



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044-250 30 00

www.hkr.se

Självständigt arbete, 15 hp, för

Speciallärarexamen specialisering utvecklingsstörning

VT 2023

Fakulteten för lärarutbildning

En utbildning för alla?

En kvalitativ studie om tillgänglighet i
gymnasieskolan för elever i
“gråzonen” och elever med
intellektuell funktionsnedsättning

Ulrika Armano & Natalie Ström

Författare

Ulrika Armano & Natalie Ström

Titel

En utbildning för alla? En kvalitativ studie om tillgänglighet i gymnasieskolan för elever i "gråzonen" och elever med intellektuell funktionsnedsättning

Engelsk titel

An education for all? A qualitative study on accessibility in upper secondary school for students in the "gray zone" and students with intellectual disabilities

Handledare

Lisbeth Ohlsson

Bedömande lärare

Angerd Eilard

Examinator

Helena Sjunnesson

Sammanfattning

Studiens syfte var att undersöka hur elevhälsan inom den reguljära gymnasieskolan tillgängliggör utbildning för elever i "gråzonen" samt elever med intellektuell funktionsnedsättning, för att bidra med fördjupad kunskap om den specialpedagogiska kompetensens utanför gymnasiesärskolan. Både elev- och vårdnadshavare tackar ibland nej till utredning för diagnosen intellektuell funktionsnedsättning. Skolans uppgift blir då att finna andra vägar som tillgängliggör utbildningen för eleven. Datainsamlingen genomfördes genom kvalitativa semistrukturerade fokusgrupps-, par- och enskilda intervjuer med professioner inom elevhälsoteam på fyra olika gymnasieskolor. De teorier vi använt är Bronfenbrenners ekologiska systemteori och professionsteori. Bronfenbrenners begrepp mikro-, meso- och makrosystem har använts som stöd för analysen av vårt resultat och visar att stödinsatser sker på samtliga nivåer och att det tvärprofessionella elevhälsoteamet alla bidrar till tillgängliggörandet av lärmiljön. Professionsteorin visar att specialläraren och specialpedagogen har semiprofessioner och har därför inte monopol på arbetsuppgifter. Det är snarare arbetsuppgifterna som styr uppdraget före examensordningarna. Resultatet visade att anpassningar för målgruppen var

genomgående på alla nivåer. I klassrummet anpassas lärmiljön med stöd av lektionsstruktur på grupp och individnivå, men stora fysiska förändringar kräver rektorsbeslut och är ofta för kostsamma. Den stora utmaningen för elevgruppen kopplas till stora stödbehov vilket var svårt för skolorna att möta. Inadekvat stöd ledde till hög och upprepad frånvaro, brist på differentiering av stöd, och stöd som gavs utifrån vad som fanns tillgängligt, resulterade i misslyckande. Lite eller ingen integration skedde mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Vidare framkom att specialläraren sällan var en aktiv del av elevhälsans team. Slutsatsen blev att elevhälsans tvärprofessionella organisation är viktig för att tillgängliggöra undervisningen för eleverna och att ge stöd från olika professioner, något som är avgörande för att individer med IF och elever i ”gråzonen” ska lyckas med utbildning inom den reguljära gymnasieskolan. Speciallärare med inriktning intellektuell funktionsnedsättning torde vara en resurs i elevhälsan i mötet med dessa elever. Det är en politisk fråga huruvida den svenska skolan ska bli en skola för alla, eller en skola för normativ normalitet.

Ämnesord

Elevhälsa, gråzon, inkludering, intellektuell funktionsnedsättning, professionsteori, speciallärare, specialpedagogik, tillgänglig lärmiljö.

Author

Ulrika Armano & Natalie Ström

Title

An education for all? A qualitative study on accessibility in upper secondary school for students in the "gray zone" and students with intellectual disabilities

Supervisor

Lisbeth Ohlsson

Assessing teacher

Angerd Eilard

Examiner

Helena Sjunnesson

Abstract

The purpose of the study was to investigate how student health within the regular upper secondary school makes education available for students in the "gray zone" and students with intellectual disabilities, to contribute with in-depth knowledge of the special education competence outside the upper secondary special school. Both students and guardians sometimes refuse to be investigated for the diagnosis of intellectual disability. The school's task will then be to find other ways that make education available to the student. The data collection was carried out through qualitative semi-structured focus group, pair and individual interviews with professions within student health teams at four different high schools. The theories we used are Bronfenbrenner's ecological system theory and profession theory. Bronfenbrenner's concept of micro-, meso- and macro-systems has been used as support for the analysis of our results and shows that support efforts take place at all levels and that the interprofessional student health team all contribute to making the learning environment accessible. The profession theory shows that the special teacher and the special pedagogue have semi-professions and therefore do not have a monopoly on tasks. Rather, it is the tasks that govern the assignment before the

degree regulations. The result showed that adaptations for the target group are consistent at all levels. In the classroom, the learning environment is adapted with the support of lesson structure at group and individual level, but major physical changes require the headmaster's decision and are often too costly. The major challenge for the student group is linked to major support needs, as well as an inadequate opportunity to make available the support the school can offer. Inadequate support leads to high and repeated absenteeism, lack of differentiation of support, and support provided based on what was available resulted in failure regardless. Little or no integration took place between the upper secondary school and the upper secondary special school. Furthermore, it emerged that the special education teacher's profession was not fully optimized in the activities and that the special education teacher was rarely an active part of the student health team. The conclusion was that the interprofessional organization of student health is important to make teaching accessible to students and to provide support from different professions, something that is crucial for individuals with IF and students in the "gray zone" to succeed in education within the regular upper secondary school. Special teachers with a focus on intellectual disability should be a resource in student health in the meeting with these students. It is a political question whether the Swedish school should become a school for all, or a school for normative normality.

Keywords

Accessible learning environment, gray area, inclusion, intellectual disability, profession theory, special teachers, special needs teaching, student health.

Förord

Detta arbete är ett examensarbete inom ramen för speciallärarexamen med specialisering utvecklingsstörning.. Arbetet genomfördes av Natalie Ström och Ulrika Armano under höstterminen 2022 och vårterminen 2023. Examensarbetet ger 15 poäng. Detta arbete har kommit att betyda mycket för oss båda, därav har vi båda tagit stort ansvar för respektive del och helhet. Även om vi initialt delade upp arbetet, och delade upp litteratur och teori så har vi båda bearbetat och “sam-skrivit”; det resultat vi här presenterar. Vi vill tacka alla deltagare i studien som gjort detta arbete möjligt, vi värdesätter verkligen ert engagemang, ni har berikat vår syn på specialpedagogiken. Vi har fått mycket stöd från nära och kära vilket varit enormt viktigt för slutförandet av denna rapport. Vi vill tacka vår handledare Lisbeth Ohlsson som tagit sig tid att läsa och ge återkoppling som hjälpt oss framåt i vår process. Vi vill även tacka de kollegor som lyssnat och gett oss synpunkter samt Siv Heander för korrekturläsning av arbetet. Utan er alla hade vårt bidrag till forskning aldrig varit möjligt, tack!

Innehållsförteckning

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Inledning | 9 |
| 1.1. Syfte | 11 |
| 1.1.1. Forskningsfrågor | 11 |
| 1.1.2. Centralt begrepp | 11 |
| 2. Litteraturgenomgång | 11 |
| 2.1. Tidigare forskning | 12 |
| 2.2. Särskolans historiska utveckling | 13 |
| 2.3. Att avvika från normen | 15 |
| 2.4. Gymnasieskola eller gymnasiesärskola; elevens val? | 17 |
| 2.5. Att möta elever i “gråzonen” och elever med intellektuell funktionsnedsättning | 19 |
| 2.6. Elevhälsa- från vård till friskfaktorer | 22 |
| 3. Teoretiska utgångspunkter | 25 |
| 3.1. Bronfenbrenners ekologiska Systemteori | 25 |
| 3.2. Professionsteori | 27 |
| 4. Metod | 28 |
| 4.1. Metodval | 28 |
| 4.1.1. Intervjumetod | 29 |
| 4.2. Sökstrategi för forskningsartiklar | 30 |
| 4.3. Urval | 31 |
| 4.3.1. Bortfall | 31 |
| 4.3.2. Pilotstudie | 31 |
| 4.3.3. Presentation av skolorna | 32 |
| 4.4. Genomförande | 33 |
| 4.4.1. Skola ett | 33 |
| 4.4.2. Skola två | 34 |
| 4.4.3. Skola tre | 34 |
| 4.4.4. Skola fyra | 34 |
| 4.5. Databearbetning | 35 |
| 4.6. Etiska ställningstaganden | 36 |
| 4.7. Metodreflektion | 37 |
| 5. Resultat | 39 |
| 5.1. Organisation elevhälsa | 39 |
| 5.2. Tillgänglighet i organisationen | 43 |
| 5.3. Stöd, lärmiljö och utmaningar. | 44 |
| 5.4. Elever i “gråzonen” i gymnasieskolan | 45 |
| 5.5. Intellektuell funktionsnedsättning i gymnasieskolan | 47 |
| 5.6. Slutsatser | 49 |
| 6. Analys | 48 |
| 6.1. Systemteori | 49 |

| | |
|-----------------------------------------------------------|-----------|
| 6.2. Professionsanalys | 52 |
| 7. Diskussion | 53 |
| 7.1. Resultatdiskussion | 53 |
| 7.1.1. Kompetenser och professionsutveckling i elevhälsan | 54 |
| 7.1.2. Möjligheter och hinder i gymnasieskolan | 58 |
| 7.2. Studiens implikationer | 61 |
| 7.3. Förslag på framtida forskning | 63 |
| Referenser | 64 |
| Bilaga 1 | 74 |
| Bilaga 2 | 77 |
| Bilaga 3 | 80 |

1. Inledning

Svensk skola har en lång tradition av att särskilja elever med särskilda behov från “normala” klasser. Särskolan finns för att ge kompensatoriska insatser och möta elevers särskilda behov för ett aktivt samhällsliv. Behovet av särskola finns, då den reguljära skolan inte lyckas tillgodose alla elevers behov (Unicef, 2015; Sauer et al., 2019). Det finns en oro kring att elever inte får rätt stöd och resurser i den reguljära skolan och därför bevaras särskolan som skolform (Mineur, 2016). Särskolan kan medföra ett utanförskap och Sverige får kritik för att inte handha en inkluderande skola (Sauer et al., 2019). En elev som är mottagen i särskolan kan välja integrerad skolgång där eleven läser hela eller delar av sin utbildning inom den reguljära skolan, exempelvis därför att eleven eller vårdnadshavaren efterfrågat en sådan lösning. Detta är emellertid ej stipulerat i styrdokument på gymnasienivå utan regleras endast för grundskolan. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska elevens vilja och inställning klarläggas och eleven ska ges möjlighet att framföra sin åsikt. Vidare klargör Skolverket (2014) att en lyckad integrering innebär att eleven får pedagogiskt, fysiskt och socialt stöd i klassrummet. När integrerade elever känner sig trygga bidrar det till positiva effekter i kunskapsutvecklingen. En rapport från Skolverket (2002) visade att studieresultat hos elever i grundsärskolan och integrerade elever i grundskolan inte visade någon påtaglig skillnad, däremot upplevde vårdnadshavare att barnen utmanas i en högre utsträckning i grundskolan.

Både internationell och nationell forskning visar, att elever med mild intellektuell funktionsnedsättning kan lyckas bra i den reguljära skolan om de får adekvat hjälp inom ramen för ordinarie undervisning (Giota et al., 2022; Waldron & Mcleskey, 1998; Thomas, 2014). I denna studie riktas blicken mot de elever som trots intellektuell funktionsnedsättning valt att fortsätta inom den reguljära skolan, men även de elever som ligger i gråzonen, då de eller deras vårdnadshavare valt att tacka nej till utredning. Av olika skäl finns de som väljer att studera i den reguljära gymnasieskolan och fullföljer utbildningen.

Det finns elever i gråzonen mellan gymnasie- och gymnasiesärskola, elever som inte fullt ut passar in i någon av skolformerna. Elever i gråzonen har svårt att nå målen i

gymnasieskolan och har ofta en intelligenskvot runt 70. Kunskapsmässigt hamnar elever i gråzonen mellan de olika skolformernas kunskapsmål. De klarar delar av gymnasiesärskolans mål utan svårigheter, men når inte riktigt upp till gymnasieskolans mål (Tideman, 2000). I Mineurs (2016) studie framkom att vissa elever inte ville identifiera sig med tillhörighet till särskolan och tog aktivt avstånd från skolformen. Dessa elever uttryckte en vilja att få känna sig som ”vanliga” jämnåriga. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever i samtliga skolformer ges den ledning och stimulans som krävs för sitt lärande och sin personliga utveckling. Stöd i form av extra anpassningar ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet och således inte bara inriktas på ett eller ett fåtal ämnen. Oavsett val måste skolan arbeta kompensatoriskt med dessa elever. Med hänsyn till detta är elevhälsan ett viktigt forum för att skolan ska kunna arbeta med förebyggande och hälsofrämjande insatser som gynnar elevernas utveckling. En bred bas av professioner i elevhälsan ger en god grund för vidgade samtal med olika infallsvinklar gällande vilka insatser som ska göras i lärmiljön. Specialpedagogisk kompetens är centralt för elevhälsans arbete (Ahlberg, 2015). Svensk skola har tillgång till två specialpedagogiska professioner; speciallärare och specialpedagoger. Det finns skilda föreställningar om deras uppdrag, arbetsuppgifter och varför de finns (von Ahlefeld Nisser, 2014). I en enkätstudie av Göransson et al. (2015) framkommer att speciallärare och specialpedagoger delar arbetsuppgifter inom flera gemensamma arbetsområden. I examensordningen finner vi:

För speciallärarexamen ska studenten visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111, s. 3).

För specialpedagogexamen ska studenten visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111, s. 5).

I Göransson et al. (2015) visade studien, att det främst var specialpedagoger som arbetade med skolledning med konsultation och rådgivande samtal. Specialläraren arbetade främst med undervisning, specifikt i små grupper. En speciallärare mot intellektuell funktionsnedsättning ska kunna rådgiva andra hur de ska bemöta elever med intellektuell

funktionsnedsättning. Om det är främst specialpedagoger som ingår i elevhälsan, så undrar vi hur skolan är rustad för att inkludera elever med intellektuell funktionsnedsättning, som väljer den reguljära skolan samt elever i “gråzonen”.

1.1. Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur elevhälsan inom den reguljära gymnasieskolan tillgängliggör utbildning för elever i “gråzonen” samt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning, för att bidra med fördjupad kunskap om den specialpedagogiska kompetensen utanför gymnasiesärskolan.

1.1.1. Forskningsfrågor

- Vilka professioner och specialpedagogisk kompetens behövs inom elevhälsan för att möta elever i “gråzonen” samt elever med intellektuell funktionsnedsättning som väljer att studera inom den reguljära gymnasieskolan?
- Hur beskriver elevhälsoteamet hinder och möjligheter i arbetet med att inkludera elever i “gråzonen” samt elever med intellektuell funktionsnedsättning för att dessa elever ska uppnå en gymnasieexamen?

1.1.2. Centralt begrepp

Från juli 2023 kommer gymnasiesärskolan byta namn till “Anpassad gymnasieskola”, begreppet “utvecklingsstörning” byts ut till “intellektuell funktionsnedsättning” (IF) (Skolverket, 2023c). Eftersom vår speciallärarexamen, inriktning utvecklingsstörning, utfärdas juni 2023 och vi först därefter övergår till nya facktermer, väljer vi att använda båda begrepp i denna studie.

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel börjar vi med den tidigare forskning som finns nationellt och internationellt gällande inkludering av elever med IF samt elever i behov av särskilt stöd. Därefter kommer en tillbakablick över särskolans historia för att förstå vad som ligger bakom utvecklandet av skolformen och förklarar vad intellektuell funktionsnedsättning och elever

i "gråzonen" innebär. Därefter lyfts litteratur gällande valet av skolform, samt vilka styrdokument som råder. Litteraturavsnittet avslutas med tillgängliga lärmiljöer, vad inkludering är, samt elevhälsans arbete mot "En skola för alla".

2.1. Tidigare forskning

Det finns flera studier gällande inkludering. I en aktionsstudie från USA studerades elever med IF som antingen skulle integreras på heltid i reguljär skolform, eller ingå i särskild undervisning. Studien undersökte elevernas resultat gentemot "Basic Academic Skills samples" för att se om olika skolformer genererade skillnad i kunskapsutveckling. Studien visade att elever med mild IF hade bättre studieresultat i en inkluderad skolform än elever i särskilda skolformer. Lärarens attityd belystes som central för kunskapsinhämtningen (Waldron & Mcleskey, 1998). En kinesisk enkätstudie visade att elever med IF fann den reguljära undervisningen betungande, forskaren påtalade emellertid att klasstorleken i Kina är mellan 30 och 40 elever vilket omöjliggör individanpassning (Wong, 2022). Thomas (2014) studerade hur elever från resursskolor kunde återinkluderas i reguljära skolor från att ha varit frånskilda. De framgångsfaktorer som ansågs betydande för inkluderingsperspektivet innebar att både skolpersonal och vårdnadshavare var accepterande, och att skolan intog en omhändertagande roll. När eleven kände en tillhörighet till skolan, kunde eleven få en positiv upplevelse av återinkludering.

Lärarnas attityd gällande inkludering kan i vissa fall vara ett hinder om den är negativ. Detta framkom i en amerikansk aktionsstudie genomförd på sju skolor, som aktivt arbetade med inkludering i klassrummen. Viktigt är således att alla lärare ser elever som "allas elever" och arbetar i en gemensam riktning inom organisationen (Causton-Theoharis et al., 2011). Skolverket (2017) framhåller i en rapport mellan gymnasieskola och gymnasiesärskola att skolpersonal överlag har en positiv attityd gentemot integrering av särskoleelever i gymnasieskolan, men det fanns enstaka personal som ansåg integrering problematiskt. De lärarna belyste känsla av otillräcklighet för att möta elever med IF.

