lekkamrater även om de allmänna attityderna till personer med utvecklingsstörning har förbättrats. Författarna skriver vidare att det finns begränsad forskning om social acceptans för personer med utvecklingsstörning och att upplevelsen av funktionsnedsättningar är kopplat till de grundläggande värderingar som finns i samhället. Resultatet av studien gjord av Manetti, Schneider & Siperstien (2001) visar att elever lättare accepterar elever med utvecklingsstörning om de uppvisar social kompetens som överensstämmer med normen i klassrummet. Studien visade även skillnader i acceptans beroende på om eleverna hade en lindrig, måttlig eller grav utvecklingsstörning.

I artikeln ” Inclusive education: a critical prespective” av Lindsay (2003) granskar författaren argumenten för inkluderande undervisning. Det är enligt Lindsay (2003) i dagsläget fast förankrat, att inkluderande undervisning är den huvudsakliga politiska ståndpunkten när det gäller att överbrygga hinder, förbättra resultat och minska diskriminering för elever i behov av särskilt stöd. Författaren menar att Salamancadeklarationen på ett tydligt sätt poängterar barns rättigheter och refererar till undervisning och inläring för elever i behov av särskilt stöd. Dock menar författaren att det finns ett dilemma i påståendet att vanliga skolor med inkluderande verksamhet är den mest effektiva formen för att minska diskriminerande attityder och bygga ett inkluderande samhälle. Det som

författaren lyfter fram som dilemman är att det är svårt att klassificera vad en vanlig skola är, och att det i Salamancadeklarationen står att det är den mest effektiva formen för majoriteten av eleverna. Författaren ställer sig frågan om vanlig betyder ”inte speciell” och om det är det mest effektiva för majoriteten, vad blir konsekvenserna för minoriteten? Enligt studier som Lindsay (2003) presenterar, saknas det erfarenhet av hur kunskapsutveckling bland de elever som inte är i behov av särskilt stöd ser ut i inkluderande miljöer. Denna fråga lyfter Kalambouka, Farrell, Dyson och Kaplan (2007) i sin studie. De menar att det idag finns en oro i skolorna över hur den ökande inkludering av elever i behov av särskilt stöd, ska påverka de kunskapsmässiga och sociala resultaten för de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Författarna lyfter i sin studie fram viktiga forskningsresultat, utifrån en systematisk översyn av litteratur, som behandlar placeringen av elever i behov av särskilt stöd i ordinära skolor. De menar att dilemman i USA och Storbritannien har varit hur skolor ska öka inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd, och samtidigt inte sänka sin kapacitet att hjälpa elever till goda resultat. De resultat som Kalambouka, Farrell, Dyson och Kaplan (2007) presenterar, utgår från elever med svårigheter inom tre områden; kognitiva svårigheter, beteende och sociala svårigheter samt sensoriska och fysiska behov. Enligt författarna visar resultatet att det är högst osannolikt att placeringen av elever i behov av särskilt stöd har en negativ märkbar påverkan på elever som inte är i behov av särskilt stöd. Med dessa argument som grund, menar författarna att skolor och politiker inte behöver känna oro när det gäller inkludering av elever i praktiken. De påpekar dock att det behövs en gemensam förståelse för inkludering hos alla berörda för att det ska ske en lyckad inkludering, och uppföljning bör ske regelbundet. Detta argumenterar även Lindsay (2003) för, och menar att vi inte behöver vänta på alla bevis för att handla. Vi lever i en föränderlig värld och frågan om utbildning för elever i behov av särskilt stöd är viktig just nu. Den måste behandlas politiskt för att skapa en gemensam referensram som kan bidra till ett inkluderande samhälle.

Nilholm och Alm (2010) beskriver i studien ”an inclusive classroom” hur ett inkluderande klassrum kan se ut. De beskriver en miljö där deltagarna såg olikheter som en tillgång och där eleverna var delaktiga i lärmiljön. Författarna

fann sex lärarstrategier som användes i lärmiljön och studien visade att lärarna använde sig av icke förhandlingsbara grundregler och försökte skapa ett jämlikt klassrumsklimat. Författarna skriver att rättvisa är rätten att få lära utifrån sina egna förutsättningar, känna trygghet i den grupp man ingår i och rätten att ha en åsikt och bli lyssnad på. Eleverna uppskattade grupparbeten och kände sig trygga i klassrummet eftersom den sociala inkluderingen i klassen var hög. Resultatet visade att de strategier lärarna använde sig av liknar enligt Nilholm och Alm (2010) de strategier som har konstaterats gynnar en inkluderande process.

De inkluderade elevernas perspektiv på sin utbildning är viktig och Tetler och Baltzer (2011) menar att det ofta hävdas att skolsituationen för elever med funktionsnedsättningar innebär svårigheter och misslyckande. Deras studie visar dock att så inte är fallet utan eleverna uttrycker mestadels positiva erfarenheter av sin lärmiljö. Resultatet visar att eleverna upplever den teoretiska och sociala delen av skolan som positiv, men studien visar även att eleverna upplever att de har lite inflytande på sin skolvardag. Syftet med studien var att få en djupare förståelse för elevers åsikter om inkludering och deltagande i vanliga skolor genom att bland annat undersöka elevernas perspektiv. Tetler och Baltzer (2011) presenterar skandinavisk forskning som visar att det finns problem med kvaliteten på de inkluderande lärmiljöerna. De menar att inkludering ofta enbart blir en fysisk placering. Vidare presenterar författarna tidigare forskning om elevens perspektiv och hur dilemmat med att göra det möjligt för elever med funktionsnedsättningar att få en egen röst. Studier som Tetler och Baltzer (2011) presenterar visar att elever understryker vikten av att utvecklas kunskapsmässigt, delta i sociala gemenskaper och ta ansvar på olika nivåer i skolan.

Just delaktighet i sociala gemenskaper, och vad delaktighet och tillhörighet för elever i särskolan betyder undersöker flera författare (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Mineur, 2013) i sina avhandlingar. I avhandlingen som Szönyi (2005) presenterar, är det elevernas egna berättelser om sin skolgång som är centralt och det framkommer i berättelserna att de flesta av eleverna upplever både delaktighet och utanförskap i särskolan. Författaren skriver att tillhörigheten till särskolan upplevs som positiv men det finns ändå en strävan hos eleverna att vara en vanlig elev i den vanliga skolan, och eleverna eftersträvade att vanliggöra det som

uppfattades som avvikande. Detta var enligt Szönyi (2005) att umgås med elever som inte går i särskolan, utföra samma aktiviteter som andra ungdomar och se sin funktionsnedsättning som något som är tillfälligt och som försvinner när de lämnar skolans värld. Författaren menar att eleverna i gymnasiesärskolan upplever den sociala och pedagogiska delaktigheten i särskolan som positiv, men den skapade en konflikt hos eleverna om vem man är och hur man uppfattas av andra. Molin (2004) beskriver precis som Szönyi (2005) att elever i särskolan gjorde medvetna val för att visa sin tillhörighet med något som inte var förknippat med särskolan. Mineur (2013) kommer i sin avhandling fram till att eleverna i gymnasiesärskolan upplever trygghet och stöd från personalen, men att tillhörigheten till särskolan gör att de funderar på hur de uppfattas av andra. Författaren menar att skolformen medför en särskildhet och ett annorlundaskap vilket synliggör skolformens komplexitet i förhållande till elevernas funktionsnedsättning.

En nyligen gjord studie av Mineur (2015) syftar till att öka förståelsen för elever i gymnasiesärskolan och lyfta fram deras upplevelser av sin skolgång. Författaren menar att resultaten visar att gymnasiesärskolan som skolform är mer komplex än diskussionen om för eller emot särskola som finns i Sverige idag. Mineur (2015) betonar att elevernas perspektiv ger en skiftande bild som innefattar både fördelar och nackdelar med skolformen, och elevernas tidigare upplevelser av sin skolgång, tillsammans med det sociala umgänget, är en viktig faktor för deras uppfattning av gymnasiesärskolan. Författaren menar att elevernas uppfattning är att gymnasiesärskolan begränsar deras delaktighet i samhället, vilket är ett tydligt exempel på hur det svenska skolsystemet med en särskild skolform, bidrar till exkludering och ligger långt ifrån inkluderande undervisning och ”en skola för alla”. Studien visar även att eleverna upplevde omsorg från sina lärare som en viktig faktor, och Mineur (2015) skriver att forskning på senare tid har fokuserat på kritiken av särskolan som enbart omsorgstagande istället för kunskapsinriktad. Författaren menar därför att hennes resultat visar att kritiken av särskolans omsorg måste följas av reflektion, eftersom eleverna värdesätter den omsorg som lärarna visar för dem. Författaren lyfter även fram att Östlund (2012a) understryker att omsorg kan vara en lika viktig faktor som kunskapsutveckling, och eleverna



uttryckte att lärarnas omsorg och den sociala gemenskapen var viktig för deras identitet och självkänsla. Mineur (2015) menar att elevernas självkänsla och identitet är grundläggande faktorer, eftersom de till följd av att de upplever att deras utbildning är mindre värdefull, ifrågasätter sig själva. Problemet är enligt författaren relaterat till det svenska skolsystemet, där gymnasiesärskolans betyg inte ger tillträde till högre utbildning så som högskola eller universitet. Elever från gymnasiesärskolan måste istället fortsätta sina studier på folkhögskola eller Komvux för att få de betyg som krävs för att få tillträde till högre utbildning (Arvidsson, Widén & Tideman, 2015). Det finns enligt Arvidsson, Widén och Tideman (2015) ytterligare en negativ aspekt med tillhörigheten till gymnasiesärskolan, genom att det begränsar elevernas framtida möjlighet till en anställning på den öppna arbetsmarknaden. Författarna menar att en individs tillträde till arbetsmarknaden och möjligheten till ett jobb, påverkar det dagliga livet och identiteten, genom att arbetet bidrar till att skapa en känsla av mening, och utvidgar den sociala gemenskapen. Elever från gymnasiesärskolan har enligt författarna haft svårt att få en vanlig anställning och har därför varit hänvisade till daglig verksamhet. Resultatet av studien visar dock att en femtedel av de undersökta eleverna från gymnasiesärskolan hade en anställning på arbetsmarknaden, vilket enligt författarna var över förväntan. Dock befann sig nästan en fjärdedel utan vare sig sysselsättning, stöd eller utbildning och författarna menar att det är viktigt att identifiera dessa individer för att kunna stödja dem på rätt sätt.