Giota et al. (2022) samlade in data för 65 000 svenska elever födda mellan 1967 och 2004 som diagnostiserades med IF. Syftet var att utvärdera hur hemmiljö, skolform, särskilt stöd

samt särskild undervisningsklass haft för inverkan på elevernas framtidsmöjligheter. Studien visade att flickor från goda hemförhållanden som ingick i reguljär klass klarade sig bäst. Forskaren problematiserade lärares attityder och menade att det integrerade klassrummet blivit sämre. I en annan svensk studie testade forskare elevers intelligenskvot och tittade därefter på vilket slutbetyg de fick. Studien visade att elever med kognitiva svårigheter och/eller beteendeproblematik hade svårare att nå kunskapskraven i grundskolan (Lindblad et al., 2018). I ytterligare en svensk studie intervjuades personal från tio skolor. Studien visade att skolorna var framgångsrika i att identifiera elever i behov av stöd, däremot synliggjordes svårigheter att identifiera specifika behov hos eleverna. Eleverna fick samma stöd oavsett differentiering, beroende på vad som fanns tillgängligt. Om stödet inte fungerade verkade det mer utpekande vilket påverkade framtida skolprestationer (Jönsson, 2018).

2.2. Särskolans historiska utveckling

En milstolpe i svensk skolhistoria, folkskolestadgan, infördes 1842. Den fastställer att alla medborgare har rätt att gå i skolan. De barn som ansågs mindre begåvade eller allmänt stökiga ställdes det mindre krav på, men elever som benämndes obildbara och som ansågs inte kunna tillägna sig skolans läs- och skrivundervisning, välkomnades inte i folkskolans elevkrets. Därmed hamnade vissa personer med utvecklingsstörning utanför lagsystemet (Ahlberg, 2015).

Det tidiga 1900-talet färgades av internationell debatt kring ras- och arvshygien, vilket påverkade hur Sverige kategoriserade sinnesslöa mellan 1920 och 1930. Utvecklingen kan kopplas till Binets intelligenstest, vilket kom att användas för att fastställa ett barns begåvning samt hitta särlösningar för de som hade sådana behov (Bruce et al., 2016). År 1944 kom en lag som gav sinnesslöa rätt till utbildning. Några år senare öppnades den första skolan utanför institutionerna, som blev ett steg mot en integrering av personer med utvecklingsstörning i samhället (Ahlberg, 2015).

Under 1900-talets senare hälft skedde en successiv utbyggnad av specialundervisningen med olika typer av specialklasser för elever med funktionsnedsättningar såsom

utvecklingsstörning, synnedsättning och hörselnedsättning, samt elever med andra avvikelser. Detta kompletterades senare med särskild undervisning för elever som gick kvar i den ordinarie undervisningen. Efterhand fick stödundervisningen en alltmer central funktion i den reguljära skolan, vilket bidrog till en väl fungerande organisation. Gradvis anpassades specialundervisningen till ett system av stödresurser med ett nätverk av elevvårdande åtgärder såsom medicinsk-pedagogiska rådgivningsbyråer, skolpsykolog och kuratorsverksamhet. Specialpedagogen fick ökad relevans genom tillämpning av psykologiska urvalsinstrument och användning av medicinska och pedagogiska diagnosmetoder (Ahlberg, 2015). År 1955 får vi ett nytt begrepp, särskola. År 1968 stipulerade skollagen att alla barn, även barn med utvecklingsstörning, skulle ha rätt till att gå i skolan (Richardsson, 2004).

I 1980-talets läroplan Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980-1986) framhålls att skolan ska aktivt motverka att elever får svårigheter i skolarbetet och att verksamheten ska utformas så att elevers olika individuella behov tillgodoses och att stöd bör ges inom ordinarie undervisning. Det myntade uttrycket "en skola för alla" blev central och vägvisande i skolans styrdokument. År 1990 ersattes den ettåriga speciallärarutbildningen med en ett och ett halvt års utbildning till specialpedagog. Speciallärarens uppdrag har till synes handlat om att utbilda elever i behov av särskilt stöd, medan specialpedagogens uppdrag kom att handla om handledning av lärare och samordning av insatser för elever i behov av särskilt stöd. Skolsvårigheter ansågs inte längre enbart kopplade till individen utan även till det sociala sammanhanget och till skolans miljö (Grunewald, 2008). Ekonomiska nedskärningar under slutet av 90-talet påverkade främst specialundervisningen och elever i behov av stöd befaras ha skrivits in i särskolan utan diagnoser eller utredning. Riksdagen beslutade år 1995 att en elev inte ska placeras i särskolan mot föräldrarnas/vårdnadshavarnas vilja (Börjesson & Palmblad, 2003).

Den första januari 1996 övergick alla särskolor från landsting till kommunalt styre (Skolverket, 1994), elevantalet ökade med 52 %. Denna ökning berodde, enligt Börjesson och Palmblad (2003) på kommunernas beslut att öka samarbetet mellan särskolan och den reguljära skolan. Kommunaliseringen resulterade i en mer accepterande attityd gentemot

särskolans elever, samt att skolpersonal och föräldrar fick bättre insyn och ökad kunskap om särskolans verksamhet.

Huruvida särskolans existens skulle bevaras eller ej avgjordes 2001, när regeringen tillsatte Carlbeck-kommittén (SOU 2004:981) för att undersöka samverkan mellan skolformerna I delbetänkandet (SOU 2003:35) framkom att det fanns onödiga skillnader mellan skolformerna. Elevernas inflytande och valmöjligheter var begränsade på grund av huvudmäns brist på kompetens kring särskolans verksamhet. Efter tre års utredning (SOU 2004:981) presenterades ett förslag om att skolformen träningsskola skulle tas bort. En mer inkluderande verksamhet förordades. Elever med diagnosen autism föreslogs inte längre tillhöra särskolans elevgrupper, såvida inte diagnosen förekom i kombination med IF. År 2011 tillsattes återigen, en ett och ett halvårig speciallärarutbildning med tre olika inriktningar; läs- och skrivutveckling, matematik och utvecklingsstörning, parallellt med den pågående specialpedagogutbildningen (Ahlberg, 2015).

2.3. Att avvika från normen

Normalitet är en term inom psykologi och statistik, som beskriver en fördelning av ett mätvärde som följer en normalfördelningskurva. I psykologiska studier och tester är normalitet en viktig faktor att beakta, eftersom många tester och psykologiska mätningar antas följa en normalfördelning. En normalfördelning är en fördelning där majoriteten av mätvärdena ligger nära medelvärdet, och där färre mätvärden ligger längre bort från medelvärdet. Normalfördelningar används för att beskriva mätvärden för egenskaper som IQ, längd, vikt och andra variabler, som har ett medelvärde och en standardavvikelse (Kalat, 2018).

Intellektuell funktionsnedsättning delas in i fyra nivåer; lindrig, medelsvår, svår och mycket svår. Syftet med att diagnostisera är att säkerställa om en individ har rätt till stödåtgärder ämnade för personer med en IF; exempelvis särskola eller stöd enligt Lagen om stöd och service för vissa funktionshindrade (LSS). Vid klassifikation och diagnostisering av IF definieras tre kriterier; Adaptiv förmåga, det vill säga förmågan att fungera i vardagen, att den adaptiva nedsättningen skett innan 16 års ålder, samt IQ under

70, som betraktas som en generell personens egenskap vilket påverkar hur en person tänker, löser problem med mera. Det anses vara en stabil egenskap som inte förändras över tid och inte påverkas nämnvärt av olika stödinsatser. Flera studier visar att det endast finns svaga eller måttliga samband mellan individers IQ och hur väl de lever ett anständigt liv vad gäller socialt umgänge, praktiska sysslor, och karriär (Granolund & Göransson, 2019). Funktionsnedsättning är ett begrepp som definieras på olika sätt av olika aktörer beroende på syften. Det klassificeringsschema som World Health Organization (WHO) anammade 2001 (World Health Organization, 2001) bygger på den så kallade relativa modellen, som menar att individens förutsättning och omgivningens utformning spelar roll; om inte omgivningen anpassas till individens förutsättningar uppstår funktionshinder (Lindqvist, 2020). Ungefär en och en halv procent av Sveriges befolkning uppskattas ha en lindrig IF (Fernell & Lindblad, 2022).

I skolan talas det om normativ normalitet, vilket avser en standard för vad som anses vara "normalt" beteende och prestation för elever i en viss klass eller ålder. Denna normativa normalitet kan definieras av skolans policys, läroplaner och standardiserade tester. Inom skolans verksamhet bedöms elever utifrån en normativ standard och hur de presterar i relation till denna standard (Hagborg, 2017). Normativ normalitet kan ha både fördelar och nackdelar i skolmiljön. Fördelarna är att det kan hjälpa lärare och skolpersonal att identifiera elever som behöver extra stöd och anpassningar för att uppnå det som faller inom normen. Det kan även ge en gemensam grund att bedöma elevernas utveckling och framsteg, vilket underlättar samarbetet mellan lärare och vårdnadshavare. Å andra sidan kan normativ normalitet även innebära nackdelar. Elever som ej uppfyller normen kan stigmatiseras och känna sig utestängda eller missförstådda, vilket i nästa led kan påverka deras självkänsla och motivation på ett negativt sätt. Det kan också leda till en ensidig fokusering på att uppnå normen istället för att uppmärksamma elevernas individuella styrkor och behov (Björklund, 2019).

Elever i "gråzonen" är ett begrepp som används av Tideman (2000) för att beskriva barn som hamnar mellan två eller flera kategorier, till exempel mellan normal och funktionsnedsatt. Dessa barn kan ofta bli en utmaning för skolan och samhället att hantera,

eftersom de inte passar in i de traditionella kategorierna och därmed kan negligeras och missförstås. Elever i “gråzonen” kan ha svårigheter med exempelvis inläring eller med social interaktion, men deras svårigheter är inte tillräckligt allvarliga för att klassificeras som funktionsnedsättning enligt gängse diagnoskriterier. De kan också ha styrkor som inte erkänns eller utvecklas på grund av bristande förståelse för deras unika behov (Janowska et al., 2013; Tideman, 2000).

2.4. Gymnasieskola eller gymnasiesärskola; elevens val?

I Skollagen (SFS 2010:800) stipuleras att hemkommunen prövar om mottagande i särskolan är regelrätt för en elevs tillhörande. Beslut om mottagande ska föregås av utredning som omfattar pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk bedömning. Samförstånd med vårdnadshavare ska ske efter genomförd utredning. Utredningen ska utifrån en sammanvägd bedömning tydliggöra huruvida eleven tillhör gymnasiesärskolans målgrupp.

1. Psykologisk bedömning: Avgör om eleven har en IF. Utredningen omfattar elevens kognitiva nivå, det vill säga den allmänintellektuella nivån.
2. Den medicinska utredningen redovisar och fastställer medicinska faktorer som påvisar en utvecklingsstörning och fastställer diagnos.
3. Den pedagogiska bedömningen fastslår huruvida eleven har förutsättning att nå grundskolans eller gymnasieskolans kunskapskrav.
4. Den sociala bedömningen uträknar om det finns sociala orsaker i och utanför skolan, som bidrar till inläringssvårigheter, om sådana omständigheter inte finns behöver detta också framgå i utredningen (Skolverket, 2023a).

I Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 10 §) klargörs att elevens bästa ska vara utgångspunkt för all utbildning. Enligt Sveriges kommuner och regioner (2021) är det viktigt att rätt beslut fattas gällande en elevs skolgång, då ett felaktigt beslut kan få förödande konsekvenser. I kommunens aktivitetsansvar understryks att en gymnasieutbildning är den främsta skyddsfaktorn mot arbetslöshet och psykosociala problem. Ändå redovisas det i en

studie av Høybråten Sigstad och Garrels (2022) att endast tre procent av personer med en IF når en anställning efter genomförd skolgång.

Gymnasiesärskolans utbildning kan anpassas utifrån varje individs förutsättningar, genom att eleven på nationellt program i gymnasiesärskolan läser kurser enligt gymnasieskolans ämnesplaner eller ämnesområden från gymnasiesärskolans individuella program. Om en elev läser det individuella programmet i gymnasiesärskolan, kan hen läsa kurser från gymnasiesärskolans nationella program (Skolverket, 2013). Efter avslutad utbildning tilldelas eleverna ett betygsbevis, som visar vad eleven studerat. Med ett betygsbevis kan eleven söka vuxenutbildning, folkhögskola, särsvux eller yrkeshögskola. Eleven har emellertid begränsade möjligheter att söka högskole- och universitetsutbildningar på lika villkor som elever med en fullständig gymnasieexamen (SFS 1993:100). De elever som ej studerar vidare kan söka arbete, eller omfattas av det kommunala aktivitetsstödet. Andra halvåret 2020 fanns 40 920 ungdomar inom det kommunala aktivitetsansvaret, vilket omfattar ca 54 % av målgruppen med betygsbevis från särskolan året tidigare (Sveriges kommuner och regioner, 2021). Detta resultat tangerar en studie av Arvidsson (2016), som undersökt var ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning hamnar efter avslutad utbildning. Resultatet av studien visade 2011 att 47 % av 12269 personer ingick i daglig verksamhet, 22 % hade förvärvsarbete på del- eller heltid varav drygt 87 % av dem hade lönesubventionerade arbeten, 7 % studerade och 24 % hade ingen sysselsättning alls. Skolverket (2022b) samlade statistik på ungdomar som gått nationell gymnasiesärskola år 2020 och då framkom att 17 % av 1402 personer hade arbete, 33 % daglig verksamhet, 10 % studerade och 40 % saknade sysselsättning.

Elever från grundsärskolan ska via hemkommunen erbjudas möjlighet att studera yrkesintroduktion och individuellt alternativ inom gymnasieskolans introduktionsprogram (IM), om eleven önskar denna utbildning. Syftet med introduktionsprogrammet är att ge obehöriga elever möjlighet att komma in på ett nationellt program, eller leda till en anställning inom näringslivet. På introduktionsprogrammet kan eleven läsa grundskolans ämnen och gymnasieskolans kurser. Om eleven tas emot på ett introduktionsprogram, är hen därmed också mottagen i gymnasieskolan och kan inte parallellt vara mottagen i

gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013). I en studie från Skolverket (2019) som undersökte hur elever från introduktionsprogrammet klarar sig efter genomförd utbildning framkom att 74 % av eleverna var sysselsatta i förvärvsarbete eller fortsatt utbildning. Vidare noterades att 56 % av eleverna som studerade på ett introduktionsprogram övergick till ett nationellt program, och 22 % av dessa elever avslutade gymnasieskolan med examen.

2.5. Att möta elever i “gråzonen” och elever med intellektuell funktionsnedsättning

Skollagen kan betraktas som en ramlag, då den ej detaljstyr verksamheten inom skolan, utan ger visst handlingsutrymme åt kommunerna att utforma skolverksamheten (Skolverket, 2023b). I Sverige råder skolplikt för barn från sex till sexton år. Gymnasieskola och gymnasiesärskola är ej obligatoriska men omfattas av närvaroplikt, som innebär att eleven ska delta i den avsedda utbildningen om hen inte har giltigt skäl till frånvaro. Skyldighet att delta i utbildning motsvaras av rättighet till utbildning inom det offentliga skolväsendet. I Skollagen fastställs att barn i behov av särskilt stöd skall ges möjlighet att uppnå goda resultat i skolan, vilket kräver att skolan tar hänsyn till individuella behov och anpassar utbildningen (SFS 2010:800).

Barn och ungdomar med olika former av inlärningssvårigheter, såsom fysiska och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, skall ges möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. För barn och ungdomar som begränsas på grund av fastställd utvecklingsstörning, och som inte har förutsättningar att klara grund- eller gymnasieskolan finns särskolan med kommunen som huvudman som alternativ (SFS 2010:800, 1 kap 5§). Gymnasieskolans och gymnasiesärskolans åligganden kan ses som ett tredelat uppdrag; en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier, för personlig utveckling och för ett aktivt deltagande i samhället (Skolverket, 2011). Delaktighet och inkludering lyfts fram som viktiga parametrar för utbildning i nationella såväl som i internationella styrdokument. Inkluderingsstanken härstammar från FNs arbete om mänskliga rättigheter. FN utfärdade 1993 standardregler om delaktighet och jämlikhet i den så kallade Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006); för människor med funktionshinder, som uppmanar länder att säkerställa att utbildning för individer med funktionshinder görs till en del av det

allmänna utbildningsväsendet. I Salamancadeklarationen anges riktlinjer för hur en inkluderande lärandemiljö, "Inclusive Education", ska se ut i den praktiska undervisningen. Inkluderingsbegreppet ersattes emellertid av begreppet integrering, där inkludering riktar fokus mot systemet och väsentliga förändringar i detta, medan integreringen snarare handlar om att anpassa individen till det befintliga systemet (Socialdepartementet, 2008). I Skollagen (SFS 2010:800, 7 kap 9 §) finns bestämmelser om integrering av elever. Bestämmelserna handlar om att en elev i grundsolan kan få sin utbildning inom grundsolan, eller att en elev i grundsolan kan få sin utbildning inom grundsolan.

Trots att Sverige benämns som ett välfärdsland riktade UNICEF skarp kritik mot Sverige 2015 i en granskning av barnens situation. Kritiken gällde bland annat hur Sverige inte garanterade skydd mot diskriminering; att barns ekonomiska och sociala bakgrund var avgörande för barnets välfärd, samt att barnkonventionen inte gällde som svensk lag (Unicef, 2015). Sedan 2020 är FNs barnkonvention lag i Sverige och således ett internationellt styrdokument som skolan ska förhålla sig till. Grundprinciperna i konventionen är att alla barn har samma rättigheter och lika värde, ingen får diskrimineras, samt att i alla åtgärder som berör barn ska man i första hand beakta det som bedöms vara barnets bästa (Skolverket, 2020). Enligt Tideman (2000) motverkas samhällets avsikt genom att tillhandahålla särskolan som en egen skolform, då detta innebär segregering. Han menar vidare att det skapas processer mellan skola och särskola. Vidare menar han att sorteringsprocessen och utfallet av denna i högsta grad beror på tillgången av resurser i skolan. Påföljden blir att nedskärningar gällande skolans resurser ökar elevantalet i särskolan. Det ökade föräldrainflytandet över barn med utvecklingsstörning (SFS 1995:1249) ger föräldrar en valmöjlighet att välja åt barnet en reguljär utbildning, om de anser detta vara den bästa skolformen för sitt barn.

Tillgänglighet handlar om de förutsättningar som krävs för att elever ska inkluderas i skolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). När elever inte utsätts för kränkningar och utsatthet, samt uppnår kunskapskraven i skolan, kan delaktighet uppnås. Genom att se eleven i ett sammanhang bidrar det till en tillgänglig lärmiljö. Vidare kan en tillgänglig lärmiljö uppnås genom att skolan har ett gemensamt förhållningssätt till vad

delaktighet innebär (Szönyi et al., 2018). I en inkluderande skola accepteras allas olikheter, skolan anpassas efter olikheterna och ses som en tillgång. Inkludering gör att skolan uppnår en likvärdighet, där alla möts utifrån olika förutsättningar. Lärande är situerat och påverkas av relationer, sociala sammanhang och individuella omständigheter (Ahlberg, 2015). Inkludering är centralt i specialpedagogik, begreppet är en generell metodik, som skapar rätt förutsättningar för alla elever trots olikheter (Lutz, 2013). Det finns flera rapporter, som visar att skolsituationen för elever med funktionsnedsättning behöver belysas. Det råder svårigheter i att skapa tillgängliga lärmiljöer, stödinsatser och individuella anpassningar. Elever med IF får ofta underkastas vad andra anser ”normalt”, vilket bidrar till brist på autonomi. Personal på skolor behöver möta dessa elever utifrån noga överväganden för att öka delaktigheten (Sauer et al., 2019). Genom att använda kompensatoriska strategier i undervisningen kan den reguljära skolan tillgängliggöra undervisningen för elever i behov av stöd. Denna elevgrupp behöver ges möjligheter att pröva kunskapskraven inom den reguljära skolan och parallellt delges individuella mål som stärker självkänslan. I dagsläget är det få skolor som dokumenterar sådana åtgärder (Scanlon et al., 2021).

Skolan ska arbeta med stöd i lärmiljön för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Skolpersonal behöver alltså planera och utvärdera arbetet så att det synliggörs vilka extra anpassningar samt särskilda stödinsatser som behövs (Skolverket, 2022 a). Hänsyn behöver tas till elevers kognitiva svårigheter utan att kravnivån sänks. Annars riskerar dessa elever att få problem med självkänslan, vilket riskerar att påverka den psykosociala utvecklingen negativt (Lindblad et al., 2018). Kartläggning kring elever behöver vara mer precisa och stödet behöver motsvara elevens behov. Mer utvecklingsfokus behöver riktas på lärmiljön, då den ofta förblir oförändrad (Jönsson, 2018). Även Assarson (2007) betonar att en elevs svårigheter inte skapas i ett vakuum, utan i mötet i vad som anses vara normalt. Om elevers svårigheter ses som ofrånkomliga, kommer lärare inte fundera över skolans roll som problemskapare. Skolverket (2016) lyfter att skolhuvudmän behöver optimera organisationen gällande hur skolan fungerar för elever med funktionsnedsättningar.

2.6. Elevhälsa- från vård till friskfaktorer

Förr användes begreppet elevvård i skollagen, men i samband med skolagsändringen 2011 ändrades ordvalet till elevhälsa. Det nya begreppet innebär att skolan bytte perspektiv från vård- till friskfaktorer. Skolan skulle inleda hälsofrämjande och förebyggande insatser, som bidrog till att uppnå och främja hälsa. Det nya förhållningssättet innebar en ny uppsättning av professioner i elevhälsan (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016) I Skollagen föreskrivs att en elevhälsa ska finnas, inom de skolformer där minderåriga finns. Elevhälsan ska omfatta tvärprofessionella team vilket inkluderar psykologiska, medicinska, psykosociala samt specialpedagogiska insatser. För att dessa insatser ska kunna ges, ska tillgång till skolläkare, skolsjuksköterska, kurator, psykolog och personal med specialpedagogisk kompetens finnas (SFS 2010:800). Det behöver alltså ingå både vårdande och specialpedagogiska professioner, såsom speciallärare eller specialpedagog (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Elevhälsan kan organiseras på olika sätt. Vanligtvis finns elevhälsan fysiskt på skolan men central elevhälsa som bistår flera skolor är också möjligt. Genom central elevhälsa kan skolan förbättra tillgången till specialiserad elevhälsa som ej finns tillgänglig på skolnivå. En utmaning med central elevhälsa kan vara bristande lokal insikt och individuell bedömning av elevens behov (Specialpedagogiska myndigheterna, 2023)

I skolans styrdokument betonas att hälsofrämjande och förebyggande arbete är ett gemensamt ansvar för skolan. Arbetsinsatser såsom extra anpassningar och särskilt stöd behöver därför utvecklas för att möjliggöra tidiga förebyggande insatser. Elevhälsans olika kompetenser och erfarenheter bör vara delaktiga i detta arbete i ett tidigt skede, exempelvis genom samplanering och samverkan med lärare och arbetslag. Detta gäller även det hälsofrämjande arbetet på skolnivå, det vill säga inte bara när utmaningar uppstår (Partanen, 2019). Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) lyfter internationell forskning gällande tvärprofessionella team fram flera svårigheter som uppstår i arbetskonstellationer; det finns en risk att professionerna arbetar parallellt utan att samarbete eller mervärde ges till teamet. Professionerna kan vidare ha en rädsla att framstå som samarbetsovilliga, vilket i sin tur kan bromsa enskildas förmåga att utveckla och profilera sin egen yrkesroll i skolans sammanhang, det är inte ovanligt att de olika professionerna upplever en ensamhet i sin yrkesroll och i sitt arbete.

Elevhälsan har en viktig funktion vid överlämning mellan grundskola/grundsärskola och gymnasieskola för att eleverna ska få kontinuitet i sin utbildning och att eventuella behov för stöd och anpassningar tas med vid övergången till gymnasieskolan. Bristande kommunikation mellan skolorna är en vanlig utmaning. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska den skolenhet eleven lämnar överlämna uppgifter om eleven som behövs för att underlätta övergången för eleven. En önskvärd åtgärd är att skolorna har ett system som säkerställer smidig och effektiv överlämning (Skolverket 2021),

Både speciallärare och specialpedagoger ska hjälpa till att undanröja svårigheter och hinder i lärmiljön, handleda andra, vara kvalificerade rådgivare, samt utforma pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram (SFS 2017:1111). Göransson et al. (2015) lyfter fram att det finns mer likheter än skillnader i examensordningarna mellan specialpedagoger och speciallärare. Båda förväntas “utveckla färdighet och förmåga att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla elever” (Göransson et al., 2015, s. 8). Speciallärarens examensordning inkluderar också ett mer individcentrerat kunskapsmål som omfattar språk- och begreppsutveckling. Förmågan att vara en kvalificerad samtalspartner begränsas till specialområdet där specialpedagogen förväntas vara rådgivare i pedagogiska frågor. Specialpedagogen förväntas även göra pedagogiska utredningar på organisation-, grupp-, och individnivå medan specialläraren begränsas till individnivå (Göransson et al., 2015). Enligt Von Ahlefeldt Nisser (2014) definieras speciallärarens uppdrag till att arbeta direkt med elever, i specialundervisning eller på individnivå, dock med en förskjutning mot att speciallärare numera vill finnas för alla elever i skolan och inte bara för dem med problem.

Oavsett profession behövs tid för samtal, samarbeten och analyser; för att specialpedagog och speciallärare ska kunna arbeta mot skolans uppsatta mål, rektor måste prioritera och ge rätt förutsättningar för uppdraget (Ahlberg, 2015; Von Ahlefeldt Nisser, 2014) Det är elevernas utveckling mot utbildningsmålen som ska stödjas, och elevhälsan ska primärt arbeta förebyggande och hälsofrämjande (SFS 2010:800). Det finns en anledning till att anta att det finns gamla oöverlagda föreställningar om vad speciallärare ska arbeta med och

det bidrar till svårigheter för speciallärarprofessionen att etablera sig utifrån den nya examensordningen. Speciallärare, specialpedagoger och rektor kan i tal framstå som enade gällande de specialpedagogiska professionernas uppdrag, men när de ska börja arbeta framstår skillnader (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Det är rektor i samråd med specialpedagog/speciallärare som behöver säkerställa arbetssätt för hur organisationen ska arbeta förebyggande och hälsofrämjande (Ahlberg, 2015).

Enligt Hylander och Guvå (2017) går hälsa och lärande hand i hand. En god kvalitet i undervisningen tillsammans med inkluderande och trygga skolmiljöer är viktigt för hur pojkar och flickor mår, utvecklas och presterar i skolan. Rektor leder det hälsofrämjande arbetet i form av det systematiska kvalitetsarbetet, detta arbete kan delegeras men det är alltid rektor som har ansvaret. Elevhälsans uppdrag i enlighet med skollagen är att stödja elevens utveckling mot utbildningens mål; både kunskaps- och sociala mål. Dessvärre konstateras i en studie från 2010 gällande elevhälsans arbete, att rektorns ledarskap för elevhälsan är varken prioriterat, eller en integrerad del av rektorns ledarskap, utan ses snarare som något som utförs "vid sidan om" (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2019). Arbetet i elevhälsan ska gälla psykiska, sociala samt fysiska områden och bedrivs på individ-, grupp-, och organisationsnivå (Socialstyrelsen & skolverket, 2016). Elevhälsan bör träffas regelbundet för att analysera och lösa de problem som uppstår mellan elev och lärmiljö (Hjörne & Säljö, 2017). Hälsofrämjande arbete kan innebära kompetensutveckling om psykisk hälsa, värdegrundsarbete, handlingsplaner, kartläggning av friskfaktorer, handledning, samt undanröjande av hinder i lärmiljön. Förebyggande arbete kan innebära kartläggning kring stress, mobbning och rökning/droger samt riktlinjer kring kartläggningar (Socialstyrelsen & skolverket, 2016).

I en rapport av Byström et al. (2016) framgår det att elevhälsan har en viktig roll i att främja inkludering i skolan. Genom att identifiera elever i behov av stöd och anpassningar, kan elevhälsans arbete för att säkerställa att alla elever har möjlighet att utvecklas och lära sig på lika villkor. Detta kan ske genom individuella insatser och anpassningar såsom pedagogiskt stöd och specialundervisning. Elevhälsan kan även samarbeta med lärare och föräldrar för att skapa en trygg och stödjande miljö för eleverna. Genom samverkan kan

lärare tillsammans med elevhälsan skapa en inkluderande lärmiljö, som främjar lärande och utveckling för alla elever. Dessutom kan elevhälsan bidra till att förbättra skolmiljön genom att arbeta med skolledningen för att utveckla en inkluderande och trygg skolmiljö för alla elever.

3. Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att använda oss av en kombination av systemteori och professionsteori för att granska hur elevhälsan tillgängliggör utbildning för elever i gråzonen och elever med IF. Eleven omfattas av mer än enbart närmiljön vilket synliggörs genom systemteorins olika nivåer. Professionsteori kan förklara hur professionerna förhåller sig till varandra för att samarbeta kring elever i "gråzonen" samt kring elever med intellektuell funktionsnedsättning i den reguljära gymnasieskolan.

3.1. Bronfenbrenners ekologiska Systemteori

Det som utmärker systemteorin är att helheten inte reduceras till de ingående delarna utan är mer än dessa i sin helhet. Genom att studera samspelet mellan delarna och relationen mellan omgivningen och systemet kan vi förstå hur systemet fungerar ur ett holistiskt perspektiv; samt förstå hur elevhälsans arbete på organisations-, grupp- och individnivå omfattar mer, än bara den omedelbara närmiljön som i sin tur påverkar eleven. Hwang och Nilsson (2009) uppmärksammar likheterna med Vygotskij, då teorin fokuserar på den relation som finns mellan samhälle och individ, vilket knyter an till studiens syfte. För att kunna granska huruvida utbildning tillgängliggörs för elever med IF och elever i gråzonen inom den reguljära gymnasieskolan behöver elevens perspektiv belysas, vi utgår från att eleven påverkas av alla omständigheter och miljöer den vistas i. Svensson (2009) beskriver systemteori genom att människan är påverkbar och aktiv sett ur samspelet mellan individen och miljön. Nilholm (2018) förklarar samma teori med ett fokus på helhet snarare än delarna. I ett skolperspektiv handlar det om att se eleven som en del av flera aspekter; klassrummet, elevhälsan, skollag och så vidare. Systemteorin riktar fokus mot relationer mellan människor. När vi ska förstå elevernas situation och behov i skolan måste vi analysera alla systemnivåer (mikro-, meso-, och makrosystem). Exempelvis kan vi inte förstå elevens situation i skolan om vi inte tar hänsyn till de styrdokument och förordningar

som skolan behöver följa. Bronfenbrenners modell blir användbar då den belyser flera faktorer som påverkar elevens situation och utveckling (Nilholm, 2016).

Bronfenbrenners ekologiska systemteori gör distinktioner mellan mikrosystem, mesosystem, och makrosystem. I systemteorin syns hur allt hänger samman och hur alla delar påverkar varandra. Mikrosystem är det system som har störst inverkan på eleven. Detta system präglas av närmiljöer som närmast påverkar individen genom aktiviteter, roller och relationer. Skola, förskola, kamratgrupp, grannskap, familj eller arbetsplats är de viktigaste mikrosystemen. Individens upplevelse av ett mikrosystem påverkas av samspelet mellan aktörerna och individens förväntningar på aktörerna som kopplas till en roll i samhället. Gunnarsson (1999) förklarar att detta innebär att varje elev har en unik upplevelse av sin skolgång då ingen relation, interaktion eller roll är identisk med någon annan. Mesosystemet består av de relationer som finns mellan de olika närmiljöerna och har ett fokus på förväntningar som finns mellan de olika mikrosystemen. Detta kan omfatta arbetslag i skolan, kommunikation mellan skola-hem eller som kanske mest relevant för studien, kopplingar till elevhälsan. "Hur en elev fungerar i skolan styrs inte bara av det som sker i skolan utan även av hur familjen fungerar och vilka kamrater eleven har" (Hwang och Nilsson, 2009). Makrosystemet formas av övergripande samhällslig nivå med ekonomi, politik och lagar. Dessa genomsyrar den kultur och miljö individen lever i (Nilholm, 2016). Hwang och Nilsson (2009) identifierar även levnadsstandard, familjepolitik, och andra kulturella faktorer som del av makrosystemet. Bronfenbrenner har även kompletterat ett tillägg till sin teori senare i livet som han kallade chronosystemet. Enligt Hwang och Nilsson är chronosystemet en viktig del eftersom förändringar kan ske för en individ över tid, som kan påverka andra nivåer, såsom sjukdomar i familjen, långtidsfrånvaro, nya gruppkonstellationer eller annat. Chronosystemet riktas även mot tidsmässiga aspekter till individen och samhället då individens ålder och samhällets tidsålder kan påverka hur individen upplever exempelvis sin skolmiljö.

3.2. Professionsteori

Professionsteorin är relevant för att kartlägga huruvida den specialpedagogiska kompetensen inom elevhälsan nyttjas på ett adekvat sätt.

För att kunna beakta professionens relevans behöver vi studera och förstå professionernas betydelse. Professionsteorin har studerats primärt inom sociologin men även fått fäste inom pedagogiken. Samhället består idag av 15-20 procent yrkesprofessionella (Olofsson, 2018). Till klassiska professioner räknas läkare, ingenjörer, ekonomer och arkitekter. Till samhällets nya professioner (även kallade semiprofessioner) hör bland annat socionomer, sjuksköterskor, specialpedagoger och speciallärare, som blivit populära yrken under 1900-talets senare hälft (Brante, 2009). Brante (2014) menar att klassiska professioner har sitt autonoma kunskapsområde som de ser sig själva vara experter inom. De är självstyrande över arbetsuppgifter och kan bytas ut, utförandet av kompetensområdet ska kunna utföras av vem som helst inom yrkesprofessionen. Oftast är den professionella fri från styrning och har rätt att agera och fatta beslut på egen hand. Semiprofessioner ingår ofta i den offentliga sektorn och tar inte del av samhällets höga belöningar gällande lön och status. Enligt Brante kan professionerna karakteriseras av att de har viss autonomi vilket innebär att de har ett självständigt yrke med rätt att fatta beslut gällande interna frågor. Oftast är den professionella fri från styrning och har rätt att agera och fatta beslut självständigt. Begreppet jurisdiktionen innebär ett kunskaps- och verksamhetsområde, som en yrkesgrupp arbetar med för att skapa kontroll över. För att kunna kräva jurisdiktion räcker det enligt Abbott (1988) inte bara med att yrkesskicklighet legitimeras. Det krävs även att samhället erkänner en professions relevans genom att tilldela den exklusiva rättigheter i form av exempelvis monopol över dess arbetsområden. Abbott menar vidare att professioner som är legitimerade, som läkare och jurister, har full jurisdiktion. Med full professionell jurisdiktion menas att ett yrke kan utestänga andra yrkesgrupper, som också konkurrerar om samma eller liknande arbetsuppgifter. Specialläraren eller specialpedagogen har då ensamrätten att ge specialpedagogiskt stöd till elever i behov av särskilt stöd. Enligt Abbott kan en profession ha full kontroll över ett område medan den i andra fall måste underordna sig andra grupper. Det område professionen har kontroll över blir centralt för att förstå professionsutveckling. Full professionell jurisdiktion eftersträvas av alla professioner och inbegriper status, inkomster och kunder. Vidare påpekar Abbott att det blir konkurrens om arbetsuppgifter mellan närliggande yrken. Därför är det viktigt att skapa en akademisk kunskapsbas för att kunna uppnå jurisdiktion men även för att kunna

behålla den (Abbott, 1988). När en profession tvingas begränsa sin jurisdiktion måste den följa andra professioners bestämmelser och får därmed en underordnad ställning. Det är en utmaning att få en övergripande bild över vad som ingår i en professions jurisdiktion. Därför förenklas ofta detta genom att ibland skapa en mer praktisk arbetsfördelning gällande hur arbetet ska utföras (Bladini, 2004).

4. Metod

I kapitlet diskuteras metodval samt insamling av det empiriska materialet. Vidare beskrivs urval, genomförande, databearbetning och analysprocess. Slutligen beskrivs hur de forskningsetiska aspekterna applicerades och en metodreflektion gällande studiens tillförlitlighet och vad som kan ha påverkat resultatet.