Mineur (2015) och Arvidsson, Widén och Tideman (2015) drar slutsatserna att så länge det finns en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning, måste elevernas perspektiv tas i betraktande, och den utbildning som elever är delaktiga i under sin skoltid påverkar till stor del den sysselsättning som de har möjlighet till efter skolan. Mineur (2015) tillägger även att de problem som eleverna i särskolan upplever med självkänsla och identitet, kommer från de attityder, som de möter i den vanliga skolan och författaren menar därför att det är i den vanliga skolan som diskriminerande attityder mot personer med utvecklingsstörning måste bemötas.

## 3 METOD

I metodavsnittet beskriver och diskuterar jag den metod jag har valt. Jag beskriver urvalet och diskuterar de etiska ställningstagande som jag tagit hänsyn till i samband med studien.

### 3.1 Val av metod

Inom pedagogisk forskning är det vanligt att kategorisera vetenskapliga studier i kvantitativ eller kvalitativ riktning. Jag har valt att synliggöra och beskriva elevers upplevelser i gymnasiesärskolan utifrån tidigare skolgång utifrån framgångsfaktorer, sociala sammanhang och identitet och självkänsla, vilket gör att det är det specifika jag söker. När man vill undersöka det specifika i en viss miljö hänvisar Repstad(2007) till en kvalitativ inriktning. Författaren menar att man då bör använda sig av observationer och/eller intervjuer. Jag har för min studie övervägt både observationer och intervjuer och Repstad (2007) presenterar metodtriangulering, det vill säga kombinerandet av olika metoder i en studie. Författaren skriver att olika metoder ger ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkningen, men att det även finns en risk för ”forskningströtthet” hos aktörerna om olika metoder används. Jag har med tanke på dessa argument valt att begränsa min studie och enbart genomföra intervjuer med elever för att synliggöra deras upplevelser av sin skolgång. Intervjuerna är semistrukturerade med en intervjuguide som grund (se bilaga I), för att få en gemensam referensram för intervjuerna, så att jag i min analys sedan kan jämföra information från olika elever. Detta val gjordes med tanke på att Repstad(2007) skriver att en flexibel och ledig intervju, inte är detsamma som ett informellt samtal, utan en bra intervju kräver en grundlig planering av vilka teman som ska beröras. Författaren menar att det även i kvalitativa undersökningar är av intresse att kunna jämföra information från olika personer, och att det därför är viktigt att man har en genomtänkt referensram för frågor som ska ställas till flera olika personer. Eftersom mitt fokus ligger på hur och vad i lärmiljön som påverkar eleverna, kan man enligt Stukat(2005) säga att studien är inspirerad av ett fenomenologiskt angreppssätt. Det generella i fenomenologin är enligt Kvale och Brinkman(2009) intresset att förstå sociala fenomen utifrån deltagarnas egna perspektiv och

upplevelser. Bengtsson och Berndtsson (2015) menar att ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv innebär att lärande ses som ett samspel mellan individen och omgivningen, där hela människan och det rum hon befinner sig i ses som en helhet.

### **3.2 Pilotstudie**

Bryman (2011) menar att innan en undersökning genomförs, bör man förvissa sig om att frågorna fungerar och en pilotstudie bör då genomföras på en liknande grupp som inte ingår i studien. Frågorna i intervjuschemat testades därför först på en elevgrupp i gymnasiesärskolan, när jag besökte skolan för att informera om min studie. Anledningen var att jag ville se om frågorna var tydliga och om eleverna förstod dem. Utifrån deras åsikter om frågorna ändrades sedan intervjuguiden.

### **3.3 Undersökningsgrupp**

De sex elever som medverkat i min studie går alla på en gymnasiesärskola i en mellanstor kommun. Skolan omfattar både gymnasiesärskola och gymnasieskola och elevantalet är cirka 780 elever på olika program. Gymnasiesärskolan består av individuella programmet och nationella programmet, där de elever som tillhör individuella programmet finns i separata lokaler, medan klasserna på nationella programmet finns i huvudbyggnaden. Eleverna på det nationella programmet har under sin tidigare skolgång gått i klasser på grundsärskolan eller gått individ integrerat på olika grundskolor i kommunen. Det är de eleverna som tidigare gått individ integrerat som studien vänder sig till. Enligt Stukat (2005) skiljer sig en populationsundersökning och en urvalsundersökning åt, och eftersom de elever som gått individ integrerat endast var sex stycken, behövde jag inte göra något representativt urval, utan alla kunde delta. Jag är själv anställd på den aktuella gymnasiesärskolan, men var för tiden för undersökningen föräldraledig. Detta innebär att jag var bekant med de elever som ingick i studien och Repstad (2007) anser att det finns både fördelar och nackdelar med att vara bekant med den miljön som ska beforskas. Författaren menar att förkunskaper kan bidra till att

underlätta tolkningen men kan också medföra att forskaren inte uppmärksammar fenomen som då tas förgivet.

### **3.4 Genomförande**

Jag tog först kontakt med rektorn för den aktuella gymnasiesärskolan, för att först få hennes tillstånd att gå vidare med information till de elever som jag ämnade intervjua. Repstad(2007) skriver att det inte finns några generella råd om hur den första kontakten ska tas. Den kan vara ett informellt telefonsamtal, e-postmeddelande eller en mer formell skriftlig begäran. Det bör dock framgå vem man själv är och vilken institution man kommer ifrån samt något om problemformuleringen eller frågeställningen. Författaren betonar även att man ska upplysa om vilken form av tystnadsplikt man har bestämt sig för. Jag skickade ett e-postmeddelande till rektorn där jag presenterade mig själv och min studie. Jag bifogade även det brev som eleverna och deras vårdnadshavare sedan skulle få hem, där jag informerade om kravet på konfidentialitet, och hur studiens resultat skulle behandlas och presenteras. Efter att jag fått ett godkännande från rektorn kontaktade jag sedan pedagogerna i de aktuella klasserna för att informera dem om min studie, även detta skedde via e-post. Därefter bestämde vi ett datum när jag kunde komma till skolan för ett besök. Jag besökte skolan vid ett tillfälle för träffa eleverna och informera dem om min studie. Jag började med att presentera för eleverna vad forskning är(se bilaga II), och vad min undersökning skulle innebära för dem. De fick ett brev innehållandes min presentation och ett brev att ta hem till vårdnadshavare (se bilaga III). Efter att jag fått besked om vilka elever som fick, och ville delta i min studie bestämde jag tillsammans med pedagogerna i klasserna tillfällena då jag skulle komma till deras skola och intervjua dem. Alla sex tillfrågade elever fick och ville delta och jag valde att intervjua fyra elever vid det första tillfället och två elever vid det andra tillfället. Thomsson (2010) påpekar att det är viktigt att innan intervjun tänka igenom var intervjun ska ske och jag hade därför bokat ett samtalsrum som jag hade till mitt förfogande under intervjuerna. Vi satt mitt emot varandra vid ett mindre runt bord och jag hade tagit med fika för att göra stämningen mer avslappnad för eleverna. Enligt Repstad (2007) rekommenderar de flesta forskare att man använder sig av en

inspelningsutrustning för att kunna ha tillgång till intervjun efteråt för analys. Jag använde mig av en mobiltelefon med en inspelningsapp för att kunna ha tillgång till intervjun efteråt. Enligt Repstad (2007) har ofta en forskare en mall för sin intervju, som stöd och jag genomförde därför intervjuerna utifrån ett intervjuschema. Jag följde inte min mall slaviskt eftersom Repstad (2007) menar att mallen ska fungera som en minneslista så att forskaren får med de ämnesområden som är tänkt. Varje intervju varade mellan 30-40 minuter och samma kväll som intervjuerna hade genomförts började jag transkribera dem.

### **3.5 Bearbetning**

Det producerade materialet som framkommit ur intervjuer måste analyseras och tolkas, så att mönster och samband kan framträda (Repstad 2007). När jag hade lyssnat igenom och transkriberat alla intervjuerna, skrev jag ut alla intervjuerna och började läsa varje intervju för sig. Kvale och Brinkman (2009) menar att analysera innebär att dela upp något i olika element. Jag använde mig av koder i form av siffror för att tematisera mitt material vilket Kvale och Brinkman (2009) kallar för meningskategorisering. Kategorierna valde jag utifrån mina frågeställningar och materialet tematiserades i grupperna; *mottagande och framgångsfaktorer, tillhörighet och delaktighet, identitet och framtid*, och dessa presenteras i resultatdelen. Författarna skriver att det vanligaste sättet att presentera resultat från intervjuer är genom citat som väljs ur texten, och jag färglade under bearbetningen viktiga citat som jag ville ha med. Jag har använt mig av meningskoncentrering i resultatredovisningen och det innebär enligt Kvale och Brinkman (2009), att intervjupersonernas svar dras samman till kortare formuleringar och citaten ger enligt författaren läsaren en uppfattning om den personliga kommunikationen i samtalet. I resultatkapitlet har jag valt att använda fingerade namn och jag kallar eleverna Elin, Anna, Nadia, Emma, Tomas och Sara.