4.1. Metodval

Utifrån syftet valdes en kvalitativ metod, vilket är att föredra när forskaren vill undersöka uppfattningar. Det är en induktiv strategi där fokus ligger på orden vid datainsamlingen (Bryman, 2018). En kvalitativ studie samlar in attityder, åsikter och erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). En kvantitativ metod är en generaliserbar metod, vilket innebär att den statistiskt ska kunna replikeras av andra (Bryman, 2018). Då studien riktar sig mot uppfattningar försvaras replikation. Det är elevhälsans uppfattning om sitt arbete som utgör föremålet för studien. Val av föremål formas utifrån de styrdokument som anger hur elevhälsan ska arbeta i lärmiljön för elever i behov av särskilt stöd (Socialstyrelsen och Skolverket, 2014). En intention med studien är att finna vilka arbetsätt som tillgängliggörs för elever med IF och elever i ”gråzonen” som ingår inom den reguljära gymnasieskolan. Det är även av intresse hur elevhälsan organiseras och om det finns någon distinktion mellan professionerna, varför det skrivs ut i studien vilken profession som uttrycker vad. Wibeck (2011) beskriver fokusgruppsintervjuer som en form av gruppintervjuer i syfte att vaska fram datamaterial för forskningsändamål. När man använder gruppintervjuer kan åsikter som framförs i gruppen under diskussionens gång prövas och omformuleras och nya idéer kan formas och uttryckas under samtals gång.

4.1.1. Intervjumetod

Avsikten med att intervjua elevhälsoteam var att möta de professioner som beskrivs i Skollagen, där omfattas elevhälsa av psykologiska, medicinska, psykosociala och specialpedagogiska insatser (SFS 2010:800). För att samla in data användes fokusgruppsintervjuer, syftet med gruppintervjuer är att föra fram flera uppfattningar om en fråga (Kvale & Brinkmann, 2014). En halvstrukturerad fokusgruppsintervju innebär att gruppmedlemmarna i stor utsträckning talar med varandra utan för stor inblandning av moderatorn. Moderators roll är att introducera ämnet, ingripa exempelvis om det finns någon i gruppen som tar över samtalet eller om deltagarna diskuterar om sådant som avviker från ämnet. Moderators roll är även att studera interaktionen och samtalet i gruppen (Bryman, 2018). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska elevhälsans arbete vara förebyggande och hälsofrämjande på individ-, grupp- och organisationsnivå (Socialstyrelsen & Skolverket, 2014), det är intressant *hur* elevhälsans professioner samtalar kring forskningsfrågorna. Enligt Bryman (2018) finns det en benägenhet att deltagarna uttrycker åsikter som är kulturellt förväntade i fokusgruppsintervjuer. Det är viktigt för att författarna ska kunna förstå vad som inverkar på det som sägs. Det är även av intresse att förstå hur deltagarna samspelar med varandra och om maktförhållanden mellan professionerna i elevhälsoteamen synliggörs. Bryman menar att det finns en risk att statuskillnad kan inverka på fokusgruppsintervjun. Enligt Foucault (2002) förekommer makt överallt och behöver inte uttryckas eller utövas som makt. Makt går inte att fråntas, delas eller förvärvas och går inte att kontrollera av en enskild part, utan är snarare ett komplext samspel i grupper. I en organisation krävs en analys av relationerna för att synliggöra de maktstrukturer som finns, det är stöd och allianser mellan individer som visar på olika styrkeförhållanden i maktrelationen. Samtalet i en fokusgrupp får enligt Wibeck (2011) ofta karaktären av ett argumenterande samtal. Metoden gör det möjligt för intervjupersonerna att samtala om ett ämne med egna ord och frånsatt de gruppdynamiska aspekterna kan en bredare skala av idéer framkomma i en fokusgruppsintervju än vid enskilda intervjuer.

En fokusgruppsintervju kan vara svår att genomföra, då det är en grupp människor som ska sammanstråla, och därför ansåg vi det nödvändigt att komplettera med ytterligare två intervjuformer; parintervju och enskild intervju Skillnaden mellan intervjuformerna är att

den enskilde intervjupersonen inte hämmas eller gynnas i samma utsträckning som i en parintervju eller gruppintervju. I en intervju med flera kan deltagare bli obekväma med att uttrycka sina tankar, alternativt kan de hjälpa varandra att förtydliga resonemang och tankar som annars glöms bort. Det finns också en risk att för många deltagare kan innebära ojämnt fördelat talutrymme (Bryman, 2011).

I studien tillämpas semistrukturerade intervjuer som Bryman (2018) beskriver som en uppsättning frågor som kan likna ett frågeschema, där ordningsföljden på frågorna kan variera samt att det finns möjlighet till att ställa följdfrågor. Strukturerade frågor valdes bort, då de upplevdes för strikta; semistrukturerade intervjuer ger struktur men även flexibilitet. Det är vanligt att forskare, om de intervjuar tillsammans, föredrar semistrukturerade intervjuer eftersom det blir jämförbarhet i materialet. Intervjufrågorna är ordnade i en intervjuguide (bilaga 2). Öppna frågor ger personliga och utvecklande svar där författarna ger deltagarna utrymme att låta samtalet ta olika riktningar, vilket ger en vidd i arbetet. Detta ses som nödvändigt vid fokusgruppsintervjuer där deltagarna utvecklar frågorna tillsammans. För att undersöka om frågorna i intervjuguiden var korrekt ställda genomfördes en pilotstudie (Bryman, 2018).

4.2. Sökstrategi för forskningsartiklar

För att få fram nationell och internationell forskning inom vårt område valde vi att använda oss av databaserna Diva-portal.org, summit@HKR samt ERIC. Vi valde sökord som inclusive, integrated, intellectual disability, special need, education osv. För att begränsa antalet träffar kryssades "peer reviewed" samt "fritext online" i. Nya sökningar gjordes efterhand som nya sökord hittades i de funna artiklarnas nyckelord. Sökningarna presenteras i appendix (Bilaga 3).

4.3. Urval

Urvalet skedde utifrån syftet och frågeställningarna, enligt Bryman (2018) är det forskningsfrågorna som är grunden för vilka enheter och deltagare som väljs ut till studien. För studien gjordes ett målstyrt urval, som är ett icke-sannolikhetsurval, detta innebär att deltagarna väljs utifrån ett ändamålsenligt sätt, så att de blir relevanta för

forskningsfrågorna. Utifrån dessa utgångspunkter valdes elevhälsoteam från fyra olika gymnasieskolor. De fyra gymnasieskolor kontaktades och de omfattade både kommunala skolor och fristående skolor och skolorna ligger i fyra olika städer i södra Sverige. Initialt fick rektorerna på skolorna en förfrågan om deltagande i studien, där syftet med studien presenterades, rektorerna verifierade att målgruppen existerade i verksamheterna. Vid den initiala kontakten lyftes vikten av att majoriteten av professionerna i elevhälsan, enligt skollagen (SFS 2010:800), helst skulle finnas tillgänglig för deltagande i studien. Urvalet av professioner mellan de olika skolorna skiljer sig åt utifrån verksamheternas förutsättningar samt deltagarnas frivillighet att delta i studien.

4.3.1. Bortfall

- Skola ett: Bortfall av rektor.
- Skola två: Samtliga professioner deltog.
- Skola tre: Bortfall av rektor.
- Skola fyra: Bortfall av rektor, skolsköterska samt kurator.

4.3.2. Pilotstudie

En pilotstudie genomfördes, där två deltagande professioner från elevhälsan på en gymnasieskola deltog; speciallärare och studie- och yrkesvägledare (syv). Genomförandet av pilotstudien tog 70 minuter, där intervjuguiden granskades och utvärderades. Deltagarna ansåg att det valda området var intressant och att frågorna var bra, eftersom de undersöker elevhälsans tväröverskridande arbete, att frågorna hade en bredd som möjliggjorde engagemang från samtliga professioner inom elevhälsan, men att vissa frågor var repetitiva och lite otydligt formulerade. Deltagarnas återkoppling gjorde att vi ändrade turordningen i vår intervjuguide och skrev samman en del av frågorna, för att undvika upprepning. Vi valde även att ta bort två frågor som ansågs överflödiga och ändrade en felaktigt formulerad fråga utifrån hur Skolverket uttrycker sig i styrdokument.

4.3.3. Presentation av skolorna

I studien deltog elevhälsan från fyra olika gymnasieskolor. Totalt deltog åtta professioner och 20 deltagare i studien, en kort presentation av skolorna följer nedan:

- Skola ett; Fristående yrkesgymnasieskola med lärling och introduktionsprogram. Totalt 25 pedagoger och ca 280 elever. Elevhälsan representeras av rektor, specialpedagog, kurator (40 % tjänstgöringsgrad), studie- och yrkesvägledare (40 % tjänstgöringsgrad), Arbetsplatsförlagd lärande (APL) ansvarig och skolsköterska. Kontakt med central elevhälsa.
- Skola två: Kommunal gymnasieskola med ca 1200 elever, varav 120 elever tillhör gymnasiesärskolan samt 250 personal. På skolan finns reguljär gymnasieskola, gymnasiesärskola, språkintröduktion och introduktionsprogram. Elevhälsoteamet består av biträdande rektor, speciallärare inriktning utvecklingsstörning, kurator, studie- och yrkesvägledare, samt skolsköterska. Teamet är kopplat till den anpassade gymnasieskolans verksamhet men kurator och skolsköterska tjänstgör även på de reguljära gymnasieprogrammen. Samverkan sker regelbundet med central elevhälsa.
- Skola tre: Kommunal gymnasieskola med nationella program, gymnasiesärskola samt introduktionsprogram. Cirka 1200 elever, varav 25 tillhörande gymnasiesärskolan, samt minst 200 anställda. Elevhälsoteamet som intervjuades kan ses som ett “centralt elevhälsoteam” på skolan och består av rektor, skolpsykolog, specialpedagog, speciallärare (vid behov), skolsköterska och kurator. Ingen central samverkan.
- Skola fyra: Kommunal gymnasieskola med nationella program, introduktionsprogram och språkintröduktion. Cirka 800 elever och 150 personal. Det finns flera elevhälsoteam på skolan kopplat till olika program, det intervjuade elevhälsoteamet arbetar främst med introduktionsprogrammet. I elevhälsoteamet ingår rektor, skolpsykolog, specialpedagog (med speciallärarexamen inriktning utvecklingsstörning), kurator och skolsköterska. Det finns ingen central samverkan.

4.4. Genomförande

Utifrån studiens syfte var det viktigt att elevhälsans olika professioner deltog vid fokusgruppsintervjun, men det är inte rimligt att anta att alla vill delta i studien. Rektorerna kontaktades via mejl med en initial fråga om deltagande. Efter visat intresse sammanfattades ett missivbrev, där syfte med studien samt de forskningsetiska principerna redovisades (se bilaga 1).

Intervjuerna skedde fysiskt i skolornas egna lokaler på en tid som de själva fann lämpligast. Intervjuerna inleddes med en muntlig presentation av deltagare, syftet med studien, och genomgång av de forskningsetiska aspekterna. Deltagarna fick signera en samtyckesblankett. Efter signeringen inleddes ljudinspelning och första frågan ställdes. Anteckningar fördes parallellt under samtalet gång för gång för att senare kunna tyda vem som sade vad, och inslag av icke-verbal kommunikation. Bryman (2018) påtalar hur anteckningar kan distrahera forskare från vad som sägs, varpå en tydlig rollfördelning där en agerade moderator och den andra agerade observatör, var av betydelse. Det är viktigt att spela in kvalitativa intervjuer, då deltagarnas egna ordval är viktiga att fånga (Bryman, 2018). För att öka reliabiliteten intogs samma position under alla fokusgruppsintervjuerna, undantag skola fyra där vi fick byta roller, eftersom trafikförseningar omöjliggjorde att vi båda kunde delta fysiskt vid intervjuerna. Sammanlagt spelades det in ca sex timmars material.

4.4.1. Skola ett

Vid skola ett misstogs datum och vi anlände till skolan en månad innan utsatt mötestid. Vi träffades i personalmatsalen där syv, skolsköterska, kurator och APL-ansvarig närvarade. De olika professionerna valde att tidigarelägga intervjun. Stämningen var avslappnad och under intervjun skedde ett nästan informellt samtal, gruppen var avslappnad, skrattade och utvecklade varandras svar. Det fanns ingen tydlig distinktion mellan de olika professionerna utan samtliga hade god insikt i varandras arbete. Intervjun varade 89 minuter.

Vid korrekt mötesdatum återkom vi till skolan för att intervjua rektor och specialpedagog. Rektor avböjde deltagande på grund av andra ärenden. Istället organiserades en enskild intervju med specialpedagog. Intervjun skedde på hans kontor vid ett runt bord. Ett kort avbrott skedde under intervjun. Samtalet varade i 40 minuter.

4.4.2. Skola två

Vid skola två träffade biträdande rektor oss på skolan. Mötet arrangerades i en konferenssal där elevhälsan närvarade. Arbetslaget svarade koncist och det fanns en tydlig rollfördelning. Det var framträdande att biträdande rektor hade mandat i beslutsfattande och att hen, speciallärare och syv hade arbetat ihop länge. Samtalet varade 59 minuter.

4.4.3. Skola tre

Vid skola tre möttes vi av skolpsykologen vid skolingången och visades till en konferenslokal med ovalt bord och stor yta. Vi noterade ett elevhälsoteam som arbetat tillsammans länge där det fanns en tydlig rollfördelning i gruppen. Rektor deltog inte vid intervjun på grund av förhinder. Specialpedagogen styrde samtalet och övriga deltagare kompletterade varandras åsikter. Samtalstonen var seriös men lättsam. Deltagarna vilade argument på varandras gedigna kompetens och det fanns ett tydligt samspel mellan deltagarna. Intervjun varade 60 minuter.

4.4.4. Skola fyra

På intervjudagen för möte med skola fyra drabbades regionen av snöoväder vilket påverkade kollektivtrafiken. Detta omöjliggjorde att vi båda deltog fysiskt vid intervjun. Författaren som fysiskt närvarade vid skolan träffade skolpsykolog och syv. En parintervju organiserades på ett kontor på skolan vid ett runt bord. Den andra författaren deltog via zoomlänk. Intervjun var avslappnad och deltagarna förde ett balanserat samtal, det var tydligt att båda hade en gemensam syn på uppdragen. Intervjun varade 80 minuter.

När författaren som deltog fysiskt vid intervjun lämnade skolan tillsammans med skolpsykologen påträffades specialläraren, som skulle deltagit vid intervjun. Hen tackade ja till att delta vid en enskild intervju där även den andra författaren deltog via Zoomlänk, i ett grupprum på skolan. Intervjun var avslappnad trots tidsförskjutningen och deltagaren var mån om att dela sina tankar och erfarenheter för att gagna studiens empiri. Intervjun varade 74 minuter.

4.5. Databearbetning

Delar av intervjuerna transkriberades med viss redigering för att ta bort småord och korta pauser, detta då det ej tillförde materialet något. Innebörden av intervjuerna blev oförändrad (Bryman, 2018). Det är tid, syfte och material som avgör hur mycket av intervjuerna som ska transkriberas (Kvale & Brinkmann, 2014).

För att synliggöra vad språket åstadkommer bör analysarbetet ses som en helhet, det sker i en stegvis process från detaljnivå till en mer övergripande struktur. Det är inte antalet utsagor eller mängden stoff som är intressant, utan snarare de mönster som kommer fram (Börjesson & Palmblad, 2007). För att synliggöra resultatet valdes en tematisk analys. Det innebär att studiens frågeställning identifieras i den insamlade empirin och sorteras in i teman. Initialt koncentrerade vi oss på att upptäcka mönster, det innebar flera tillfällen att lyssna på intervjuerna och att läsa igenom det transkriberade materialet. Där markerades svaren i olika färger beroende på vilken skola svaren tillhörde, därefter sorterades materialet in i det som var rent organisatoriskt, vad som var lärmiljö/särskilt stöd och vad som rörde elevgruppen IF och "gråzon". Efter den initiala indelningen behövdes ytterligare sortering och dessa kategorier blev resultatkapitlets undertitlar. Kategorier ger forskaren en djupare teoretisk förståelse för den insamlade empirin i relation till litteraturen. Det underlättar bearbetningen av empirin när forskare sorterar datan och mönster framhåller (Bryman, 2018). Innehållet delades därefter in i teman som även blev resultatkapitlets undertitlar. De teman som framträdde blev: (1) Organisation, (2) Elevhälsa, tillgänglighet i organisationen, (3) Stöd, lärmiljö och utmaningar, (4) Intellektuell funktionsnedsättning i gymnasieskolan, och (5) Elever i "gråzonen" i gymnasieskolan.

Genom att kartlägga hur de olika professionerna diskuterar frågeställningarna i studien, kan vi sedan analysera empirin utifrån professionsteori och Bronfenbrenners systemteori. Professionernas yttranden kan betraktas utifrån de styrdokument som råder över elevhälsans arbete, men även de styrdokument som råder för de olika professionernas arbetsområden, tillika de arbetssätt de tillämpar och förväntas arbeta med inom verksamheten. Vidare kan de uttalade organisatoriska delarna samt arbetsområdena förklaras utifrån systemteorin. Resultat redovisas utifrån de presenterade teman och analysen redovisas utifrån de teoretiska utgångspunkterna.

4.6. Etiska ställningstaganden

De grundläggande etiska principerna är informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet samt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017; Bryman, 2018). Samtyckeskravet samt informationskravet innebär att deltagarna får information om

studiens syfte, forskarna och hur studien kommer att hanteras och distribueras. Informationens syfte är att deltagarna, på rätt grunder, ska kunna ge sitt samtycke till deltagande (Vetenskapsrådet, 2017). Informationskravet uppfylldes genom ett missivbrev (se bilaga 1). Där framkom syfte, vilka forskarna var samt hur studien skulle hanteras. Samtyckeskravet uppfylldes genom en underskrift i missivbrevet. I brevet framkom att deltagarna, när som helst under studien, ägde rätt att avbryta deltagandet, men även att avstå från att svara på vissa frågor. Deltagarna fick även informationen muntligt innan intervjuerna startade.

Konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet innebär att deltagarnas identitet inte ska kunna röjas utan deras godkännande, samt att rådatan inte får spridas. Vidare har deltagarna rätt att veta hur rådatan hanteras och vem som har rätt att ta del av det (Vetenskapsrådet, 2017). Skolorna och deltagarna utlovades anonymitet och endast examinator hade rätt att ta del av rådatan vid förfrågan. Deltagarna fick informationen i missivbrevet samt muntligt innan intervjuerna började. Vidare fick varje deltagare signera ett godkännande att delta i studien. Rådatan kommer att raderas när examensarbetet är godkänt.

4.7. Metodreflektion

De viktigaste kriterierna för bedömning av en undersökning är reliabilitet och validitet. Reliabilitet är samma som tillförlitlighet och berör huruvida resultatet stämmer överens med tidigare forskning. En viktig del av studiens tillförlitlighet berör trovärdigheten. När den sociala verkligheten kan förklaras på flera olika sätt blir trovärdigheten i den beskrivning som författarna kommer fram till avgörande gällande hur mottaglig den blir i andras ögon. Att skapa trovärdighet innebär att forskningen följt de regler som finns samt att resultaten rapporteras till de studerande som kan bekräfta att författarna uppfattat den sociala verkligheten på korrekt sätt. För att svara på studiens syfte var en kvalitativ metod med semistrukturerade öppna frågor ett korrekt val då vår studie var intresserad av deltagarnas uppfattning. Bryman (2018) framför kritik mot kvalitativa undersökningar där författarnas förståelse och subjektiva roll kan underminera studiens trovärdighet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) finns risk att vissa deltagare får större utrymme och därför

uppfattas som nyckelinformanter. Utifrån detta resonemang beslutade vi från början att båda författarna skulle bearbeta alla studiens delar tillsammans. Vi deltog båda fysiskt vid intervjuerna, med undantag för den sista, där en av författarna deltog via videosamtal på grund av trafikstörningar som omöjliggjorde fysisk närvaro.

Det kan diskuteras huruvida fokusgruppsintervjuer var den lämpligaste intervjuformen. Fokusgruppsintervjuer valdes utifrån att vi ville intervjua elevhälsoteam och vi fann att alla deltagarna, när de var i en grupp, hjälpte till att svara på våra frågor. Vid tre av fyra intervjuer var rektorerna frånvarande i studien, en viktig komponent för att besvara frågor i intervjuguiden, som handlade om beslutsfattande. Att vi drabbades av sådant bortfall kan ha inneburit både positiva och negativa konsekvenser. När rektor närvarar finns en tydlig hierarki, detta kan påverka hur samtalet mellan deltagarna förs och deltagare kan vara otrygga i att framföra sin uppfattning om sitt arbete inom organisationen. Enligt Foucault (2002) finns makt i princip överallt och går inte att kontrolleras av en enskild part, utan det är ett komplext rörligt samspel i grupper. Det krävs en analys av relationer i en organisation för att synliggöra de maktstrukturer som existerar. Vår tolkning av detta är att professionernas relation till rektor i kombination med professionernas mandat i organisationen kan påverka val av retorik och transparens under intervjun då professionernas roller kan undermineras av rektors mandat, vi uppmärksammade en mer avslappnad miljö när rektor ej deltog vilket stöder Foucaults tes. Det som ger positiva fördelar vid rektors deltagande, är att en rektor har en organisatorisk översikt gällande elevhälsoteamets arbete utifrån styrdokumentet och kan belysa en mer holistisk bild av verksamheten, där helheten porträtteras.

Vi fick komplettera studien vid två tillfällen för att inkludera personal med specialpedagogisk kompetens, dessa blev enskilda intervjuer. Vi kunde ha valt att inte komplettera med dessa intervjuer. De enskilda intervjuerna hade lika mycket taltid ensamma som tiden som disponerats till fokusgruppintervjuerna, men deltagarna i de enskilda intervjuerna kan ses som nyckelinformanter då de innehar specialpedagogisk kompetens. Även om Kvale och Brinkmann (2014) problematiserar hur nyckelinformanter ges mer tid, ansåg vi att de deltagarna var viktiga för att besvara den del av

frågeställningen som gällde vilken specialpedagogisk kompetens som behövs inom elevhälsan.

Det som kan saknas är observationer eller insamlad statistik, som understryker det deltagarna lyft, alltså att det finns tydliga samband mellan det uttalade och det observerade i lärmiljön eller statistik i stil med slutbetyg. Men eftersom studien inte är av större omfattning skulle det innebära för stor empiri.

Skrivprocessen gällande resultatdelen och diskussionsdelen genomfördes med delad skärm via videosamtal, för att ge förutsättningar till att föra diskussioner om eventuellt subjektiva tolkningar där vi kunde utmana varandra. Agnafors och Levisson (2019) problematiserar studiers generaliserbarhet och menar att många studier ej lämpar sig för generaliseringar. Detta iakttagande, som är vanligt förekommande i examensarbeten, kan således snarare underminera en kvalitativ studies potentiella kunskapsbidrag. Denna reflektion har vi haft med oss under studiens gång och upplever att även om våra resultat gällande hur elevhälsan tillgängliggör utbildning för elever i gråzonen samt utbildning för elever med IF i gymnasieskolan ej kan generaliseras till andra verksamheter, så kan lärdomar utifrån vår studie bidra till att deltagande personer får en bättre förståelse av sin sociala situation och den sociala miljö de är verksamma i. Vi ser även att vår studie kan bidra till att perspektivera teorin genom att tillföra en ny aspekt inom ramen för *tillgänglig utbildning inom gymnasieskolan* vilket enligt Gubas och Lincolns (1994) är kriterier på studiens autenticitet.

5. Resultat

Studiens frågeställningar identifierades i den insamlade empirin och sorterades in i teman. Resultatkapitlets två inledande undertitlar (1) Organisation samt (2) Elevhälsa, tillgänglighet i organisationen besvarar frågeställningen om vilka professioner och specialpedagogisk kompetens som behövs i elevhälsan för att möta elever i “gråzonen” samt elever med intellektuell funktionsnedsättning som väljer att studera inom den reguljära gymnasieskolan. Nästa tre undertitlar (3) Stöd, lärmiljö och utmaningar (4) intellektuell funktionsnedsättning i gymnasieskolan (5) Elever i “gråzonen” i

gymnasieskolan besvarar vilka hinder och möjligheter elevhälsan beskriver i arbetet med att inkludera elever i “gråzonen” samt elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Professionernas yttranden gällande elevhälsans organisation och arbete analyseras sedan utifrån Bronfenbrenners systemteorin och professionsteori för att tolka professionernas egna och tvärprofessionella arbete utifrån rådande styrdokument, examensordning och förväntade arbetsområden.

5.1. Organisation elevhälsa

Gemensamt för de fyra skolorna är att samtliga skolor bedriver reguljär gymnasieskola med introduktionsprogram och stort fokus på yrkesprogram samt nätverkande med arbetslivet. Inom skola två och tre bedrivs även gymnasiesärskola. Rektor eller biträdande rektor har på samtliga skolor en central funktion. Nedan följer en tabell över elevhälsans organisation på de fyra skolorna (se tabell 1).

Tabell 1: Översikt elevhälsa

| Skola | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------|
| Central Elevhälsa | X | X | - | - |
| Insyn arbetsområden | X | X | X | X |
| Examen spec.lär /spec.ped | X | X | X | X |
| Ledarskap | Rektor /Spec.ped | Bitr. rektor /spec.lär | Bitr. rektor /skolpsykolog | Bitr. rektor /SYV |
| Särskola | Nej | Ja | Ja | Nej |
| Introduktionsprogram | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Tjänstgöring SYV | 50 % | 50 % | 50 % | 50 % |
| Hälsöfrämjande /förebyggande | Ja | Ja | Ja | Arbetslag |

| | | | | |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Möten | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Placering | På skolan | På skolan | På skolan | På skolan |
| Samverkan | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Överlämning | Ja | Ja | Ja | Ja |

Förklaring: Tabellen illustrerar hur elevhälsan organiseras på de olika skolorna.

Rektor är sammankallande till möten, beslutsfattande i samråd med olika professioner, och kan ses som motorn som leder, prioriterar och stundtals bromsar arbetsgången när elevärenden anses falla utanför skolans ansvarsområden. Den rektor som deltar har ett coachande förhållningssätt och uttrycker stolthet för sitt elevhälsoteam.

Vi är grymt duktiga att få våra elever att lyckas. Vi jobbar nära, jobbar tätt och på ett transparent sätt tar vi oss an våra uppgifter och elever (Rektor, skola två).

De professioner som ingår i elevhälsan är studie- och yrkesvägledare, kurator, och skolsköterska. På samtliga skolor ingår även specialpedagogisk kompetens, men endast skola två har en speciallärare med inriktning IF som del av elevhälsan. Vidare noteras att professionen specialpedagog är en permanent roll inom elevhälsan på tre av fyra skolor medan specialläraren kallas vid behov. På skola tre och fyra är även skolpsykologen en del av elevhälsan och arbetar heltid på skolnivå, övriga skolor rådgör med skolläkare och skolpsykolog vid behov. På skolnivå saknas speciallärare på skola ett, det finns emellertid ett försteläraruppdrag med riktat fokus kring elever med NPF som leds av en pedagog. I övriga verksamheter finns specialpedagoger och speciallärare med inriktning matematik, läs- och skrivutveckling samt utvecklingsstörning med undantag för skola tre, där i nuläget en lärare studerar inom lärarlyftet för att erhålla sin examen med inriktning utvecklingsstörning. Deltagarna vittnar om god insyn i varandras arbete och profession, men påtalar att vissa roller har högre sekretess kopplat till professionen. Det uttrycks ett nära och tätt samarbete mellan professionerna och påtalas att det är uppdragen snarare än utbildningen, som definierar arbetsuppgifterna kopplat till speciallärare eller specialpedagog. På skola två och fyra beskrivs hur specialpedagogprofessionen och speciallärarprofessionen delar vissa arbetsområden, medan andra arbetsområden särskiljs.

På skola ett och tre definieras skillnaderna mellan speciallärare- och det specialpedagogiska uppdraget på ett mer enkelriktat sätt där specialläraren beskrivs som ämnesspecialist, medan specialpedagogen har en handledande och administrativ funktion:

Specialpedagoger och speciallärare jobbar ju inte likadant, de är liksom inte jämförbara. Specialpedagogen jobbar med det övergripande, det organisatoriska arbetet, kartläggning, handledning, stödsatser och dokumentation. ... Specialläraren jobbar med eleven, elevnära (Specialpedagog, skola tre).

På skola tre och fyra formar elevhälsan ett eget arbetslag och på skola fyra är det studie- och yrkesvägledare som är arbetslagsledare. På skola ett har specialpedagogen ofta ett ordförandemandat och leder elevhälsomöten vid rektors frånvaro. Som ett stöd till elevhälsan finns ett centralt elevhälsoteam på central nivå på tre av fyra skolor. På varje skola finns god möteskultur med strukturerade regelbundna möten, där de olika professionerna träffas i form av elevhälsomöten, och arbetar tväröverskridande med förebyggande, hälsofrämjande och akuta elevärenden. Samtliga elevhälsoteam samverkar med lärare, främst under så kallade elevkonferenser, då specifika elevärenden diskuteras med ett salutogent förhållningssätt där elevhälsans kompetens blir betydande. Skola fyra betonar att deras elevhälsomöten tillägnas akuta elevärenden medan elevhälsans arbetslagsmöten fokuseras kring det förebyggande och hälsofrämjande arbetet.

EHT-mötena är en kärna, startskottet till att gå vidare... i åtgärderna finns fröet; hur ska vi göra för att detta inte ska ske igen? (Speciallärare, skola fyra).

De olika skolorna belyser hälsosamtal, vaccinationer, sporadiska föreläsningar eller fortbildningsdagar, kollegialt lärande och handledning som centrala arbetsuppgifter som elevhälsan tar ansvar för. Att överlämningar har ett värde är samtliga deltagare överens om. Rutinerna för överlämning skiftar mellan grundskola/grundsärskola-gymnasieskola, där studie- och yrkesvägledare eller specialpedagog har en central roll att hämta in och sammanställa relevant information för den pedagogiska personalen. Deltagarna problematiserar hur överlämning enligt lag endast krävs för elever som ej är godkända. Således är det inte säkert att skolorna alltid erhåller adekvat information. Ibland genomförs överlämningar till skolsköterskan där högre sekretess råder, men det är inte alltid tydligt när detta sker, vilket följaktligen kan få som konsekvens att relevant underlag blir

fragmenterat eller saknas. På skola två och tre där gymnasiesärskola finns, finns rutiner där specialpedagog eller speciallärare besöker elevers tidigare skolor och har en mer ingående överlämning. Det personliga mötet och fysisk inblick i elevens lärmiljö beskrivs som framgångsfaktorer, som är värdefulla för elevens övergång till gymnasie- eller gymnasiesärskola.

Tabell 2: Översikt elevhälsans organisation

| Skola | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Elevkonferens | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Elevgrupp | Homogen | Homogen | Heterogen | Heterogen |
| Måluppfyllelse | Hög | Hög | God | God |
| Fortbildning | Ja | Ja | Ja | Ja |
| Utmaningar | Frånvaro | Frånvaro, relationell kompetens | Frånvaro | Frånvaro |
| Framgångar | Trygghet, struktur | Trygghet, personal, anpassning | Trygghet, kunskap (kunna), APL | Elevhälsa i klassrummet |
| Hjälpmedel | lektionsdesign, specialpedagog | Tekniska hjälpmedel, lärmiljö, studieverkstad värd, personal, spec. ped., spec. lär. | Teknik, assistent, specialklass, extra anpassningar, spec. ped., spec. lär, elevassistenter | Kompetens, hjälpmedel, specialklass |
| Lärmiljö | Anpassad (lektionsdesign) | Ja, ombyggnad | Rektor | Rektor |

Förklaring: Tabellen visar hur elevhälsans organisation är uppbyggd och metoder som används för att bemöta elever i "gråzonen" samt elever med intellektuell funktionsnedsättning.

5.2. Tillgänglighet i organisationen

Gemensamt på de olika skolorna är att elevhälsan är fysiskt placerad i närhet av eleverna i skolbyggnaden. Samtliga deltagare uttrycker vikten av att vara synlig i verksamheten och bygga relationer, ett nära samarbete med mentorer som delger information vid elevmöten

uppmärksammas vidare som viktigt. Vuxna tillgängliga förebilder anges som angeläget. På skola två betonas att det relationella arbetet är ett utvecklingsarbete på kommunal nivå, som genomsyrar verksamheten.

Vi är mycket ute i verksamheten och jag känner mig ofta som en detektiv, som gör en inofficiell kartläggning när jag pratar med eleverna och mentorerna (Kurator, skola två).

Trots att deltagarna är överens om att det relationella arbetet är av vikt, problematiserar kuratorn vid skola två att för goda relationer kan göra avkall på möjligheten att överlämna ett elevärende till annan instans, när vårdnadshavare eller elev fäst sig vid individen bakom professionen:

Ibland kan det relationella bli ett problem, när föräldrar eller eleven, inte vill gå vidare i utredningen med en ny profession (Kurator, skola två).

På samtliga skolor löper yrkesutbildning som en röd tråd i verksamheten. Skola ett och två skildrar en homogen elevgrupp med en majoritet av elever som har behov av extra anpassningar i undervisningen. Denna elevgrupp är även central på skola tre och fyra men blandas med en stab av högpresterande elever, som kräver utmaning och progression i lärandet. Deltagarna är överens om att frånvaron är en indikation på inadekvat stöd eller anpassningsnivå, som också är skolans största fallgröp. Elevhälsan besöker klassrum, föreläser och erbjuder stöd utifrån professionsnivå. I deltagarnas skildringar framgår att på skola ett, som är en relativt liten verksamhet, utför elevhälsan varje vecka hälsofrämjande undervisning för årskurs ett och två i samverkan med skolans pedagogiska personal.

Varje vecka leder vi utvecklingstimmen med årskurs ett och två. Då diskuterar vi olika ämnen såsom relationer, frånvaro, mänskliga rättigheter med mera med eleverna. All personal är närvarande vid dessa möten och det är ett naturligt sätt för oss att närma oss undervisningen...vi blir kända (Skolsköterska, skola ett).

I samtliga deltagares svar framgår att det efterfrågas mer och tätare samverkan med lärare och elever, men att det är oklart i vilken form och i vilket syfte. Inför APL är elevhälsan delaktig i det förberedande arbetet, på individ och gruppnivå, kopplat till yrkeslivet. Skola fyra beskriver att det finns en övertro kring elevhälsans påverkan och att det ibland är svårt att hitta en samsyn som gagnar eleven.

Att elevhälsan sker i klassrummet är vår ståndpunkt...alla ser det inte så! (Skolpsykolog, skola fyra).

5.3. Stöd, lärmiljö och utmaningar.

Skolans tvådelade uppdrag kopplat till kunskap och samhällsutveckling är synliga i de olika skolornas stödinsatser. Kunskapsuppdraget anges som enklast att mäta, vilket därför ofta är normerande för valda insatser. Likväl understryks vikten av goda och trygga samhällsmedborgare, som bidrar till samhället i stort genom arbete och fortsatt utbildning. Endast skola tre lyfter kunskapsuppdraget som mest väsentligt.

Det som styr oss är ju egentligen måluppfyllelse, punkt. Det är det vi ska titta på. När en elev ser ut att inte uppnå målen, det är där vi ska in. Sen kan det bero på väldigt mycket olika saker, men det är egentligen bara det som styrs. ... Det är det som ska styra våra insatser (Speciallärare, skola tre).

Samtliga skolor anger en hög måluppfyllelse men understryker behovet av fortlöpande anpassning på alla nivåer. Kursvarningar är ofta kopplade till frånvaro som kan bero på psykisk ohälsa eller arbete i näringslivet. Elevhälsa och skolpersonal arbetar systematiskt med att främja närvaro. Skola tre påpekar att skolan inte är en uppsökande verksamhet, vilket innebär att eleven måste vara på plats för att få hjälp.

Samtliga skolor har en tydlig arbetsprocess för att identifiera behov av stöd. Pedagogisk kartläggning genomförs av specialpedagog med utlåtande från lärare, vårdnadshavare och elev, som leder till utredning. Rektor beslutar om upprättande av åtgärdsprogram och särskilt stöd eller om remiss till annan instans när detta är relevant.

Lärmiljön kan anpassas i form av lektionsstruktur, placering och fysisk närvaro av personal på ett enkelt sätt, övriga anpassningar som ofta är mer kostsamma och omfattar möbler och olika speciallösningar kräver rektorsbeslut, tar lång tid och beviljas allt för sällan. En av deltagarna uttrycker frustration:

Lärmiljön ska utstråla att den som kommer in är viktig, och att det vi gör är viktigt...det har vi inte lyckats med (Speciallärare, skola fyra).