### **3.6 Tillförlitlighet**

Tillförlitlighet innebär att forskaren diskuterar trovärdigheten i sina resultat och validitet och reliabilitet är begrepp som används i fråga om tillförlitlighet när det

gäller att mäta om den valda metoden skulle ge samma resultat vid olika tillfällen (Kvale & Brinkman, 2009). Validitet innebär i vilken utsträckning studien mäter det den var tänkt att mäta, och reliabilitet fokuserar på hur resultaten mäts (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009). Det finns enligt författarna flera sätt att pröva reliabiliteten i en studie och ett sätt är att låta en annan forskare göra om delar av studien, för att se om resultatet blir det samma. Detta var tyvärr inte möjligt att genomföra inom ramen för den aktuella studien. Enligt Bryman (2011) är validitet ett begrepp som rör mätning, och Kvale och Brinkman (2009) menar att validitet i intervjuundersökningar handlar om att forskaren kontrollerar, ifrågasätter och tolkar sitt resultat utifrån sin teori. Jag är medveten om att produktionen av mitt material och tolkningen av mitt resultat förmodligen påverkats av mig som forskare, och min studie skildrar elevers upplevelser av sin skolgång vilket enligt Kvale och Brinkman (2009) innebär att intervjuaren är upplevelsebetonad. I min studie har jag intervjuat elever som är mellan barn och vuxenstadiet och enligt Kvale och Brinkman (2009) kan en eventuell påverkan på svaren ske av de följdfrågor som vuxna ställer i intervjuer med barn. Författarna menar vidare att det finns ett maktförhållande mellan barn och vuxna som gör att det är viktigt att forskaren förmedlar att det inte finns ett rätt svar på den ställda frågan. Detta maktförhållande går att applicera på min studie när det gäller maktförhållandet mellan lärare och elev och är något att beakta i analysen av studiens resultat. När det gäller studiens generaliserbarhet tar Stukat (2005) upp svårigheten med att generalisera kvalitativa studier, och istället menar författaren att forskaren genom att noggrant beskriva sin studie, kan göra den jämförbar med andra liknande studier och situationer. Bryman (2011) skriver att i kvalitativa studier där ett litet antal individer intervjuas är resultaten omöjliga att generalisera till att gälla andra miljöer och andra individer. Med detta i åtanke och eftersom jag i min studie inte var intresserad av att mäta något ur en kvantitativ synvinkel, går mitt resultat inte att generalisera, utan gäller endast de elever som jag har intervjuat.

### **3.7 Etik**

Enligt Kvale och Brinkman(2009) presenterar vetenskapsrådet fyra allmänna huvudkrav när det gäller individskyddskravet i forskning. De är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. När det gäller informationskravet skriver Kvale och Brinkman (2009) att deltagarna i en intervjustudie bör informeras om syftet med studien, hur konfidentialitet skall uppnås och vem som kommer att få tillgång till intervjumaterialet. Författarna poängterar även att deltagarna skall upplysas om att de deltar frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Vidare tar författarna upp frågor kring vem som ska ge sitt samtycke till studien när man forskar inom institutioner och intervjuar elever. De menar att forskaren bör överväga om det är eleverna själva, vårdnadshavare, rektor eller skolförvaltningen som ska ge sitt samtycke. Vetenskapsrådet skriver i frågan om samtyckeskravet att forskaren skall få samtycke från förälder/vårdnadshavare om de undersökta är under 15 år. Detta innebar att jag endast behövde få samtycke från de elever jag intervjuade eftersom de var mellan 17-19 år, men eftersom eleverna jag intervjuade har en kognitiv funktionsnedsättning, bad jag även eleverna att be om vårdnadshavarnas samtycke. Kvale och Brinkman (2009) skriver vidare att konfidentialitet i forskning betyder att privata uppgifter om deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas. Vetenskapsrådet rekommenderar att alla uppgifter i en undersökning skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem och nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål.

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

I följande kapitel kommer jag först att redogöra för de resultat som har framkommit i mina intervjuer, för att sedan göra en teoretisk tolkning av resultaten utifrån studiens valda teoretiska ram. Slutligen görs en koppling till studiens syfte och frågeställningar. Kvale och Brinkman (2009) menar att det inte finns någon standardform för hur intervjuer ska presenteras, men att det vanligaste sättet är att presentera resultatet utifrån valda citat. Jag har valt att presentera korta citat tillsammans med en tolkning av vad citaten behandlar.

### 4.1 Resultat

#### Mottagande och framgångsfaktorer

Gemensamt för alla eleverna är att de har blivit mottagna i särskolan under årskurs 7 och 8 och sedan gått individ integrerat i sin klass, eller fått varierat stöd i en liten grupp under resten av grundskoletiden. Att bli mottagen i särskolan upplevs som negativt för fyra av eleverna, och en elev säger gråtande;

*I början tyckte jag det var ledsamt och jättejobbigt och mina föräldrar förstod det inte, men tillslut förstod jag att det var bättre att veta än att bara kämpa(Elin).*

En annan elev uttrycker att mottagandet skapar oro och en känsla av att inte duga.

*I början kändes det lite så jobbigt att mina kompisar gick i grundskolan. Jag tänkte att de kan ju allt och varför kan inte jag det och jag kände mig lite värdelös och så, men lärde mig att jag är lika bra som alla andra(Emma).*

De två elever som inte uttrycker några negativa känslor över att bli mottagen i särskolan, menar att mottagandet blivit positivt för dem eftersom de inte fått det stöd de behövt innan;

*Jag fick inte den hjälp jag behövde fast jag hade fått grejor*



*och sånt, lärarna sket i det (Tomas).*

I intervjuerna framträder fyra områden som eleverna lyfter fram som framgångsfaktorer för en lyckad skolgång. Eleverna är samstämmiga och alla lyfter fram vikten av kompisar när det kommer till trivsel, välbefinnande och den betydelse det spelar för skolgången;

*Jag kände mig trygg, det var mina vänner. Vi hade stor grupp, och jag vågade räcka upp min hand för mina vänner var där(Nadia).*

*Det är kamraterna som gör att man trivs i en grupp. Det bästa var att man var med sina kompisar (Emma).*

*Jag trivdes där och hade kompisar i den gruppen, det är viktigt(Tomas).*

Kompisarna ses som den viktigaste faktorn i skolan och är grundläggande för att resten ska fungera. Hälften av eleverna menar att lärarens kompetens även spelar stor roll. En elev uttrycker det som att läraren gör skillnad genom att uppmärksamma alla elever;

*Jag fick stöd och han gick fram och frågade om man behövde hjälp och så, det tyckte jag var bra (Emma).*

Genom att det finns flera lärare i ett klassrum menar eleverna att alla elevers behov kan tillgodoses;

*Det beror på läraren, om läraren kan fatta vad eleven behöver så går det bra. Det beror också på hur många lärare och elever det är i klassen. Det hoppas jag kommer i framtiden (Nadia).*

Även lärarens kompetens, när gäller att individualisera undervisningen, upprätthålla struktur och regler ses som en positiv faktor.

*Lärarna hjälpte till mer, de hade inte samma uppgifter till alla,*

*de ändrade lite (Tomas).*

*Han hjälper till med problem, är rättvis och om det är någon som inte sköter sig så får den gå ut från klassrummet och i klassrummet ska det vara lugnt och att det är tydliga regler(Emma).*

Hur undervisningen organiseras menar några elever spelar roll för kunskapsutvecklingen och grupparbete och delade klasser ses som positiva åtgärder.

*Vi gjorde såna grupparbete tillsammans, så var det lärarna som bestämde grupp och vi samarbetade jättebra tillsammans. Vi hjälptes åt i gruppen och ibland fick vi också hjälp(Elin).*

*Vi hjälpte varandra i gruppen eller så frågade man läraren så hjälpte han också (Emma).*

Det positiva är att eleverna kan hjälpa varandra i grupp men även få hjälp av läraren om de behöver. Eleverna menar även att det finns fördelar med att kunna dela klassen i mindre grupper vid behov, istället för att elever ska bli placerade i en särskild undervisningsgrupp.

*Vi var två olika klasser, eller vi var en klass som delades upp i två grupper. Vi hade klassrummen bredvid varandra och blev uppdelade i två(Anna).*

*Så man kan göra såna små grupper i den där stora klassen för de som inte hänger med precis. För det kändes inte bra i den lilla gruppen, jag längtade efter att få sluta där. För lärarna var inte bra och de andra retade en när man gick där(Sara).*

### **Tillhörighet och delaktighet**

Även om eleverna tillhört särskolan redan på grundskolan, blir övergången till gymnasiesärskolan problematisk för några av eleverna, eftersom det inte finns

samma möjlighet till individ integrering inom gymnasieskolan. Tillhörigheten till den andra skolformen blir påtaglig och hälften av eleverna uttrycker att de trivdes bättre på grundskolan.

*I början när jag började på gymnasiesärskolan tyckte jag det var jobbigt, jag sa till alla att det är så jobbigt och jag grät hela tiden. Det kändes jättejobbigt att gå till skolan och jag var rädd att folk ska titta på mig för att jag går på särskolan(Elin).*

*Det är svårt att förklara, jag kände att jag tillhörde den andra klassen, alla var med alla (Anna).*

*Jag vet inte men det kändes bättre innan, jag kände att jag går i vanlig klass, jag går inte i särklass som typ nu. Jag kände mig trygg(Nadia).*

Den andra halvan av eleverna upplever inte några svårigheter med tillhörigheten till skolformen särskola, utan tycker att det finns fördelar med att gå på gymnasiesärskolan. De menar att de får den hjälp och de resurser som de behöver.

*Vi har väldigt många lärare i klassen så vi får den hjälp vi behöver från assistenter och så (Sara).*

*Det är större på skolan och så, men det är inte så stor skillnad(Tomas).*

En elev menar också att kraven på gymnasiesärskolan mer överensstämmer med kunskapsnivån för eleven.

*Det är bra för man får extra hjälp när man behöver det, och det är lugnare och en mindre grupp, det är bra utmaningar för man förstår de(Emma).*

Att få möjlighet att gå individ integrerat på gymnasiet har eleverna olika uppfattning om. Det är tydligt att de som inte upplever svårigheter med tillhörigheten till gymnasiesärskolan, inte heller skulle vilja gå individ integrerat

om den möjligheten fanns. De menar att de får den hjälp de behöver idag, och ser svårigheter i att kunna få samma hjälp på ett vanligt gymnasieprogram.

*Det är svårare och jag kan nog inte få hjälp (Tomas).*

*Det vet jag inte riktigt, jag tycker jag har det bra det jag har nu. Det hade varit jättesvårt tror jag, mest på grund av ämnena(Emma).*

För de eleverna som brottas med sin tillhörighet till gymnasiesärskolan, ses en individ integrerad skolgång som positivt eftersom de hellre skulle vilja gå med sina gamla klasskamrater och till exempel ta studenten samtidigt som dem.

*Ja, jag skulle verkligen vilja gå på vanliga gymnasiet, ibland tänker jag med mig själv att jag har kommit fel alltså(Nadia).*

*Folk ser att det här är gymnasiesärskolan och de andra lärarna och eleverna märker också. Jag skulle vilja att man kunde gå i en vanlig klass men att vi kanske får extra stöd så, så att de inte andra eleverna inte ser ner på oss att vi är särbarn eller sånt (Elin).*

*Jag hade hellre velat vara med handelsprogrammet och gå tre år istället, och ta studenten med mina gamla klasskamrater. Det känns tråkigt och inte gå och ta med dem(Anna).*

Alla elever, oavsett om de känner sig tillfreds med sin placering i särskolan eller inte, ser fördelar med skolformen. De anser att de får den hjälp de är i behov av och att det finns mer studiero.

*Att man får mycket hjälp, det är inte så mycket läxor och så får man lite lättare uppgifter och så (Elin).*

*På särskolan så man få ju extra hjälp, och så och det är inte lika svårt som på grundskolan, inte så svåra uppgifter*

*och svåra prov(Emma).*

Åsikterna om nackdelar med skolformen skiljer sig åt mellan eleverna, och de elever som trivs, uttrycker att de inte kan hitta några nackdelar, medan de andra menar att det saknar krav i undervisningen och att gymnasiesärskolans betyg gör det svårare för dem i framtiden, samt att lärarna inte ger eleverna tillräckligt med eget ansvar.

*De måste göra lite svårare och testa oss och se om vi kan och klarar det eller inte (Nadia).*

*Att vissa lärare tar oss som småbarn, de säger att vi inte får gå själva överallt. Det känns lite, det gjorde man typ när man gick i dagis(Anna).*

*Nackdelarna är att man inte kan jobba med det man vill jobba med när man slutar skolan, eller söka på högskolan eller på universitetet, det kan man inte söka med gymnasiesärskolans betyg och man kan inte göra någonting med de betygen så det är det som är nackdelen(Elin).*

Några av eleverna har också tankar om ordet särskola och skulle vilja byta ut ordet mot något annat. En elev menar att ordet bidrar till en utstötning i samhället.

*Ordet särskola låter som, jag gillar inte ordet särskola för det låter som att man har mycket problem och handikapp och så, och vissa retas och så och det tycker jag är hemskt.(Emma).*

Två av eleverna menar att det är okunskap från samhället och andra elever som bidrar till att skapa en utanförkänsla.

*De som retas tror att de som går på särskolan kan ingenting men det kan dom visst. Och jag tycker att alla är lika bra och alla kan och alla är lika värda(Emma).*

*Nej de andra förstår inte, varför vi går i särskolan och egentligen vet de inte vad det är. Det är inte så många som vet vad gymnasiesärskolan är, vissa förstår inte att man har svårigheter och inte som de som har lättare i skolan (Elin).*

Att de inte finns samma möjlighet till att gå individ integrerat på gymnasiet, har inneburit att elevernas sociala umgänge har förändrats i och med att de har börjat på gymnasiesärskolan. Övervägande del beskriver att de inte har så många kompisar kvar från grundskolan, vilket enligt dem beror på att de går på olika skolor.

*Det kändes bra, jag hade jättemånga fina kompisar där som jag hade känt sen dagis, och sen var det jättejobbig och splittras med dom, men vi hör aldrig av oss till varandra, för vi går på olika skolor(Anna).*

För en elev är det mycket jobbigt att stöta på de gamla kompisarna, och hon berättar gråtande att hon tycker att de dömer henne för att hon går på gymnasiesärskolan.

*De går på andra skolor och alla som jag träffar i stan de tittar på mig och de kanske vet att jag går i gymnasiesär och jag tror de ser ner på mig(Elin).*

En annan elev säger att hon har kompisar kvar från den gamla klassen, men de vet inte om att hon går på gymnasiesärskolan, eftersom hon valt att hemlighålla det för dem.

*Men jag har kompisar kvar från gamla klassen, men bara de som är nära mig vet att jag går här(Nadia).*

Det sociala umgänget skiljer sig åt för en elev, och hon berättar att hon fortfarande har kompisar kvar från grundskolan och orsaken till det är att de bor i hennes område och därför umgås de fortfarande.

*Ja det har jag och vi träffas ibland när jag har tid. Vi var kompisar från vi var små(Emma).*

Alla elever har fått nya kompisar från klassen på gymnasiesärskolan, och för några av dem innebär det en social gemenskap både i och utanför skolan.

*Jag har nya kompisar här och vi umgås ibland också på fritiden. De är roliga att va med(Emma).*

*Ja jag har många här, vi brukar göra allt möjligt och vi träffas ibland utanför skolan(Tomas).*

Den sociala gemenskapen skiljer sig dock åt för en av eleverna. Hon berättar att hon har kompisar i skolan men att de inte umgås på fritiden, så som hon gjorde med de kompisar som hon hade i grundskolan.

*Här på skolan har jag kompisar men det är sådana vanliga kompisar och inte såna som det skulle gå att ha kul med och sova över så, det är inte som jag hade det innan(Elin).*

## **Identitet**

Att vara mottagen i gymnasiesärskolan påverkar elevernas identitet och självbild på olika sätt. Hälften av eleverna i intervjuerna döljer för sina vänner och familj att de går i gymnasiesärskolan. De uttrycker en rädsla och skam för vad de ska tycka om de berättar att de går i gymnasiesärskolan.

*Gamla kompisarna frågar när jag ska ta studenten, då brukar jag ljuga för dem att jag har gått om. Man kan knappt berätta sanningen och jag är jätterädd(Elin).*

*Mina halva vänner, de som är nära mig och min mamma vet,*

*men inte mina syskon... för jag vill inte att de ska veta att jag går i sån klass(Nadia).*

*Alltså alla vet ju inte om det... för de kanske tycker att jag är ett särbarn för att jag går i sån här klass(Anna).*

Elevernas självbild har påverkats av bytet från grundskola till särskola och de uttrycker att de ser på sig själv på ett annat sätt än tidigare.

*Ja alltså jag ser mig som att jag är inte som alla andra.*

*Jag vet inte varför, men det kom bara i mitt huvud att jag är... jag brukar ser ner på mig så(Elin).*

*Jag vet, jag är en helt vanlig människa, jag har ju inga problem jag har bara svårt att lära mig saker men vissa tänker så och det känns jobbigt(Anna).*

*Jag vet inte men... jag känner att jag är handikappad, jag vet inte jag känner mig så här att jag går i denna klassen(Nadia).*

Två elever menar däremot att deras självkänsla inte har förändrats sedan grundskoletiden, och att de ser på sig själv på samma sätt som tidigare, men en av dem tillägger;

*Jag klarade det(Sara).*

Detta visar att eleven är medveten om de svårigheter som skolformen för med sig för identiteten. En av eleverna har fått hjälp med sin identitet och självbild på BUP och hon säger att det har hjälpt henne att få bättre självförtroende.

*Jag gick ju på vad heter det, BUP... så har jag lärt känna mer mig själv... har jag liksom accepterat det och jag är lika bra som andra(Emma).*



Det stärkta självförtroendet har lett till att hon, till skillnad från några av de andra, har berättat för sina kompisar om sina svårigheter.

*Jag berättade det och de har vetat om mina svårigheter och så de verkar förstå mig väl(Emma).*

## **Framtid**

Betyg spelar en viktig roll för alla eleverna, men åsikterna om betygens betydelse för framtiden skiljer sig åt. En elev menar att det inte är någon skillnad mellan betyg från de olika skolformerna och säger att ”*Betyg ska va bra i alla fall(Tomas)*”, medan en annan elev menar att det blir lättare i framtiden med ett betyg från gymnasiesärskolan.

*Man får den hjälp så man kan uppnå betyget och så får man lättare till att söka jobb och man får lättare praktik och hjälp med det(Sara).*

Två elever resonerar med sig själva om skillnaderna, och kommer fram till att det positiva med ett särskolebetyg är att man inte kan få F i gymnasiesärskolan. De menar även att det är bättre att få ett högre betyg i särskolans kursplan, jämfört med ett F eller ett lägre betyg i grundskolan.

*I gymnasiesärskolan får man ju inte F... och F är ju underkänt.  
Det känns bra för man vill ju inte ha F för det är dåligt(Anna).*

*Ja tycker det är ok, det var ju rätt bra för jag fick ju  
högre betyg på särskolan för jag kunde mer i den kursplanen(Emma).*

Det finns även funderingar om den negativa inverkan av ett gymnasiesärskolebetyg hos eleverna och en tjej säger;

*Det är bättre från grundskolan, för det låter lite  
bättre än från särskolan(Sara).*

Två elever är däremot övertygade om att gymnasiesärskolebetyget har en negativ inverkan för dem i framtiden och att det minskar deras möjligheter till att välja vad de vill efter gymnasiet.

*Du vet detta betyget här... kommer inte att behöva det i framtiden, jag kommer inte kunna gå in i någonting, de känns inte bra. Alltså jag kommer att kasta dem sen, för jag ska fortsätta plugga och få vanligt betyg(Nadia).*

*Man kan inte göra någonting med de betygen så det är det som är nackdelen. Man ser inte framåt, jag är 20 år och jag kan inte se framåt och så(Elin).*

Uppfattningen om betyg och gymnasiesärskolans betydelse för framtiden, visar sig även i deras framtidsdrömmar. De eleverna som ansåg att särskolan påverkar framtiden negativt, vill läsa vidare och få ett vanligt betyg för att kunna förverkliga sina drömmar.

*Jag ska fortsätta plugga, det är min dröm att jobba på bank och så jag ska fortsätta, jag vill plugga och jobba. Jag tänker jättemycket på framtiden(Nadia).*

De andra eleverna ser praktiken, som gymnasiesärskolan hjälper till med, som en positiv del i utbildningen som senare kan möjliggöra en anställning och ett framtida jobb.