Skola ett, tre och fyra beskriver olika lösningar såsom ljudisolering, anpassad ljussättning och kreativa möbler, som kan bidra till en bättre lärmiljö, men som de ej fått gehör för med undantag för skola två som är i en expansionsfas och därför bygger om med stor hänsyn till den fysiska lärmiljön, där speciallärare och specialpedagog varit delaktiga och väglett ombyggnadsprocessen utifrån ett pedagogiskt fokus.

Andra relevanta stödinsatser som diskuteras är olika tekniska hjälpmedel som alla skolor använder, liten undervisningsgrupp, studieverkstad, elevvärdar/elevassistenter (undantag skola ett som ej anställt dessa), extra anpassningar i skola och APL-plats och olika specialklasser kopplat till ett visst ämne. Även om inkludering anges vägledande så framkommer det att det kan vara exkluderande att på grund av bristfälliga kunskaper pekas ut:

Inkluderingsbegreppet är väldigt intressant...nu kommer det här med OBS-klasser på något sätt tillbaka. För det är väldigt exkluderande att inte vara inkluderad...ska bli intressant att se vart det leder (Skolpsykolog, skola fyra).

5.4. Elever i “gråzonen” i gymnasieskolan

Begreppet elever i “gråzonen” kan enligt deltagarnas beskrivning delas in i tre kategorier:

1. Elever som misstänks ha en diagnos, då de haft och har stora svårigheter och inte klarar skolans krav.
2. Elever som tackar nej till utredning och som inte vill tillhöra särskolans verksamhet.
3. Elever på gränsen till intellektuell funktionsnedsättning vilken synliggörs genom utredning.

Vi har många elever som vi misstänker har en IF i gymnasieskolan och som erbjudits utredning, men tackat nej...de vill inte (Speciallärare, skola två).

Den stora utmaningen med dessa elever är att de har ett stort behov av stöd men inte optimerar det stöd som finns tillgängligt. I vissa fall avböjer vårdnadshavare utredning, i andra fall är det eleven själv som tackar nej. Skolans uppgift blir då att hitta andra vägar som tillgängliggör utbildningen för eleven. Det framkommer att lärarna har svårt att anpassa undervisningen för dessa elever, framförallt då nivån skiljer sig markant från

övriga i klassen. Det finns ett uppmärksammat urval av elever i “gråzonen” på gymnasieskolan som noteras genom hög och upprepad frånvaro. Elever som inte hittar sina lektionssalar, läser schemat fel och faller i efterhand bort. Resurserna räcker inte till för att hjälpa alla.

Jag saknar en skola för alla... det skulle funnits tre sorters skolor; den som tillhör särskolan, den vanliga skolan och en däremellan för alla de elever som faller mellan stolarna... (Specialpedagog, skola ett).

Det är synligt att samtliga deltagare upplever en frustration kring att inte möta behoven hos elever i “gråzonen”. Skolpsykologen vid skola tre antyder att man behöver hjälpa elever och vårdnadshavare att förstå vikten av skola för bildning, inte för betygen. Det ska vara värdefullt att komma och lära sig, även om det inte leder till ett betyg, kanske bara lära sig vara i sociala strukturer. I slutet av skolan är det viktigt att göra eleven anställningsbar oavsett framtida arbete. När inte allt klickar så får man kanske reducera. Elever i “gråzonen” är i behov av samma stöd som elever med IF, och dessa behov är svåra att tillgodose.

Elever med en högre kognitiv nivå kommer att ifrågasätta varför de har svårigheter i skolan medan de med intellektuell funktionsnedsättning ofta är lyckligt ovetande... (Skolpsykolog, skola tre).

Anpassningar sker med kännedom om eventuellt misslyckande. Om eleven ligger på gränsen, och ska lyckas med ett redan svårt program, finns risken för misslyckande. Programmet eleven väljer kommer ha betydelse för hur väl eleven lyckas. När grundskolläraren hjälper en elev i “gråzonen” att klara grundskolan kan det paradoxalt innebära ett misslyckande vid gymnasiet. Det är inte ovanligt att elever i “gråzonen” blir negligerade och mobbade i grundskolan. Vidare noteras att utredning ej är aktuell om eleven inte först misslyckas, därför är det svårt att säga vad konsekvenserna kan bli för en elev som ej utreds för IF.

En annan utmaning, som också är ett dilemma, är de elever som är precis på gränsen till IF och som blir diagnostiserade. Dessa elever kan uppleva en utsatthet från andra hållet. Därför framhålls att i grunden måste den individuella friheten bana väg till beslut om gymnasie- eller gymnasiesärskola.

Det finns emellertid även solskenshistorier kopplat till elever i “gråzonen” och flera deltagare berättar om elever som når examen, med hjälp av extra anpassningar eller erhåller en anställning i näringslivet. Specialpedagogen på skola ett uttrycker en frustration för bristfällig juridik och politikernas bristfälliga förståelse och kunskap för dessa elevers utmaningar. Hen problematiserar hur ett fyraårigt reguljärt program kanske varit en bra mellanväg för denna elevkategori istället för att pressa in sommar-, vår-, och höstskola med önskat resultat.

5.5. Intellectuell funktionsnedsättning i gymnasieskolan

Samtliga deltagare intygar att de varit med om elever med diagnosen IF, som valt att studera på ett reguljärt program eller introduktionsprogrammet. Dessa elever har då fortsatt på det reguljära programmet eller IM med ett blandat resultat. Eleverna har ett stort behov av stöd, och man kan misstänka att det finns så kallade “snälle-betyg” som möjliggjort tidigare skolgång. Undantagsbestämmelsen (PYS-paragrafen) vid betygsättning är också ett dilemma, och misstänks användas på ett felaktigt sätt. Bättre att ge adekvat undervisning.

Föräldrar ringer mig och pratar om undantagsbestämmelsen...kan inte mitt barn bli PYS:t!¹
(Speciallärare, skola fyra).

På skola tre problematiseras ett elevfall med diagnosen IF, eleven valde ett nationellt program, som för illa och slutade skolan. Det förekommer att elever med IF studerar kurser integrerat men det visar sig vara en ovanlig åtgärd på samtliga skolor. Skolpsykologen på skola tre klargör att inte heller i kommunens grundskola läser någon av eleverna integrerat. Skola två förklarar att denna möjlighet finns för elever som behöver utmanas. Det framgår emellertid ej varför inte fler elever behöver utmanas.

Skolpsykolog utreder rätten till särskola. Oftast upptäcks IF i låg- eller mellanstadiet, men skolpsykologen vid skola fyra problematiserar svårigheter att diagnostisera barn med

¹ Pys-paragrafen refererar till den så kallade undantagsbestämmelsen i skollagen. Om det finns särskilda skäl kan läraren bortse från enstaka delar av betygskriterier vid betygsättning.

utländsk bakgrund och barn som växt upp i en atypisk hemmiljö. Skälet till detta är att de DISC-test som används är kulturellt betingade, vilket försvårar en rättvis jämförelse med barn som ej växt upp i en likartad miljö. Båda skolpsykologer vid skola tre och fyra verifierar att även om de fyra utredningarna som ligger till grund för diagnosen IF är viktiga, så läggs i praktiken störst vikt vid den psykologiska utredningen. Båda menar att den pedagogiska utredningen har större vikt för skola och val av utbildning.

Den adaptiva förmågan är mycket mer intressant...den visar om eleven kan lära sig ett moment på ett visst sätt. Sen får man utvärdera... Har det skett en förbättring? Vi (som utreder) har inga biologiska markörer (som vid cancer). Vi får gissa utifrån miljö och omständigheter. Det kan göras väldigt bra...men även väldigt dåligt... (Skolpsykolog, skola fyra).

Ibland tackar vårdnadshavare eller elev nej till utredning. Sen diagnostisering kan skapa identitetskris hos eleven, som riskerar att ej acceptera diagnosen. Skola ett berättar om ett elevfall, som önskade ompröva sin diagnos och till slut fick erkänt att hen endast hade en ADHD-diagnos.

Deltagarna intygar att även om skolan arbetar inkluderande och anpassar utbildningen till elevens förutsättningar så krävs en diagnos, för att eleven ska erhålla hjälp och stöd från nästa instans, Arbetsförmedlingen. Där beviljas ekonomiskt stöd till elever med IF; och kan således verka som en livlina för fortsatt stöd i livet.

Jag tror eleven som läser på gymnasieskolan utvecklas mer här men det är ett problem när hen går ut. Vem tar vid? Arbetsförmedlingen kommer inte hjälpa på samma sätt...DET gör mig orolig (Speciallärare, skola fyra).

Deltagarna verifierar att de flesta elever som avslutat studier vid gymnasiesärskolan hamnar inom daglig verksamhet. De elever som läser yrkesintroduktion får ofta jobb eller övergår till ett nationellt program med examen.

5.6. Slutsatser

- Anpassningar för målgruppen var genomgående på alla nivåer. I klassrummet anpassas lärmiljön med stöd av lektionsstruktur på grupp och individnivå.
- Stora fysiska förändringar kräver rektorsbeslut och är ofta för kostsamma.

- Den stora utmaningen för elevgruppen kopplas till stora stödbehov vilket var svårt för skolorna att möta.
- Inadekvat stöd ledde till hög och upprepad frånvaro, brist på differentiering av stöd, och stöd som gavs utifrån vad som fanns tillgängligt, resulterade i misslyckande.
- Lite eller ingen integration skedde mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Specialläraren var sällan en aktiv del av elevhälsans team.

6. Analys

Analysen genomförs med stöd av två teoretiska ramverk. Systemteorin kan förklara hur elevhälsans arbete med lärmiljöer och stödinsatser kan ses utifrån mikro-, meso- och makroperspektiv. Professionsteorin tillämpas för att undersöka den specialpedagogiska kompetensens professionalisering inom skolan. Det teoretiska ramverket används för att tolka intervjuerna som utgör studiens empiri samt att besvara studiens syfte. Studiens frågeställningar analyseras genom olika delar av ramverket, den första frågeställningen undersöks med stöd av professionsteori och den andra analyseras med stöd av Bronfenbrenners systemteori.

6.1. Systemteori

Elevhälsans arbete på samtliga undersökta skolor kan tolkas utifrån Bronfenbrenners systemteori för att tillgängliggöra utbildningen för elever med intellektuell funktionsnedsättning och elever i gråzonen. Genom att analysera resultatet utifrån systemteorin, synliggörs hur olika faktorer påverkar elevernas skolgång.

I mikrosystemet där elev och skola samverkar (Nilholm, 2016), är *elevhälsans tillgänglighet* central. På alla fyra skolorna är elevhälsans fysiska placering i den skolbyggnad där eleverna vistas. Relationen med elevhälsan visar en viktig aspekt av mikrosystemet. Deltagarna understryker vikten av att vara synlig i verksamheten, att bygga nära samarbete med mentorerna och agera som vuxna förebilder för eleverna. På två av skolorna gör speciallärare eller specialpedagog skolbesök på tidigare skolor för att få en

djupgående förståelse för elevens behov vilket underlättar övergången till gymnasieskolan. Hwang och Nilsson (2009) menar att interaktionen mellan personerna inom ett mikrosystem påverkar hur systemet utformas och upplevs av individen. Upplevelsen påverkas även av de förväntningar individen har på en position eller roll i samhället, som i detta fall innehas av en speciallärare eller någon annan i elevhälsan. Vi tolkar att en förutsättning för tillgänglighet för målgruppen inom gymnasieskolan är en god relation till elevhälsan varpå frekventa och trygga möten med elevhälsan är av vikt. Elevhälsan besöker elevernas klassrum och föreläser. Inför APL är elevhälsan delaktig i det förberedande arbetet både på individ och gruppnivå. *Skolan och dess lärmiljö* är andra betydelsefulla mikrosystem. Skolorna har olika förutsättningar gällande resurser såsom assistenter, studieverkstad och specialundervisning. Skola två utmärker sig markant gällande insatser och resurser. Detta kan motiveras då skolan har en stor gymnasiesärskola inom verksamheten och en lång tradition kring hur arbete med elever i svårigheter ska hanteras. Detta påverkar elevens möjlighet till stöd utanför klassrummet. Skola tre och fyra är de skolor som anger flest stödinsatser. Skola ett antar ett alternativt förhållningssätt, där stödinsatserna främjar gruppnivå, istället för individen, vilket anges som möjligt då elevgruppen definieras som homogen av deltagarna.

I mesosystemet, där samarbetet med externa kontakter såsom hem (Nilholm, 2016), LSS, arbetsförmedlingen och habilitering är viktiga, samverkar skola ett och två med central elevhälsa för att få hjälp av skolpsykolog och skolläkare. Skola tre och fyra har skolpsykolog närvarande i skolans organisation. Elevhälsan på skola ett arbetar aktivt med att förbättra lärmiljön genom att förändra lektionsdesign, ha utvecklingsteam, rastvärdar, gemensamhetsdagar och föreläsningar för elever. På skola två efterfrågas emellertid mer föreläsningar av elevhälsan. Mesosystemet präglas även av *förväntningar* som finns mellan de olika mikrosystemen (Hwang och Nilsson, 2009). Vi tolkar att överlämningar som indirekt tar fäste på förväntningar mellan grundskola/grundsärskola och gymnasieskola är viktiga för att tidigt initiera stödinsatser. Elevhälsan på alla fyra skolorna följer sedan upp överlämningar och kartlägger elevens behov av stöd under elevgenomgångar. En utmaning är att det saknas överlämning för vissa elever, vilket kan leda till att dessa inte får det stöd de behöver.

I makrosystemet där samhällets övergripande faktorer påverkar skolan (Nilholm, 2016), arbetar elevhälsan utifrån styrdokument som reglerar skolans verksamhet. Samtliga rektorer vet när externa kontakter ska överta elevansvar, men rektor är ytterst ansvarig för beslut. På skola ett ingår rektor i elevhälsan och vid de andra tre ingår istället biträdande rektor. Skälet är att skola två, tre samt fyra är stora och det innebär att huvudrektor valt att delegera större delen av elevhälsoarbetet. Skolorna arbetar även med policys och strategier för att främja en hälsosam lärmiljö och ser kompetensutveckling för personal som viktigt. Vidare lutar sig skola tre mot Skollagens skrift (SFS 2010:800) om när elevhälsan och dess insatser ska implementeras. Skola fyra lyfter även ekonomin som hindrande faktor på lärmiljöns utveckling. Flera deltagare lyfter elevernas rätt till samhälleliga insatser efter skolans slut. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges rätt till stöd oavsett om de har diagnos, medan samhället ställer krav på diagnos för fortsatt rätt till stöd. Ytterligare ett system som Hwang och Nilsson (2009) beskriver som väsentligt som påverkar de resterande systemen och riktar sig mot tidsmässiga förhållanden är Chronosystemet. I vårt resultat framkommer att tiden är av betydelse för elevens utveckling. Två aspekter som är centrala är elevens personliga utveckling och ålder. Det framkommer att både elever och vårdnadshavare tackar nej till utredning vilket påverkar elevens rätt till adekvat stöd framförallt efter gymnasieskolans slut.

6.2. Professionsanalys

Både speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och specialpedagoger är semiprofessionella yrken och ingår i den specialpedagogiska sfären. Som tidigare nämnts menar Brante (2014) att semiprofessioner inte är självstyrande över arbetsuppgifter och inte har samma autonomi som klassiska professioner och heller inte samma exklusiva rättigheter och monopol som klassiska professioner. I skollagen (SFS 2010:800) stipuleras att det ska finnas specialpedagogisk kompetens i elevhälsan, och på de fyra skolorna är professionen specialpedagog mer tonsättande inom elevhälsan, vilket framträder genom att tre av fyra skolor prioriterar specialpedagogprofessionen som permanent funktion i elevhälsan, och endast på en skola är speciallärare med inriktning utvecklingsstörning ett tydligt inslag i elevhälsan.

För att uppnå jurisdiktion krävs enligt Abbott (1988), att samhället erkänner professionens relevans och tilldelar den exklusiva rättigheter i form av exempelvis monopol över dess arbetsområden. Specialläraren med inriktning utvecklingsstörning och specialpedagogen har båda en gemensam kunskapsbas inom specialpedagogik och deltagarna uppmärksammar att det är uppdraget snarare än utbildningen, som styr arbetsuppgifterna. Skola ett och skola tre har en bestämd bild av att speciallärarprofessionen är specialist på undervisning, medan specialpedagogen handleder, dokumenterar och ansvarar för specifika stödinsatser.

Enligt Abbott (1988) är det viktigt för en profession att ha jurisdiktion, det vill säga att ha ensamrätt att utföra specifika arbetsuppgifter. I Förordningen om ändring i högskoleförordningen (SFS 2017:1111) föreskrivs att speciallärare och specialpedagoger ska identifiera, analysera och medverka i det förebyggande arbetet på skolor. Deltagarnas utsagor illustrerar att speciallärare och specialpedagoger inte direkt konkurrerar med varandra, eftersom de har olika kompetenser och arbetsuppgifter, men paradoxalt nog benämns hur skolorna anger att uppdraget snarare än utbildningen styr arbetsuppgifterna; vilket innebär lokal tolkning kring vilka arbetsområden och uppgifter som ska knytas till respektive profession. Det är således verksamhetens behov, snarare än examensordningen som styr professionens jurisdiktion.

Speciallärarens jurisdiktion att undervisa elever i behov av särskilt stöd och anpassa undervisningen efter deras individuella förutsättningar är att bedöma, ett område som specialläraren utifrån deltagarnas svar har uteslutande mandat till. Däremot kan viss tveksamhet kring specialpedagogens jurisdiktion vara relevant, för även om deltagarna bekräftar att denne ansvarar för specifika stödinsatser; rådgivning till elever, lärare och föräldrar, så har även specialläraren på vissa skolor samma funktion, likväl ett specifikt försteläraryppdrag som deltagarna på skola ett uppmärksammar.

7. Diskussion

Diskussionen delas upp i resultatdiskussion, studiens implikationer samt förslag på framtida forskning. Resultatdiskussionen sammanfattar, ifrågasätter och motiverar

resultatet i förhållande till tidigare forskning. Under studiens implikationer diskuteras empirins användbarhet inom det specialpedagogiska fältet och under förslag på framtida forskning ges nya frågeställningar som väckts hos oss.