*Jobba på en bilverkstad för jag får kanske praktik innan(Tomas).*  
*Jag ska jobba som barista för jag har haft praktik där(Sara).*

## **4.2 Sammanfattning**

Enligt Skollagen(SFS 2010:800 kap. 7 9§) kan en elev i grundsärskolan få sin utbildning helt eller delvis i grundskolan som integrerad elev, och eleverna i studien har alla gått individ integrerat under delar av sin grundskoletid. Resultatet visar att mottagandet i särskolan har upplevts som negativt för övervägande del av

de intervjuade eleverna. Elevernas upplevelser överensstämmer med Szönyi (2005), som menar att ett mottagande i särskolan kan leda till att elever brottas med tankar om avvikelser och normalitets begrepp.

I intervjuerna framträder fyra områden som framgångsfaktorer för en lyckad individ integrerad skolgång. Enligt Nilholm (2006), och Swärd och Florin (2011) innebär inkludering att tillhöra ett sammanhang fullt ut, vilket tydligt visar sig i resultatet när eleverna menar att den viktigaste faktorn och det som är grundläggande för skolgången, är kompisarna. Det andra området som eleverna ser som en framgångsfaktor är lärarens kompetens, det vill säga lärarens förmåga att individualisera undervisningen och upprätthålla struktur och regler. I studien gjord av Nilholm och Alm (2010) var detta en av de sex strategier som utmärkte ett inkluderande klassrum, där grundregler och rätten att få lära utifrån sina egna förutsättningar lyftes fram som framgångsfaktorer. De två sista områdena som ses som positiva faktorer av eleverna, är skolans resurser och organisation av undervisningen. Eleverna menar att om det finns tillgång till fler lärare i klassrummet, kan klassen delas i mindre grupper vid behov, och urskiljandet i särskilda undervisningsgrupper undvikas. Det kan kopplas till det relationella perspektivet där specialpedagogiska behov ses som sociala konstruktioner och där det är skolans miljö och arbetssätt som ska förändras och anpassas (Rosenqvist, 2007b; Jakobsson & Nilsson, 2011). Eleverna menar också att det sätt som undervisningen organiseras på, spelar roll för kunskapsutvecklingen. De lyfter fram att grupparbete gör att de samarbetar och hjälps åt, vilket enligt Alexandersson (2009) är det centrala i det sociokulturella perspektivet på lärande, där den sociala miljön bidrar till att utveckla eleven och där det viktigaste lärandet sker i samhandling med andra.

Att gå individ integrerat som eleverna gjort på grundskolan, finns inte reglerat i skollagen för gymnasiet och gymnasiesärskolan (Skolverket, 2014), och detta leder till att eleverna upplever tillhörigheten i särskolan på ett annat sätt när de börjar gymnasiet. Hälften av eleverna uttrycker att de trivdes bättre på grundskolan, där de kände tillhörighet till klassen, och när de började på gymnasiesärskolan upplevde de oro för vad andra skulle tycka om dem. Den andra halvan hade inte svårt med tillhörigheten till särskolan, utan menade att de

fick de resurser och stöd som de behövde. Detta stämmer väl med Ineland, Molin och Sauer (2013) som menar att forskning visar att elever i särskolan framhåller skolformens fördelar med stöd, trygghet, tillrättalagd undervisning, samtidigt som de lyfter fram känslan av utanförskap som finns förknippad med särskolan.

Resultatet visar att avsaknaden av möjlighet att gå individ integrerat på gymnasiet, har inneburit att elevernas sociala umgänge har förändrats. Övervägande del av eleverna beskriver att de inte har så många kompisar kvar från grundskolan, och några skäms och hemlighåller sin tillhörighet för sin omgivning. Detta bekräftar vad Molin (2004) och Szönyi (2005) beskriver när elever med utvecklingsstörning upplever både delaktighet och utanförskap genom sin tillhörighet till skolformen särskola. Eleverna får genom tillhörigheten till särskolan precis som Szönyi (2005) menar, både en lösning på de delaktighetsproblem som eleven upplevt tidigare, men även nya delaktighetsproblem. För en elev har det sociala umgänget inte förändrats lika mycket och hon har kompisar kvar från grundskolan. Orsaken till det, är att hennes kompisar bor i samma område hon själv, där hennes gamla skola också låg. Detta kan styrka argumentet att om alla elever gick kvar i den skola som ligger närmast hemmet, skulle det bidra till att olikheter ses som en naturlig del av samhället (Svärd & Florin 2011).

Även om det sociala umgänget har förändrats för eleverna visar resultatet att alla eleverna har fått nya kompisar på gymnasiesärskolan och Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att likheten mellan personer med utvecklingsstörning skapar en trygghet och en känsla av samhörighet, och tillsammans kan individerna hantera upplevelserna av att vara stämplad i samhället. Författarna menar även att särskolan på ett generellt plan ska främja social gemenskap och utveckla individens förmåga att tillägna och tillämpa kunskap, och resultatet visar att eleverna är överens om att de får den hjälp de är i behov av. Resultatet visar även på negativa aspekter av skolformen, som att det saknas krav i undervisningen och att gymnasiesärskolans betyg gör det svårare för dem i framtiden, samt att det lämnas för lite ansvar till eleverna. Detta är enligt Skolverket (2009) dilemmat för särskolan, där undervisningen måste ta hänsyn till nivåanpassad kunskapsinläring, men även lära ut strategier så att eleverna kan klara sin vardag. Precis som eleverna i studien menar, har särskolan enligt Östlund (2012b) fått

kritik för att fokus har legat mer på trygghet och omsorg än på kunskapsutveckling. Studien av Mineur (2015) visar att forskning på senare tid har fokuserat på kritiken av särskolan som enbart omsorgstagande istället för kunskapsinriktad, men författaren menar att hennes resultat visar att kritiken av särskolans omsorg måste följas av reflektion, eftersom eleverna värdesätter den omsorg som lärarna visar för dem. Författaren lyfter även fram att Östlund (2012a) understryker att omsorg kan vara en lika viktig faktor som kunskapsutveckling, och eleverna uttryckte att lärarnas omsorg och den sociala gemenskapen var viktig för deras identitet och självkänsla.

Eleverna för även fram att ordet särskola påverkar tillhörigheten till skolformen på ett negativt sätt och i likhet med studier gjorda av Mineur(2013), önskar eleverna högre krav i skolan, ökat inflytande över sin skolsituation, samt önskemål om att byta ut ordet särskola.

Resultatet visar att tillhörigheten till skolformen särskola påverkar elevernas självbild på olika sätt och den formella tillhörigheten till särskolan utgör enligt Molin (2004) en betydande faktor för hur elever upplever sin tillhörighet i olika situationer. Hälften av eleverna döljer för sina vänner och familj att de går i gymnasiesärskolan vilket enligt Mineur (2013) beror på att särskolan bär på en negativ bild i samhället, vilket i sin tur kan påverka elevernas egen självbild. Eleverna uttrycker en rädsla och skam för vad omgivningen ska tycka om de berättar att de går i gymnasiesärskolan och enligt Mineur (2013) tar individen över samhällets kategoriseringar och gör dem till sina egna, vilket kan det leda till att individen känner ett behov av att dölja sin funktionsnedsättning. Hälften av eleverna har fått en förändrad självbild till följd av bytet från grundskola till särskola och de uttrycker att de ser mer negativt på sig själv än tidigare, men till skillnad från eleverna som Molin (2004), och Szönyi (2005) presenterar i sina studier, visar resultatet inte att eleverna i särskolan gjorde medvetna val för att visa sin tillhörighet med något som inte var förknippat med särskolan.

Det framkommer även att hälften av eleverna menar att deras självkänsla inte har förändrats sedan grundskoletiden, och att de ser på sig själv på samma sätt som tidigare, men en av dem tillägger att hon klarade det, vilket visar en medvetenhet

om de svårigheter som skolformen för med sig för identiteten. En av eleverna har även fått hjälp med sin identitet och självbild på BUP och hon säger att det har hjälpt henne att få bättre självförtroende. Det stärkta självförtroendet har lett till att hon, till skillnad från några av de andra, har berättat för sina kompisar om sina svårigheter. Detta menar Mineur (2013) är ett integrerat handikappmedvetande, som innebär att en person istället kan se sina styrkor och begränsningar som en naturlig del av sig själv.

Alla eleverna i studien menar att betyg spelar en viktig roll för dem, men åsikterna om betygets betydelse för framtiden skiljer sig åt. Precis som Mineur (2013) presenterar, skiljer sig uppfattningarna åt när det gäller den kunskapsmässiga betydelsen av att tillhöra särskolan. Hälften av eleverna menar att det blir lättare i framtiden med ett särskolebetyg eftersom gymnasiesärskolan hjälper till med praktik, som kan bli en framtida arbetsplats. De menar även att det känns bättre att få högre betyg i särskolan än underkända betyg i den vanliga skolan. Enligt Skolverket (2013a) är gymnasiesärskolans uppgift, att eleverna efter 22 veckors arbetsplatsförlagd utbildning ska kunna få möjlighet till förberedelse för arbetsmarknaden. De andra eleverna är övertygade om att gymnasiesärskolan har en negativ inverkan för dem i framtiden, eftersom det begränsar deras möjligheter att välja arbete eller studier efter gymnasiet. Eleverna uttrycker att de inte kan jobba med det som de vill, eller söka utbildningar på högskola eller universitet. Elevernas åsikter styrks av Arvidsson, Widén och Tideman (2015) som menar att tillhörigheten till gymnasiesärskolan, begränsar elevernas framtida möjlighet till en anställning på den öppna arbetsmarknaden och Ineland, Molin och Sauer (2013) påpekar att särskolan fortfarande är inriktad på omsorg och fokuserar på elevernas brister, vilket leder till lägre krav och få utmaningar, och i förlängningen till en begränsning och svårigheter i samhället. Författarna menar att stämpeln utvecklingsstörd är ett hinder för att få ett vanligt arbete, och samhällets beskyddande särskilda skolform gör det svårt att nå fram till den vanliga arbetsmarknaden.

### 4.3 Teoretisk tolkning

Det sociokulturella perspektivet betonar den sociala gruppens gemenskap som en förutsättning för lärande, och menar att allt lärande sker i interaktion med andra. Den sociala miljön är en central faktor i utvecklingen hos elever, och samspelet mellan elever är av största betydelse (Vygotskij, 2001). Jag tolkar elevernas samstämmighet när det gäller kamraternas betydelse för skolframgång som ett tydligt tecken på att den sociala miljön skapar delaktighet och trygghet i skolan. I ett sociokulturellt perspektiv kan barn enligt Säljö (2000), lära sig svårare saker tillsammans med andra än på egen hand, och det är den sociala gruppens gemenskap som är en förutsättning för lärande. Elever behöver andra vuxna och kamrater för att få kognitiv hjälp och kan så småningom klara samma prestation på egen hand (Säljö 2000). Resultatet visar att eleverna upplever lärarens kompetens och undervisningens organisation som framgångsfaktorer, och de anser att detta spelar roll för kunskapsutvecklingen. Min tolkning är att eleverna tillsammans skapar viktiga förutsättningar för lärande, där alla inblandade drar nytta av varandras kognitiva förutsättningar vilket skapar en känsla av delaktighet. Min uppfattning är även att de som leder diskussionerna och hjälper de andra får en positiv utveckling. Genom att eleverna är delaktiga i grupparbete och diskussioner med andra sker lärande genom interaktion som Säljö (2000) betonar, och Olivstam och Ott (2010) och Skolverket (2009), menar att språket är det viktigaste redskapet som hjälper oss att dela erfarenheter och kunskaper med andra.

Enligt Goffman (2011) skapar individen i möten med andra, en uppfattning om den andres sociala identitet med hjälp av de erfarenheter och normer som individen innehar. Författaren menar att om skillnaden mellan den uppfattade identiteten och den faktiska identiteten blir för stor, är risken stor för stigmatisering. Resultatet visar att avsaknaden av möjlighet att gå individ integrerat på gymnasiet, har inneburit att elevernas sociala umgänge har förändrats, och några skäms och hemlighåller sin tillhörighet till särskolan för sin omgivning. Min tolkning är att eleverna genom att hemlighålla sin tillhörighet till särskolan försöker göra skillnaden mellan den upplevda identiteten och den faktiska identiteten så liten som möjligt, för att undvika stigmatisering. Detta kan kopplas till Goffman (2011), där författaren menar att sättet att tänka om andra

bidrar till stämpling, och identiteten hos personer med utvecklingsstörning kan förstås utifrån författarens identitetsbegrepp. Goffman (2011) menar att den sociala identiteten är den roll som en individ, tillhörande en kategori, har i ett samhälle, och denna byggs upp av den status som kategorin innehar. Individen stämplas således i social interaktion utifrån det stigma som tillhör kategorin. Resultatet visar att tillhörigheten till skolformen särskola påverkar elevernas självbild på olika sätt och min tolkning är att eleverna är medvetna om den negativa bild som särskolan har i samhället, och beroende på hur bra deras självkänsla är, påverkas eleverna på olika sätt. Hälften av eleverna i studien uttrycker en rädsla och skam för vad omgivningen ska tycka om de berättar att de går i gymnasiesärskolan och enligt Goffman (2011) innebär stämplingen att individen övertar de föreställningar om sitt stigma som omgivningen förmedlar. Detta menar författaren leder till en lägre social position för individen och påverkar i sin tur uppfattningen om och värderingen av sig själv. Jag kan i mitt resultat se att hälften av eleverna har fått en förändrad självbild och jag tolkar det som att de har tagit över samhällets förväntningar och fördomar om hur en person med utvecklingsstörning ska vara, vilket leder till att de måste dölja sin tillhörighet för sin omgivning. Jag kan tydligt se hur Goffmans teori kan ge en förståelse till de sätt som eleverna försöker hantera den stämpling som funktionsnedsättningen utvecklingsstörning leder till. Det framkommer även att hälften av eleverna menar att deras självkänsla inte har förändrats sedan grundskoletiden, och att de ser på sig själv på samma sätt som tidigare. En elev har fått hjälp med sin identitet och självbild på BUP, vilket har lett till att hon, till skillnad från några av de andra, har berättat för sina kompisar om sina svårigheter. Goffman (2011) menar att personer med ett visst stigma lär sig hantera sin situation med olika faser av självhantering, och de tvingas att lära sig vad det innebär att ha ett stigma. Författaren menar att ju mer skyddad miljön har varit för individen, desto svårare kan kontakten bli med samhället. Min uppfattning är att elever som har gått integrerade och som har fått stöd och hjälp med sin identitet i en inte allt för skyddad miljö, kan lära sig hantera det stigma som funktionsnedsättningen utvecklingsstörning innebär på ett bättre sätt. Då kan individen se sin funktionsnedsättning som en egenskap, men inte som hela individens identitet.



#### **4.4 Slutsatser**

I intervjuerna framträder fyra områden som eleverna ser som framgångsfaktorer för en lyckad individ integrerad skolgång. Den viktigaste faktorn och det som är grundläggande för skolgången, är kamraterna, där den sociala miljön skapar delaktighet och trygghet i skolan. De andra faktorerna är lärarens kompetens, det vill säga lärarens förmåga att individualisera undervisningen, upprätthålla struktur och regler och skolans resurser, samt organisationen av undervisningen.

De övergripande slutsatserna när det gäller tillhörighet, delaktighet och identitet är att det går att urskilja två grupper bland de intervjuade eleverna, och att upplevelserna skiljer sig åt mellan grupperna. Gemensamt för båda grupperna är att alla eleverna ser fördelar med särskolan där tillrättalagd undervisning och trygghet är positiva faktorer. Samtidigt har mottagandet i särskolan upplevts som negativt för övervägande del av de intervjuade eleverna.

Avsaknaden av möjlighet att gå individ integrerat på gymnasiet, har inneburit att båda gruppernas sociala umgänge har förändrats, och eleverna upplever både delaktighet och utanförskap genom tillhörigheten till skolformen särskola. Den ena gruppen upplever däremot den formella tillhörigheten som negativ både för deras identitet, självkänsla och ser tillhörigheten som en begränsning av deras möjligheter i framtiden. Den andra gruppens identitet och självkänsla har inte påverkats av bytet av skolform och de menar att det blir lättare i framtiden med ett särskolebetyg, eftersom gymnasiesärskolan hjälper till med praktik, som kan leda till en framtida arbetsplats.

## **5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION**

I det anslutande kapitlet för jag en fördjupad diskussion av vad undersökningen har lett fram till, och jag lyfter fram viktiga slutsatser i förhållande till litteraturgenomgång och tidigare forskning. Jag gör även en analys av studiens resultat i förhållande till valda metoder och lyfter fram vad resultaten har för betydelse för speciallärarens yrkesroll. Förslag på framtida forskning avslutar uppsatsen.

### **5.1 Diskussion av resultaten**

#### **Vad upplever eleverna som framgångsfaktorer för en lyckad skolgång?**

I resultatet av studien framträder fyra områden som eleverna anser vara framgångsfaktorer för en individ integrerad skolgång. Den viktigaste faktorn som alla eleverna lyfte fram för en lyckad skolgång, var kamrater i klassen. Eleverna såg sig som en del av gruppen, när de gick individ integrerat och som Vygotskij (2001) betonar i det sociokulturella perspektivet, var den sociala gruppens gemenskap, en förutsättning för lärande. Att eleverna lyfter fram kamraternas betydelse som den främsta faktorn för välbefinnande, ser jag i likhet med Rosenqvist (2007b) och Jakobsson och Nilsson (2011), att specialpedagogiska behov kan ses som sociala konstruktioner. Jag anser att hänsyn måste tas till den sociala miljön, när specialpedagogiska insatser diskuteras. Eleverna uttryckte att den sociala miljön skapar delaktighet och trygghet i skolan, vilket ur deras perspektiv är det viktigaste för deras skolgång. Manetti, Schneider och Siperstein (2001) lyfter fram att det finns begränsad forskning om social acceptans för personer med utvecklingsstörning och att upplevelsen av funktionsnedsättningar är kopplat till de grundläggande värderingar som finns i samhället. Resultatet av författarnas studie visar att elever lättare accepterar elever med utvecklingsstörning om de uppvisar social kompetens som överensstämmer med normen i klassrummet. Jag anser att eleverna i min studie, i och med att de gått individ integrerat under större delen av sin grundskoletid, fått ta del av den viktiga sociala normen som finns i klassrummet, och på det sättet har de blivit socialt accepterade av de andra eleverna, och fått tillträde till den viktiga gemenskapen. Mitt resultat visar även att den sociala gemenskapen förändrades för alla elever

när de började på gymnasiesärskolan, eftersom möjligheten till att gå individ integrerat saknas där. Jag menar att elevernas åsikter om förändringen i den sociala gemenskapen, kan kopplas till olika specialpedagogiska perspektiv där den individintegrerade undervisningen kan ses ur ett relationellt perspektiv, som i likhet med Persson (2007a) sätter samspelet mellan individ och miljö i centrum. Ahlberg (2009) benämner det relationella perspektivet som ett deltagarperspektiv, där begrepp som bland annat likvärdighet och rättvisa att delta i den sociala gemenskapen på sina villkor blir tydliga. Klassen på gymnasiesärskolan upplever några av eleverna som en särskiljande undervisningsform och kan därför ses ur ett kategoriskt perspektiv, eller ett individinriktat perspektiv som Ahlberg (2009) beskriver det. Molin (2004) menar att perspektivet utgör det vanligaste sättet att se på elevers svårigheter, vilket fokuserar på enskilda tillkortakommanden hos individen. Jag anser att det är viktigt att, precis som Göransson (2008) menar, att diskutera hur särskiljandet av elever med funktionsnedsättningar skapar svårigheter när det gäller demokrati, inflytande och delaktighet. Det finns en risk att det utanförskap som eleverna upplever i skolan även bidrar till utanförskap i samhället.