7.1. Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur elevhälsan inom den reguljära gymnasieskolan tillgängliggör utbildning för elever i “gråzonen” och elever med intellektuell funktionsnedsättning, för att bidra med fördjupad kunskap om den specialpedagogiska kompetensens utanför gymnasiesärskolan. För att möta skollagens krav (SFS 2010:800) ska elevhälsa finnas inom de skolformer, där minderåriga finns. Elevhälsan ska omfatta tvärprofessionella team, vilket inkluderar psykologiska, medicinska, psykosociala och specialpedagogiska kompetenser. Vi författare tolkar utifrån resultatet, att den tvärprofessionella kompetensen inom elevhälsan är viktig; fler kompetenser och en holistisk samsyn, kan bidra till att främja möjligheterna för elever i “gråzonen” och elever med IF, samt ge rätt förutsättningar för eleverna att klara skolan. Professionernas ansvar och rätt att agera vilar på rektors utsedda befogenhet samt på dynamiken och förtroendet i gruppen. Resultatdiskussionen presenteras i samma ordning som studiens två frågeställningar.

7.1.1. Kompetenser och professionsutveckling i elevhälsan

Enligt Hylander och Guvå (2017) går hälsa och lärande hand i hand och ska präglade hela skolans verksamhet. Resultatet från denna studie visar att samtliga deltagare ser elevhälsans uppdrag som viktigt, de betonar vikten av hälsofrämjande arbete och påtalar hur rektor leder, fördelar, prioriterar och beslutar om olika arbetsinsatser. Deltagarna vittnar vidare om god insyn i varandras arbete, även om professionssekretess kan försvåra transparens. En deltagare på skola fyra beskriver framtida förändringar där rektors roll inom elevhälsan prioriteras bort, kan innebära att elevhälsans arbete av olika skäl prioriteras ner. Detta framkommer även i en studie av Specialpedagogiska myndigheterna (2019) som belyser att rektorns ledarskap för elevhälsan varken är prioriterat eller en integrerad del av rektorns ledarskap, och ses snarare som något som utförs “vid sidan om”. Även om deltagarna delar en gemensam syn på elevhälsans främsta uppdrag, visar

resultatet att arbetet i praktiken ser annorlunda ut. En stor del av den möteskultur som presenteras formas kring åtgärdande ärenden med fokus på individen och vad som inte fungerar. Deltagarna har viss samverkan med lärarna. Sådan samverkan sker emellertid oftast i det akuta skeendet, när problem redan uppstått, med undantag för skola ett, där vi bedömer att elevhälsan och lärarna har en mer linjär samverkan med systematisk fortbildning varje vecka. Enligt Partanen (2019) bör elevhälsan vara delaktig i samplanering och samverkan med lärare och arbetslag även i det hälsofrämjande arbetet på skolnivå, inte bara när problem uppstår. Det är vidare inte helt tydligt huruvida samtliga deltagare har en samsyn kring vad som definieras som hälsofrämjande och förebyggande arbete, då begreppen kring dessa områden skiftar och emellan är oklar. Vi kan notera att gruppens dynamik är avgörande då Socialstyrelsen och Skolverket (2016) lyfter vikten av samarbete inom elevhälsan för att nå inkluderande och trygga lärmiljöer.

Skollagen (SFS 2010:800) stipulerar kraven kring vilka kompetenser som ska ingå i elevhälsan, men det är rektor som är ytterst ansvarig och som beslutar vilka professioner som ska ingå i elevhälsoteamet. Enligt Socialstyrelsen och Skolverket (2016) ska arbetet i elevhälsan gälla psykiska, sociala samt fysiska områden på individ-, grupp- och organisationsnivå. Skolsköterskans uppdrag har hög sekretess och en av skolorna vittnar om hur information kopplat till överlämning mellan grundskola/grundsärskola-gymnasieskola ibland faller bort, när det inte framkommer att informationen skickats till skolsköterskan istället för till specialpedagog eller till studie- och yrkesvägledare, som oftast ansvarar för överlämning. Detta indikerar för oss, att rutiner mellan skolformerna är bristfälliga. Skolverket (2021) betonar att bristfällig kommunikation mellan skolor är en vanlig utmaning. Vidare menar Bladini (2004) att när en profession tvingas begränsa sin jurisdiktion måste den följa andra professioners bestämmelser och får därmed en underordnad ställning. Vår tolkning av detta är att även om skollagen (SFS 2010:800) stipulerar att det ska finnas specialpedagogisk kompetens inom elevhälsan så underordnas professionerna av rektors mandat eftersom exempelvis upprättande av åtgärdsprogram och särskilt stöd endast kan beslutas av rektor.

Kurators uppdrag är att stödja elevernas psykosociala hälsa och utveckling. Hen arbetar med elevernas sociala och emotionella behov, såsom beteendeproblem, känslomässiga utmaningar, familjeproblem eller mobbning. Scandlon et al., (2021) betonar att personal som arbetar för att möta elever med IF behöver aktivt arbeta med att öka delaktighet, detta då elevgruppen ofta underkastas vad andra anser "normalt" vilket bidrar till brist på autonomi. De understryker vikten av att parallellt med undervisningen arbeta med individuella mål som stärker självkänslan, men noterar att få skolor dokumenterar sådana åtgärder. Vi noterar att endast en av skolorna har sådana rutiner och arbetssätt. Utifrån vad vi ser, har elevhälsan en viktig funktion för elevgruppen på en personlig nivå. Denna elevgrupp har ett utökat behov av att bli sedda och delaktiga och vi konstaterar att elevhälsan i samverkan med lärarna således är viktig. Utöver detta beaktar vi citatet "Att elevhälsan sker i klassrummet är vår ståndpunkt...alla ser det inte så!" (Skolpsykolog, skola fyra) och har i åtanke att professionernas personlighet, erfarenhet och samsyn kring hur arbetet ska organiseras på skolorna är fundamentalt, för att elevgruppen ska främjas och inkluderas på bästa sätt.

Studie- och yrkesvägledarens uppdrag är att ge elever och studenter stöd och vägledning i frågor som rör utbildning och yrkesval och kan ses som nyckelposition vid programval och handledning inför APL. I en studie av Høybråten Sigstad och Garrel (2022) framkommer att endast tre procent av personer med en IF når en anställning efter genomförd skolgång. Gemensamt för elever på introduktionsprogram, yrkesprogram och gymnasiesärskola är ett betydande inslag av APL i utbildningen. Deltagarna verifierar att studie- och yrkesvägledaren handleder elever inför det arbetsplatsförlagda lärandet och samverkar med olika instanser såsom Arbetsförmedlingen för att främja elevernas möjlighet till arbete. Det framkommer emellertid att många av eleverna som studerar vid gymnasiesärskola efter avslutade studier omfattas av det kommunala aktivitetsstödet. Elever som studerar på ett introduktionsprogram når däremot i högre utsträckning en anställning eller övergår till ett nationellt program med examen. Empirin korrelerar väl med en studie från Skolverket (2019) där det framkommer att 74 % av elever som studerar vid introduktionsprogrammet är sysselsatta i förvärvsarbete eller fortsatt utbildning efter genomförd utbildning samt att 56 % av eleverna som studerar på ett introduktionsprogram övergår till ett nationellt

program. Med hänsyn till empirin ser vi studie- och yrkesvägledaren som en outnyttjad resurs, som potentiellt skulle kunna ha större inverkan på elevgruppens karriärmöjligheter, under och efter avslutade studier. Vi finner det intressant att studie- och yrkesvägledaren utsetts till arbetslagsledare för elevhälsan på en av skolorna, och kan se professionen som en brygga mellan skola och näringsliv men noterar samtidigt att skälet till varför studie- och yrkesvägledaren utsetts till arbetslagsledare ej motiverats. Föresättningsvis stipulerar Skolverket (2013) att elever som studerar vid gymnasiesärskola tilldelas ett betygsbevis istället för examen, vilket begränsar möjligheterna till fortsatta studier. Således är det än mer viktigt för elever i "gråzonen" att ha professioner som advocerar deras rättigheter i kritiska situationer såsom övergångar mellan skola och näringsliv eller skola och fortsatt utbildning där studie- och yrkesvägledarens kompetens är oundgänglig.

På två av skolorna är skolpsykologen en fast medlem i elevhälsoteamet. Enligt skollagen är det hemkommunen som prövar om mottagande i sarskolan, och fyra utredningar ska ligga till grund för bedömning om IF; pedagogisk, social, medicinsk och psykologisk (SFS 2010:800). En psykolog har en unik förståelse och kompetens för utredningsarbetet som ligger till grund för att elever med IF eller motsvarande svårigheter eventuellt kan hamna mellan två skolformer. Vi tolkar att kompetensen är ett värdefullt inslag i elevhälsan och ger ett utökat djup till den tvärprofessionella kompetensen. Vid klassifikation och diagnostisering beaktas enligt Granlund och Göransson (2019) tre kriterier; adaptiv förmåga, att den adaptiva förmågans nedsättning skett före 16 års ålder samt, med viss reservation, låg intelligenskvot. En kvarleva från Binets intelligenstest som användes för att hitta lämpliga sarslösningar (Bruce et al., 2016). Vi noterar att psykologerna understryker betydelsen av den adaptiva förmågan och sätter den i kontext till lärande i skolans verksamhet. Detta yttrande kan ses som en förutsättning för att arbeta med elever i behov av stöd inom elevhälsan.

Det framgår att även om skolsköterska, kurator, studie- och yrkesvägledare och specialpedagogisk kompetens är synliga på samtliga skolor, så ses speciallärarens profession och kompetens inte som självklar i elevhälsoteamet. En möjlig förklaring till detta kan härledas till bortfallet av speciallärarutbildning mellan 1990 och 2007. Under

denna period utbildades endast specialpedagoger, vilket kan ha fått som konsekvens att speciallärarprofessionen måste etableras på nytt, utifrån den nya examensordningen (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Vi noterar att det är endast på en av de fyra skolorna som specialläraren är ett permanent inslag i elevhälsoteamet. Detta kan förklaras med att på denna skola finns en relativt stor gymnasiesärskola med ca 120 elever, vilket således gör professionen central för verksamheten. En annan förklaring som deltagarna själva belyser är att det lokala uppdraget styr arbetsområdena mer än examensordningen för professionerna, vilket är intressant då det enligt examensordningen finns fler likheter än skillnader mellan de olika professionerna (Göransson et al., 2015). Vi kan även notera, att det finns en kultur eller praxis där speciallärarens profession är direkt knuten till eleven, något som historiskt stämmer med den utbildning speciallärare hade förr (Grunewald, 2008), istället för att specialläraren även ska bidra med kompetens och rådgivning till andra kollegor inom vald specialisering. Enligt Förordningen om ändring i högskoleförordningen (SFS 2017: 1111) förväntas specialläraren, oavsett inriktning, vara en kvalificerad samtalspartner med fördjupad insikt i sitt valda område. Flera av deltagarna på samtliga skolor hade en uppfattning om att specialpedagogen ska arbeta med strategiska frågor på skolnivå, medan specialläraren är mer lämpad att rusta elever med svårigheter på ett adekvat sätt genom undervisning. Abbott (1988) menar att en profession kan ha full kontroll över ett område medan den i andra fall måste underordnas andra grupper. Vår reflektion kring detta är, att även om speciallärarens spetskompetens är viktig för det elevnära arbetet, riskeras speciallärarens uppdrag att inte utnyttjas till fullo, när kompetensen inte tillvaratas inom elevhälsan. Vi ser elevhälsans möten som ett viktigt samverkanstillfälle där speciallärarkompetensen kan bidra och föra verksamheten framåt. Vi ser heller ingen motsättning kring detta i Förordningen om ändring av högskoleförordningen (SFS 2017:1111), som verifierar att speciallärare och specialpedagoger kan identifiera, analysera och medverka i det förebyggande arbetet på skolor. Vår slutsats är därför, att ett nära arbete tillsammans där elevernas lärmiljö och utmaningar beaktas i samsyn, kan förbättras och bidra till ett ännu mer framgångsrikt elevhälsoarbete där fler kompetenser tas hänsyn till, detta kan även beaktas som professionsutveckling.

7.1.2. Möjligheter och hinder i gymnasieskolan

Samtliga skolor i vår studie hade erfarenhet av elever med diagnosen IF som valt att studera inom den reguljära gymnasieskolan och elever i "gråzonen" förekom på samtliga skolor. Elevernas behov av stöd och skolornas svårigheter att möta dessa elever stämmer väl överens med tidigare forskning, som visar att Sverige inte har en skola för alla (Mineur, 2016; Sauer et al., 2019). Det kan ses utifrån World Health Organizations (2001) klassificeringsschema, där funktionsnedsättning kan uppstå utifrån omgivningens utformning. Det inadekvata stödet leder till hög och upprepad frånvaro. Även om gymnasieskola och gymnasiesärskola enligt skollagen (SFS 2010:800) inte är obligatoriska, omfattas skolformerna ändå av närvaroplikt. Resultatet i vår studie visade att lyckad skolgång, vilket innebär en gymnasieexamen, inte var självklart, men deltagarna nämnde lyckade fall, där elever i "gråzonen" och elever med IF klarat en gymnasieexamen. Det kan ses som att just de individerna haft lärare, som förstått deras unika behov (Seger, 2015; Tideman, 2000). Skolornas tolkningar av vad elever i "gråzonen" innebär är förenliga med Tideman (2000), som menar att elever i "gråzonen" kunskapsmässigt hamnar mellan de olika skolformernas kunskapsmål. För att möta eleverna i behov av stöd, använde samtliga skolor sig av särskilda undervisningsgrupper och studieverkstäder som stödinsatser. Detta är segregering insatser, som bryter mot Salamancadeklarationen som fastställer att elever, så långt som möjligt, ska få hjälp inom den ordinarie undervisningen (Svenska Uneskorådet, 2006). Det är i likhet med hur skolan för elever med IF och elever i behov av stöd var uppbyggd under mitten av 1900-talet (Ahlberg, 2015).

Deltagarna i vår studie problematiserade att det sker anpassningar som ändå leder till misslyckande. Jönsson (2018) lyfte i sin studie att skolor ofta gav samma stöd oavsett differentiering i utredningen. Det berodde på vad som fanns tillgängligt. När stödet inte fungerar blir det utpekande. Deltagarna lyfter svårigheterna med att ge det stöd som behövs, för att elever i "gråzonen" samt elever med IF ska kunna uppfylla kunskapskraven i den reguljära gymnasieskolan. Vissa deltagare menade att det var förenat med att eleverna skulle misslyckas. Om elevers svårigheter ses som ofrånkomliga kommer lärare inte fundera över skolans roll som problemskapare (Assarsson, 2007). En av skolpsykologerna menade att det är viktigt att elever kommer till skolan och att betygen ska beaktas som

sekundärt, att snarare främja social utveckling eller anställningsbarhet. Detta tangerar väl med skolans tredelade uppdrag; god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier, personlig utveckling och aktivt samhällsdeltagande (Skolverket, 2011). Men det stämmer inte överens med Skollagen (SFS 2010:800,) var det framgår att alla elever med särskilda behov skall ges möjlighet att uppnå goda resultat i skolan. Med stöd av Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori har vi synliggjort olika system som påverkar hur elevhälsan tillgängliggör utbildning för målgruppen inom gymnasieskolan. På mikronivå identifieras elevhälsans *tillgänglighet, relationer* och interaktioner med elevhälsan samt *lärmiljön* i samspel med individen. Dessa tre system, förklarar Nilholm (2018), omfattar den kontext och närmiljö där eleven är närvarande och är enligt Hwang och Nilsson (2009) speciellt viktiga för elever i skolan. Vår studies resultat tangerar med denna tes där anpassningar på alla nivåer, med elevhälsans stöd möjliggör utbildningen.

Skolpsykologen på skola fyra problematiserade WISC-testningen och menade att elever med utländsk bakgrund likväl elever uppväxta i en atypisk hemmiljö kunde prestera lägre på testet då det är kulturellt betingat. Psykologiska mätningar är ofta gjorda utifrån en normalfördelning och visar på standardavvikelse (Kalat, 2018). Att det psykologiska testet har så mycket tyngd är ett problem och båda skolpsykologerna framförde att det var den pedagogiska utredningen som egentligen var den viktigaste, för att kunna placera eleven i rätt skolform. Björklund (2019) uppmärksammar att avvikande från normativ normalitet kan medföra nackdelar, där eleven stigmatiseras och att det leder till flera negativa påföljder. Det vore lämpligt att uppmärksamma elevens individuella styrkor och arbeta med dessa. Deltagarna nämner ”snällbetyg” och PYS-paragrafen som ett problem i övergången mellan grundskola och gymnasieskola. Detta till trots skriver Hagborg (2017) att skolans verksamhet bedömer elever utifrån policys och standardiserade tester. Lindblad et al. (2018) lyfter att även om hänsyn behöver tas till elevers kognitiva svårigheter så ska kravnivån inte sänkas. En förändring sedan förskolestadgan då lärare kunde sänka kravnivån (Ahlberg, 2015). Skollagen fastställer (SFS 2010:800) att elever med inlärningssvårigheter ska ges möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen. “Snällbetyg” blir alltså en intressant terminologi att diskutera, då frågan är vem som har jurisdiktion att bestämma vad som bedöms vara ett “snällbetyg”? Det kan även ses som att eleven i

gymnasieskolans verksamhet inte får det stöd som behövs för att tillgodogöra sig utbildningen, trots att skollagen (SFS 2010:800) stipulerar att skolan behöver anpassa utbildningen utifrån individens behov. Vidare menar Jönsson (2018) att kartläggning kan ge elever det precisa stöd som behövs och dessutom utveckla lärmiljö. Några av skolorna arbetar aktivt med att förändra lärmiljöerna. Då vidare instanser såsom Arbetsförmedlingen kräver en utredning för att tillgodose anpassat stöd med hänsyn till sysselsättning ser vi en potentiell fallgröp där tidsaspekten blir central för elevens fortsatta möjligheter, detta kan härledas till Chronosystemet som Hwang och Nilsson (2007) menar påverkar de resterande systemen och riktar sig mot tidsmässiga förhållanden.

Att en specialpedagog i vår studie uttrycker en önskan om tre skolformer för att möta alla elevers behov, förmedlar hos oss en föreställning om att eleverna upplevs svårhanterliga, istället för att svårigheterna uppstår i lärmiljön. Enligt Seger (2015) är elever i ”gråzonen” svåra för skolan att hantera och de kan därför bli negligerade och missförstådda. Detta kan förstås utifrån en av deltagarnas uttalande: “Elever med en högre kognitiv nivå kommer att ifrågasätta varför de har svårigheter i skolan medan de med intellektuell funktionsnedsättning ofta är lyckligt ovetande...” (Skolpsykolog, skola tre). Samtidigt kan det tankesättet kopplas till det historiska perspektivet, när individer med IF ansågs obildbara och därför inte berättigades att gå i skola (Ahlberg, 2015). Idag är situationen bättre för elever med IF, men spår av historien noteras.