De andra faktorerna som eleverna upplever som framgångsfaktorer är lärarens kompetens, skolans resurser och undervisningens organisation. Eleverna menar att det sätt som undervisningen organiseras på, spelar roll för kunskapsutvecklingen. De lyfter fram att grupparbete gör att de samarbetar och hjälps åt, vilket skapar viktiga förutsättningar för lärande, där alla inblandade drar nytta av varandras kognitiva förutsättningar. Detta menar jag styrker teorin om den närmaste utvecklingszonen, vilken är en central del i det sociokulturella perspektivet och som innebär att barn, med vägledning av vuxna eller kamrater kan utveckla ny kunskap (Vygotskij, 1995). Jag anser att resultatet visar att eleverna genom delaktighet i sociala gemenskaper blir aktivt handlande och utvecklas genom interaktion med andra. Enligt Nilholm och Alm (2010) understryker det sociokulturella perspektivet vikten av kommunikativa processer människor emellan, och i Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) finner man stöd för att elever i behov av särskilt stöd uppnår de bästa inlärningsresultaten om de finns i ett sammanhang med andra.

## **Hur upplever eleverna tillhörighet och delaktighet i särskolan?**

Begreppet delaktighet betyder att ta del i något, som till exempel en social aktivitet eller en uppgift, men förutsättningen är att individen ska känna en tillhörighetskänsla (Mineur, 2007). Molin (2004) och Skolverket (2014) definierar begreppet delaktighet som ett samspel mellan individen och den fysiska och sociala miljön, och begreppet kan delas in i pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Utifrån studiens resultat drar jag slutsatsen när det gäller delaktighet och tillhörighet, att det finns två grupper bland de intervjuade eleverna, och att upplevelserna skiljer sig åt mellan grupperna. Gemensamt för båda grupperna är att alla eleverna ser en pedagogisk delaktighet i gymnasiesärskolan, där den tillrättalagda undervisning och tryggheten i särskolan ses som en fördel. Samtidigt har mottagandet i särskolan upplevts som negativt för övervägande del av de intervjuade eleverna. Detta ser jag som den sociala delaktigheten och det är tydligt att det är detta som eleverna upplever som negativt. Uppfattningen om tillhörigheten till skolformen särskola skiljer sig åt mellan grupperna, och när eleverna börjar på gymnasiesärskolan och inte kan gå individ integrerat längre, upplever de tillhörigheten på ett annat sätt. Den ena gruppen uttrycker att de trivdes bättre på grundskolan, där de kände tillhörighet till klassen, och när de började på gymnasiesärskolan upplevde de oro för vad andra skulle tycka om dem. Den andra halvan upplever inga svårigheter med tillhörigheten till särskolan, utan menar att de får de resurser och stöd som de behöver. Tidigare forskning (Mineur 2013; Szönyi 2005; Molin 2004) bekräftar de åsikter som framkommit i intervjuerna om gymnasiesärskolans komplexitet, och jag menar att eleverna i gymnasiesärskolan upplever den sociala och pedagogiska delaktigheten i särskolan som positiv, men att den skapar en konflikt hos eleverna om vem man är och hur man uppfattas av andra. Jag kan i mitt resultat se att eleverna upplever pedagogiska fördelar med skolformen och alla eleverna anser att de får den hjälp de är i behov av, dock upplever jag att den ena gruppens åsikter överskuggas av de negativa tillhörighetsaspekter som de anser att skolformen utgör. Mineur (2013) kommer i sin avhandling fram till att eleverna i gymnasiesärskolan upplever trygghet och stöd från personalen, men att tillhörigheten till särskolan gör att de funderar på hur de uppfattas av andra. Mot denna bakgrund kan jag förstå

varför flertalet elever i studien skäms och hemlighåller sin tillhörighet för sin omgivning och precis som Szönyi (2005) skriver, ser sin funktionsnedsättning som något som är tillfälligt som försvinner när de lämnar skolans värld. Min studie pekar på att det finns ett dilemma i den dubbelhet som gymnasiesärskolan utgör, med pedagogiska fördelar, men en särskildhet och annorlundaskap genom den formella tillhörigheten. Jag tycker att det finns all anledning till att ifrågasätta särskolan som särskild skolform och som Swärd och Florin (2011) uttrycker det, en sammanhållen skolform, skulle bidra till att olikheter ses som en naturlig del av samhället.

### **Hur kan övergången från en skolform till en annan påverka identitetsutvecklingen och vad innebär skolformen för elevernas framtid?**

Det har i Sverige förts diskussioner om särskiljandet av elever och särskolans vara eller inte vara under en längre tid, och detta ledde till en översyn av utbildningen 2001, med målet att utreda om särskolan skulle finnas kvar som särskild skolform eller inte (SOU 2004:98). Resultatet blev att särskolan finns kvar som egen skolform, med en separat läroplan där tonvikten ligger på samverkan mellan skolformerna (SOU 2004:98). Begreppet identitet innebär enligt Mineur (2013), insikten om den man är, det viss säga den egna självbilden och kan beskrivas som social och personlig identitet. Den personliga identiteten kan ses som bestående, medan den sociala identiteten kan vara föränderlig i förhållande till de situationer som personen befinner sig i (Mineur, 2013). Det är just den sociala identiteten som sätts i fokus när det gäller den formella tillhörigheten till särskolan. Mitt resultat visar att övergången från en skolform till en annan, påverkar elevernas identitet och självbild på olika sätt. Med tanke på de åsikter som eleverna för fram om den sociala gemenskapen, tillhörighet och delaktighet kan jag i likhet med Mineur (2015), se att gymnasiesärskolan som skolform är mer komplex än diskussionen om för eller emot särskola som ledde fram till översynen av särskolan. I mina intervjuer framkommer både positiva och negativa åsikter om skolformen, och jag kan se att eleverna värdesätter det stöd, omsorg och de resurser som särskolan kan erbjuda och jag tycker precis som Mineur (2015) och Östlund (2012a) att kritiken av

särskolans omsorg måste följas av reflektion och att omsorg och kunskapsutveckling inte ska ses som motpoler utan som två faktorer sida vid sida.

Det blir dock tydligt i mina intervjuer att gymnasiesärskolan bidrar till stigmatisering och stämpling och precis som Goffman (2011) beskriver, upplever hälften av eleverna på gymnasiesärskolan att de stämplas utifrån det stigma som kategorin, elever med utvecklingsstörning, innehar. I likhet med Mineur (2015) ser jag att de problem som eleverna i särskolan upplever med självkänsla och identitet, kommer från de attityder, som de möter i samhället och i den vanliga skolan. Goffman (2011) beskriver att omgivningens föreställningar om ett stigma innebär att individen får en lägre social position vilket i sin tur påverkar värderingen av sig själv. Min uppfattning är att samhällets negativa föreställningar om personer med utvecklingsstörning till stor del skapas i skolan, genom att utbildningssystemet tydligt visar att olikheter ska särskiljas, och Mineur (2015) påpekar att hennes studie visar att elevernas självkänsla och identitet påverkas av att de upplever att deras utbildning är mindre värdefull. Detta menar författaren är relaterat till det svenska skolsystemet, där gymnasiesärskolans betyg inte ger tillträde till högre utbildning så som högskola eller universitet. Mitt resultat visar precis som Mineur (2013) påpekar att uppfattningen om skolformens betydelse för framtiden skiljer sig åt. Det finns både åsikter om att det blir lättare i framtiden med ett särskolebetyg eftersom gymnasiesärskolan hjälper till med praktik, och en övertygelse om att gymnasiesärskolan har en negativ inverkan, eftersom det begränsar elevernas möjligheter att välja arbete eller studier efter gymnasiet. Jag kan se att de åsikter som Ineland, Molin och Sauer (2013), Mineur (2015) och Arvidsson, Widén och Tideman (2015) för fram, om att stämpeln utvecklingsstörd är ett hinder för att få ett vanligt arbete, och att samhällets beskyddande särskilda skolform begränsar elevernas delaktighet i samhället, finns representerat i mina intervjuer. Detta visar att det skyddsnät som skolformen är menat att vara, även bidrar till det motsatta och jag anser att det är av största vikt att dessa åsikter lyfts upp till diskussion i skolan och i samhället för att motverka de faktorer som bidrar till exkludering.

Min studie visar att det inte finns några enkla lösningar på särskolans vara eller icke vara, utan den komplexitet som gymnasiesärskolan utgör, innebär att

diskussion och hänsyn måste tas till alla elevers åsikter och upplevelser. Det är enligt Lindsay (2003) i dagsläget fast förankrat, att inkluderande undervisning är den huvudsakliga politiska åsikten när det gäller att överbrygga hinder, förbättra resultat och minska diskriminering för elever i behov av särskilt stöd, och Kalambouka, Farrell, Dyson och Kaplan (2007) påpekar i sin studie att placeringen av elever i behov av särskilt stöd i ordinarie skolor, inte påverkar de andra elevernas resultat. Med dessa argument som grund, och med de åsikter som kommit fram i mina intervjuer, anser jag att det inte går att blunda för att det finns positiva fördelar, men även stora svårigheter med två skilda skolformer.

## **5.2 Metoddiskussion**

Studiens syfte var att synliggöra och beskriva elevers upplevelser i gymnasiesärskolan utifrån tidigare skolgång, samt lyfta fram hur sociala sammanhang och identitet och självkänsla påverkas av övergången till gymnasiesärskolan. Detta innebar att det var det specifika jag sökte och Repstad(2007) hänvisar en kvalitativ inriktning när det specifika i en miljö ska undersökas. Min uppfattning är att metoden har passat för studiens syfte då jag genom de semistrukturerade intervjuerna fick en gemensam referensram så att jag kunde jämföra informationen från de olika eleverna för att finna likheter och skillnader. Jag kan se att jag hade fått ett bredare underlag och en säkrare tolkning om det funnits möjlighet till att använda flera olika metoder men min uppfattning är ändå precis som Repstad(2007) skriver, att det hade funnits en risk för ”forskningsströtthet” hos de intervjuade eleverna om olika metoder används. Jag ser dock att begränsningen av studien bidragit till att jag bara genomfört en intervju med varje elev, och jag anser att mitt resultat hade blivit lättare att generalisera om jag hade haft möjligheten att intervjua eleverna mer än en gång, eller om jag hade kunna genomföra intervjuer med fler elever. Jag hade med flera intervjutillfällen och deltagare kunnat förstå sociala fenomen utifrån deltagarnas egna perspektiv och upplevelser bättre, eftersom det ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv innebär att lärande ses som ett samspel mellan individen och omgivningen, där hela människan och det rum hon befinner sig i ses som en helhet(Kvale & Brinkman, 2009; Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Att tolkningen av mitt material har påverkat mitt resultat är jag medveten om, och i min studie har jag intervjuat elever som jag som lärare har haft, vilket innebär att maktförhållandet oss emellan kan ha bidragit till en eventuell påverkan av svaren (Kvale & Brinkman, 2009). Önskvärt hade varit att jag hade kunnat intervjua elever där förhållandet lärare och elev inte hade funnits. Mitt resultat går inte heller att generalisera, eftersom det varit ett litet antal individer som intervjuats och för att kunna nå bättre generaliserbarhet hade jag istället behövt utföra min studie ur en kvantitativ synvinkel (Bryman, 2011).

### **5.3 Tillämpning**

Genom att få möjligheten att ta del av gymnasiesärskoleelevers åsikter och perspektiv på sin skolgång har jag fått insikten att de viktigaste frågorna för unga vuxna med utvecklingsstörning är frågor som rör tillhörighet, identitet och framtid. Dessa frågor kommer att vägleda mig i min roll som speciallärare på gymnasiesärskolan och jag hoppas att andra genom min studie kan få ta del av elevernas perspektiv och på så sätt vill jag ge elever med funktionsnedsättningar en röst i samhället. Min förhoppning är att mina insikter ska leda till att samarbetet mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan stärks och att elevers åsikter alltid respekteras och prioriteras när åtgärder för elever i behov av särskilt stöd diskuteras.

### **5.4 Fortsatt forskning**

En intressant fortsättning på min studie skulle vara att följa eleverna efter gymnasiesärskolans slut och studera hur deras olika sysselsättningar ser ut. Vilka alternativ finns för dem, och hur bemöts personer med utvecklingsstörning i arbetslivet? Det hade även varit intressant att studera den sociala gemenskapen som unga vuxna med utvecklingsstörning ingår i, och undersöka vad skolformen får för faktiska följder för identitet, relationer och ett självständigt vuxenliv i framtiden.



## REFERENSER

Ahlberg, A. (2009), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.*

Lund: Studentlitteratur AB.

Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum – om elever i en inkluderande*

*verksamhet.* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Arvidsson, J. Widén, S. & Tideman, M. (2015). Post-school options for young

adults with intellectual disabilities in Sweden. *Research and practice in*

*intellectual and developmental disabilities*, 2(2), 180-193.

Bengtsson, J & Berndtsson, I. (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv.* Malmö:

Gleerups utbildning AB.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i*

*ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.* Karlstad: Karlstads universitet.

Bjereld, U. Demker M. & Hinnfors, J (2009). *Varför vetenskap?* Lund:

Studentlitteratur AB.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2 uppl. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I (2004). Integrering och inkludering i svensk skola. I: Tössebro,

J.(Red.), *Integrering och inkludering*(ss.101-120). Lund: Studentlitteratur AB.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i*

*skandinaviskt perspektiv.* Stockholm: Liber AB.

FN (1948). Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna.

Goffman, E. (2011). *Stigma.* Tredje upplagan. Stockholm: Norstedts.

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

Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om*

*delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning.*

Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Havensköld, L. & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. 3 uppl. Stockholm: Liber.
- Ineland J. Molin, M & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.
- Jacobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Karlsudd, P. (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering. *Specialpedagogiska rapporter och notiser*. (Kristianstad: Högskolan), Nr 6.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Manetti, M., Schneider B, & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (3), 279–286.
- Mineur, T. (2007). *I klass med alla andra – två fallstudier om grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skoldag*. Halmstad: Sektionen för hälsa och samhälle, Högskolan i Halmstad.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skoldag och tillhörighet i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Mineur, T. (2015). Swedish education in upper secondary schools for students with intellectual disabilities: from a student perspective. *Research and practice in intellectual and developmental disabilities*, 2(2), 165-179.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och institutet för handikappvetenskap, Linköpings universitet.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher's strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- Vad betyder det och vad vet vi? Forskning i fokus nr 28*. Myndigheten för skolutveckling.

Olivstam C. & Ott, A. (2010). *När hjärnan får bestämma: om undervisning och lärande-inflytelserika didaktiska traditioner-nyorienterande neurodidaktik*. Stockholm: Remus.

Persson, B. (2007a). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I: Nilholm, C & Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*(ss.52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2007b). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007a). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I: Nilholm, C & Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*(ss.36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rosenqvist, J. (2007b). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 109-118.

- SFS 1967:940. *Omsorgslag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Cornwall: MPG books.
- Skolverket, (2009). *Kunskapsbedömning i särskola och särvox*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2013a). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2013b). *Skolverkets allmänna råd: Mottagande i grundsärskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2014). *Stödmaterial: Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet, (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Swärd, A-K. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupils perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Tideman, M. (1998). *I gränlandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Halmstad: Wigforssintitutet, Högskolan i Halmstad.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor*. Malmö: Service Point Holmbergs.

Östlund, D. (2012b). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I: Barow, T. & Östlund, D. (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

## Bilaga I

### Intervjuguide

#### BAKGRUND

Berätta lite om dig själv.

Hur skulle du beskriva dig själv? Vad är du för en person? Hur skulle andra beskriva dig?

Berätta om din skolgång upp till 9an.

Vilka är dina upplevelser av att vara mottagen i särskolan?

#### IDENTIFIKATION/ SOCIAL DELAKTIGHET

Berätta hur det kändes när du skulle gå till skolan på mornarna.

Tillhörighet till skolan? En vi känsla?

Är det viktigt att få vara med sin klass?

Vad är viktigt för att du ska trivas i en grupp?

Vilken betydelse har storleken på gruppen?

Olika skolformer? Fördelar/nackdelar

#### ARBETSFORMER – PEDAGOGISK DELAKTIGHET

Vad tycker du om din förra skola? Bästa/sämsta

Vilka lektioner tyckte du bäst om? Vad var det som gjorde att du gillade dem?

Hur gjorde lärarna för att du skulle trivas i klassen? Kan du beskriva hur en bra lärare är, vad den gör.

I vilka grupper fick du din undervisning? Fick du arbeta enskilt vid några tillfällen med en speciallärare? Hur kändes det? Kan du förklara varför det är bra eller dåligt?

Arbetsätt: Helklass/halvklass Grupparbeten - Olika grupper vid olika tillfällen?

Diskussioner i klassrummet. Hur fungerade det? Regler för tala och lyssna?

Hjälp vid svårigheter.

Är det viktigt med betyg för dig? Betyg i de olika skolformerna?

Finns det något som du skulle vilja ändra?

#### TILLHÖRIGHET/TRIVSEL

Hade du några kompisar i klassen? Vad gjorde dem till bra kompisar?

Vad brukar ni göra tillsammans? (raster, fritid)

Har du någon kontakt med elever från din klass? Umgås ni?

Har ni kontakt på sociala medier?

#### GYMNASIET

Vad är skillnaden idag på gymnasiet och grundskolan?

Hur trivs du med att gå på gymnasiesärskolan? Är det något som är annorlunda jämfört med grundskolan? Ser du på dig själv på ett annat sätt?

Skulle du vilja gå integrerat med vanliga gymnasiet och ha lektioner tillsammans? Varför?

Har du några kompisar på vanliga gymnasiet? Om nej- vad beror det på tror du?

### Vad är forskning?



En forskare fördjupar sig i ett ämne, försöker förstå hur saker och ting hänger ihop och försöker att finna lösningar på problem.

Att forska är att söka ny kunskap eller nya sätt att använda kunskap som redan finns.



Man skulle kunna säga att man med den nya kunskap som forskningen ger, kan förstå världen bättre och förhoppningsvis också förändra den till det bättre.

### Hur gör man?



Först har jag en idé som jag tror kan förklara något eller lösa ett problem.

Sen arbetar jag mig fram mot det mål jag ställt upp. Jag samlar fakta, gör intervjuer och håller hela tiden reda på vilken forskning som redan finns kring mitt ämne.

Genom att skriva ner det jag gör, kan både jag och andra forskare kontrollera resultaten efteråt.

## Etik i forskningen



Forskaren har ett ansvar mot de människor som hon forskar på.

Det är viktigt att de personer som finns med i forskningen inte går att identifiera.

Forskaren måste också ta ansvar för hur resultaten används.



## Bilaga III

### Brev till vårdnadshavare

Till vårdnadshavare med elever på XXX.

Hej!

Jag heter Malin Stoltz och arbetar som lärare på XXX på XXX. Jag är just nu föräldraledig men har i snart tre års tid vid sidan av mitt arbete studerat till speciallärare på Högskolan i Kristianstad. Under hösten kommer jag att skriva mitt examensarbete inom området specialpedagogik. Jag skulle för mitt arbete, vilja intervjua elever som gått integrerat i en klass på grundskolan under sin grundskoletid, för att kunna lyfta fram det som eleverna ser som möjligheter och hinder i sin skolgång.

Detta skulle innebära att jag skulle vilja träffa elever på XXX under deras skoltid och prata med dem om deras syn på sin skolgång.

Det är helt frivilligt att delta och eleverna kan när som helst avbryta sin medverkan. Resultatet av min studie kommer att presenteras på ett sätt att det inte går att identifiera vilka personer som har varit med, eller vilken skola de har gått på. Examensarbetet kommer sedan att finnas att läsa på Kristianstad högskolas biblioteks databas DIVA under våren 2016.

Jag har även tillfrågat rektor, lärare och övrig personal och de är positiva till att jag genomför samtal med elever på XXX.

Vänligen fyll i nedanstående och lämna lappen till XXX eller XXX på XXX.

Ja jag tycker det är ok att \_\_\_\_\_ får delta i samtalen om han/hon vill.

Jag vill inte att \_\_\_\_\_ deltar i samtalen.

\_\_\_\_\_  
Datum/Underskrift vårdnadshavare

Ni får gärna kontakta mig eller min handledare för att ställa frågor.

Tack!

Vänliga hälsningar