Det framkommer i resultatet, att lite till ingen integrering sker mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan, trots att Skolverket (2013) betonar att elever som är antagna inom ett nationellt gymnasiesärskoleprogram skall ges möjlighet att läsa kurser inom den reguljära gymnasieskolan när eleven behöver utmaning. Vi noterar att denna möjlighet endast ses som undantag, trots att det i FNs barnkonvention (Skolverket, 2020) stipuleras att elevens bästa ska beaktas i alla sammanhang. Inkludering kan uppnås genom delaktighet och tillgänglighet i lärmiljön (Mineur, 2016; specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020; Szönyi et al., 2018) Inkludering mellan skolformerna hade gjort att skolan uppnår en likvärdighet (Ahlberg, 2015) och tankesättet är centralt i specialpedagogiken (Lutz, 2013). Vi refererar till flera nationella och internationella studier som lyfter positiva effekter men

även problematiserar inkludering av elever med IF (Giota et al., 2022; Lindblad et al., 2018; Thomas, 2014; Waldron & Mcleskey, 1998; Wong, 2022) Några av de studierna visade att lärarens attityd gentemot inkludering kan verka hindrande eller upplyftande (Causton-Theoharis et al., 2011; Thomas, 2014). Men det är inte förvånande att så lite inkludering sker, eftersom skollagen (SFS 2010:800) bara stipulerar integrering i grundskolan för elever som annars ingår i grundsärskolan.

7.2. Studiens implikationer

Rektorns mandat stipuleras i skollagen (SFS 2010:800), men i tre av skolorna i vår studie är ansvaret för elevhälsan delegerat till andra professioner, alternativt en biträdande rektor utan juridisk beslutsrätt. Rektors engagemang för elevhälsans arbete påverkar förändringar i lärmiljön (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2019); med rektor faller eller växer verksamheten. Elevhälsoteamets uppbyggnad, maktstruktur, kultur och praxis påverkar synen på elever och lärmiljö. Synen i sin tur påverkar vilka former av insatser som ges på individ-, grupp- och organisationsnivå. I de fall där elevhälsoteamet hänvisar problematiken till elevers tillkortakommanden, att de kommer misslyckas ändå, att de fått “snällbetyg”, att någon måste ha använt PYS-paragrafen, att de måste vara närvarande om de ska få hjälp sker förstärkning främst på individnivå med odifferentierat stöd (Jönsson, 2018). När elevhälsoteamet ser skolan som problemskapande, förändras istället lärmiljön (Assarsson, 2007; Jönsson, 2018). Vi noterar emellertid både vilja och förmåga till förändring genom elevhälsan, inte minst genom aktiv förändring av den fysiska lärmiljön som gagnar elevgruppen och skolan.

Vår studie bidrar med kunskap om att speciallärare mot IF har en betydelsefull kompetens, som kan komma elevhälsan, skolan som organisation, lärare och elever till gagn om professionen inkluderas i elevhälsoteamets arbete. Yrkesrollen har i uppdrag att medverka i det förebyggande arbetet och hjälpa till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS 2017:1111). Det finns skilda föreställningar om specialpedagogen och speciallärarens uppdrag (von Ahlefeld Nisser, 2014) och i skollagen stipuleras att specialpedagog *eller* speciallärare ska ingå i elevhälsan (SFS 2010:800). Tillsammans med specialpedagogen, som har ett övergripande uppdrag i organisationen riktat mot lärmiljön,

kan en speciallärare med inriktning IF vara ett relevant komplement med sin gedigna kompetens kring elever med IF, och andra elever med funktionsnedsättningar, på individ och gruppnivå (SFS 2017:1111). Endast en av de undersökta skolorna hade en speciallärare med inriktning utvecklingsstörning med i elevhälsan, samma skola som hade mest tillgång till stödinsatser och resurser. För elever i “gråzonen” och elever med IF, skulle den dubbla specialpedagogiska kompetensen inom elevhälsan kunna bidra till en mer tillgänglig skola. Den dystra statistik som visar hur endast tre procent av elever inom särskolan erhåller förvärvsarbete efter avslutade gymnasiestudier (Høybråten Sigstad & Garrel, 2022) vittnar om en fallgrop i systemet. Elever med IF och elever i “gråzonen” behöver, mer än andra, någon som advocerar deras rättigheter i den reguljära gymnasieskolan och bygger broar mellan skola och samhälle. En speciallärare med adekvat specialisering kan potentiellt erbjuda vägledning och stöd till elever med IF och elever som befinner sig i en “gråzon” med syftet att närma sig den statistik som presenteras i Skolverkets rapport (2019), vilken visar att 74 % av eleverna på introduktionsprogrammet är sysselsatta i förvärvsarbete eller fortsatta studier efter att ha avslutat gymnasieutbildningen.

I vår studie framgår det att särskolans historia är lång med få resultat över ett sekel. Lgr 80 presenterade en vision om att Sverige skulle introducera “en skola för alla” (Skolöverstyrelsen, 1980-1986). 24 år senare presenterade Carlbecks-kommittén (SOU 2004:981) ett förslag om en inkluderande skola och elva år därefter fick Sverige kritik för särskolan som en parallell skolform (Unicef, 2015). Först 2020 blir Barnkonventionen lag i Sverige (Skolverket, 2020). Kanske, med tiden, går det att uppnå “en skola för alla”, där Sverige inte längre behöver två skolformer för att ge en likvärdig och tillgänglig utbildning för alla elever.

7.3. Förslag på framtida forskning

Vår studie visar betydelsen av att inkludera speciallärare med inriktning utvecklingsstörning i elevhälsoteamet för att, tillsammans med specialpedagogen, skapa en mer tillgänglig skola för elever med funktionsnedsättning och elever i “gråzonen”. Det är emellertid fortfarande en utmaning att skapa en inkluderande skola för alla elever i

Sverige. För att fortsätta arbetet med en inkluderande skola för alla elever, bör framtida forskning omfatta flera områden:

Nationell forskning som fokuserar på inkludering av elever med IF inom gymnasieskolan är ett förslag. Detta är viktigt, eftersom det saknas forskning om hur inkludering kan fungera för denna elevgrupp i gymnasieskolan. Resultatet av sådan forskning kan främja inkludering och skolresultat för eleverna.

Ett annat förslag är att undersöka hur vi tidigt kan initiera och ge stöd till elever så de inte hamnar i gråzonen. Forskning bör fokusera på att identifiera elever i riskzonen för att undvika att de hamnar i gråzonen, samt utveckla strategier och metoder som ger tidigt stöd till dessa elever.

Referenser

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2 uppl.) Liber.

Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups.

Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa. En nationell registerstudie om 12 vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Doktorsavhandling. Högskolan i Halmstad. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:920464/FULLTEXT03.pdf>

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: Synsätt och förhållningssätt*. Gleerup.

Björklund, K. (2019). *Normativ normalitet i skolan*. Skolporten. <https://skolporten.se/forskning/normativ-normalitet-i-skolan>

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]

Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I Lindh, M (red). *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte*. Högskolan i Borås.

Brante, T. (2014) *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsamhället*. Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl). Liber ekonomi.

Byström, A., Grahm, C., & Sjunnesson, H. (2019). *Fenomenet elevhälsa: Ett diskussionsunderlag som belyser elevhälsa i Sverige och Finland*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad; No. 17.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red) (2003). *Problembarnets århundrade - normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Studentlitteratur.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 7-26). Liber.

Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande*.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2003/04/sou-200335/>

Carlbeck-kommittén (SOU 2004:981). *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning: slutbetänkande*.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2004/10/sou-2004981/>

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of Promise: A School District-University Partnership Centered on Inclusive School Reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192–205. DOI: 10.1177/07419325103661

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Liber distribution.

Fernell, E. & Lindblad, I. (5 september 2022). *Lindrig intellektuell funktionsnedsättning*.
<https://www.gu.se/gnc/lindrig-intellektuell-funktionsnedsattning>

Foucault, M. (2002) *Sexualitetens historia I: Viljan att veta*. Daidalos AB.

Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100). SFS 2017:1111
Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

Giota, J., Lace, I. & Emanuelsson, I. (2022). School achievement and changes in inclusive vs exclusive support over 50 years in Sweden regarding students with intellectual disabilities and special educational needs. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2022.2115129

Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Studentlitteratur.

Granlund, M. & Göransson, K. (2019). Intellektuell funktionsnedsättning. I: L. Söderman & M. Nordlund (red.), *Omsorgsboken – möjligheter och svårigheter vid intellektuell funktionsnedsättning*. (s. 12 - 19). Liber.

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

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. CA: Sage.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015), *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport 2015:13. Karlstad University Studies <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A784444&dsid=130>

Hagborg, J. (2017). *Normativ normalitet: En diskursanalys av gymnasieelevers texter om kön och heteronormativitet*. [Masteruppsats, Umeå Universitet]

Hwang, P. & Nilsson, B. (2009). *Utvecklingspsykologi*. Natur och Kultur.

Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Studentlitteratur.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). *Att platsa i en skola för alla elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. MTM.

Högskoleförordning (SFS 2993:199) Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-1993100_sfs-1993-100

Janowska, A., Bogdanowicz, M., Lockiewicz, M. (2013). *Children in the twilightzone: a review of psychological functioning of children below average intelligence*.
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/433909/edition/409028/content>

Jönsson, A. 1970. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: an interview study. *Frontiers in Education*, 3(63). DOI: 10.3389/educ.2018.00063

Kalat, J.W. (2018). *Introduction to psychology*. Nelson education.

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

Lindblad, I., Westerlund, J.; Gillberg, C., Fernell, E., Gillberg Neuropsychiatry Centre, Göteborgs universitet, Gothenburg University, Gillbergcentrum, Sahlgrenska Academy, & Sahlgrenska akademien. (2018). Har alla barn i grundskolan förutsättningar att klara nya läroplanens krav? *Läkartidningen*, 115.

Lindqvist, R. (2020). *Socialvetenskapliga perspektiv på funktionsnedsättning*. Studentlitteratur.

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. (1. uppl.) Liber.

Mineur, Therése (2013), *Skolförmens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet. Anmärkning: Doktorsavhandling

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (1. uppl.) Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2018). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola. Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Partanen, P. (2019). *Hälsa för lärande - lärande för hälsa*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.2a23c2b1698641e369530/1569845934609/pdf4071.pdf>

Richardsson, G. (2004). *Svensk Utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Studentlitteratur.

Sauer, L., Molin, M. & Ineland, J. (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd* (3 uppl.). Gleerups.

Scanlon, D., Calhoon, M. B., & Berkeley, S. (2021). Making FAPE Appropriate Now for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 287–294. DOI: 10.1111/ldrp.12262

Seger, H. S. (2015). *Gray Area Kids: Identification and Intervention Strategies*. Routledge.

Skolans arbetsmiljö. SOU 1974:53. Utbildningsdepartementet.
<https://lagen.nu/sou/1974:53>

Skollagen. SFS 2010:800. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (1994). *Skolverkets rapport nr 45. Särskolan i kommunen*. AB CO Ekblad & Co.

Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654766/1553957707795/pdf996.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? en nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Skolverket.

Skolverket. (2017). *I mötet mellan gymnasiesärskola och gymnasieskola*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3862>

Skolverket. (2019) *Introduktionsprogram, eleverna och deras sysselsättning efteråt*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.7f0610616b709c26f73091/1571646185625/pdf4855.pdf>

Skolverket. (13 november 2020). *Barnkonventionen i skolan*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen>

Skolverket. (2021) *Överlämningar vid skolbyte*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/overlamning-vid-skolbyte>

Skolverket. (2022a). *Kommentar till allmänna råden för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=10021>

Skolverket. (2022b) *Arbete, studier och daglig verksamhet efter gymnasiesärskolan*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.5e6fbba7183ff3c49822292/1671460721767/pdf10908.pdf>

Skolverket. (10 mars 2023a) *Mottagande i grundsärskolan*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/mottagande-i-grundsarskolan>

Skolverket. (21 mars 2023b) *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet>

Skolverket (30 mars 2023c) *Nya namn på vissa skolformer samt stärkt utbildning*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/nya-namn-pa-skolformerna-samt-starkt-utbildning>

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Liber.

Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Fritzes.

Høybråten Sigstad, H. M. & Garrels, V. (2022) Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition?, *European Journal of Special Needs Education*. Ahead-of-print, 1-15. DOI: 10.1080/08856257.2022.2148600

Socialstyrelsen. (1993). *LSS - den nya rättighetslagen*. Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Socialstyrelsen. <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2016/2016-11-4>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Elevhälsoarbete under utveckling: en antologi*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/elevhalsoarbete-under-utveckling--en-antologi-tillganglig-version.pdf/>

Specialpedagogiska myndigheten. (2020). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning, handledning - förskola, skola och fritidshem*. <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/tillganglighetsmodell/>

Specialpedagogiska myndigheterna. (2023) *Samverkan för elevhälsa*. <https://www.spsm.se/stod/elevhalsa/samverkan-for-elevhalsa/>

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

Sveriges kommuner och regioner (2021). *Kommunernas aktivitetsansvar 2021*. <https://skr.se/download/18.3bf105b617db3dab4fee52f/1639554692626/Kommunernas-aktivitetsansvar-2021.pdf>

Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur.

Szönyi, K., Söderqvist Dunkers, T. (2018), *Delaktighet: ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan.pdf/>

Thomas, D. V. (2014). Factors affecting successful reintegration. *Educational Studies*, 41, 188–208. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.955749>

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Johansson & Skyttmo förlag.

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (2 uppl.) Studentlitteratur.

UNICEF. (2015). *Concluding observations on the fifth periodic report of Sweden* <https://www.refworld.org/docid/566e7e8c4.html>

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Utbildningsdepartementet.

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

von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag, skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*. (34:4, 246-264). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-14197>

Waldron, N. & Mcleskey, J. (1998). The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*. 64. 395-405. DOI: 10.1177/001440299806400308.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.

Wong, D. (2002). Struggling in the Mainstream: The case of Hong Kong. *International Journal of Disability Development and Education - INT J DISABIL DEV EDUC*, 49, 79-94. DOI: 10.1080/10349120120115343.

Bilaga 1



Fakulteten för
lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen Forskningsportalen

Datum: 2022-01-25

Samtycke att delta i studien

Hej!

Vi heter Natalie Ström och Ulrika Armano och vi ska under vårterminen 2023 skriva vår magisteruppsats med specialisering utvecklingsstörning under ämnet: *Intellektuell funktionsnedsättning i gränslandet*; där blicken riktas mot elever som benämns som ”gråzonsbarn” och riskerar att hamna i kläm mellan två olika skolformer (Tideman, 2020).

Syftet med studien är att öka förståelse kring hur elever med särskilda svårigheter balanserar studier inom den reguljära gymnasieskolan med hjälp av det stöd skola erbjuder.

För att samla in den information vi behöver, önskar vi intervjua elevhälsan (inklusive rektor) i fyra olika verksamheter. Informanterna, det vill säga de som intervjuas från elevhälsan, ska vara verksamma på gymnasiet och tjänstgöra inom elevhälsan som exempelvis speciallärare, specialpedagog, socialpedagog, kurator, skolpsykolog och rektor.

Intervjuerna beräknas ta ca 45-60 minuter och genomförs i grupp, vi är tacksamma om ni avsätter 80 minuter till intervjutillfället. Intervjuerna kommer organiseras inom er verksamhet, gärna i en avskild sal så avbrott kan undvikas. Vi kommer spela in intervjuerna, och därefter transkribera och

analysera stoffet. Största möjliga konfidentialitet eftersträvas i undersökningen genom att ingen obehörig får ta del av det inspelade materialet. I rapporteringen av resultatet i form av en examensuppsats, eller vid ett senare tillfälle i en annan form av publicering, kommer du som informant att avidentifieras så att det inte går att härleda resultatet till dig.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och hur studien utgår från dessa principer i bland annat följande avseenden:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Natalie Ström & Ulrika Armano

Kontaktuppgifter: Natalie Ström & Ulrika Armano

Ansvarig lärare/handledare: Lisbeth Ohlsson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Om barn/elev under 15 år ingår i studien måste vårdnadshavares samtycke inhämtas. Även barn/elev ska tillfrågas. Samtyckesblanketten anpassas till dem den gäller. Det är alltid en fördel att även inhämta samtycke från vuxna respondenter som deltar i studien.

Samtyckesblankett

Jag har fått skriftlig information om studien... Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ort: Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till senast den.....

Bilaga 2

INTERVJUGUIDE

Berätta vilka vi är.

Inledande frågor

1. Hur ofta träffas ni?
2. Finns det samverkan med ett centralt EHT? Hur ser den samverkan ut?
3. Har ni samverkan med andra inom samma profession i kommunen?
4. Hur många speciallärare har ni på skolan? Vilka inriktningar har de?
5. Hur många specialpedagoger har ni på skolan?

Fördjupande frågor

Professionerna i elevhälsan

6. Vilka professioner har ni i elevhälsan?
7. Hur ser rollfördelningen ut inom EHT; vet alla vem som gör vad?
8. Vilken roll har rektor i elevhälsans arbete?
9. På vilket sätt fördelas SYV arbete mellan de olika skolformerna? Varför?
10. Hur stor andel av lärarna inom gymnasiesärskolan visavi yrkes-, introduktion- och individuella programmen är utbildade speciallärare, varför finns det en eventuell diskrepans?
11. Vilka likheter/skillnader finns mellan speciallärare/specialpedagog i stödet för elever med IF/NPF? Är stödet likvärdigt mellan de olika skolformerna?

Elevhälsans inre arbete

12. Beskriv hur elevhälsan arbetar rent praktiskt på skolan? Förebyggande/hälsofrämjande?
13. Skola har ett tvådelat uppdrag; kunskapsuppdraget men även uppdraget att skapa goda samhällsmedborgare. Hur fördelas och prioriteras resurser och stöd utifrån dessa uppdrag? Vilka farhågor ser ni för elever som befinner sig i den sk gränzonen när stödbehovet inte är adekvat?
14. Hur identifierar ni vilka elever som behöver stöd på skolan?
15. Hur organiseras arbetet kring elever med stora svårigheter, som kan tänkas ha en lindrig IF eller NPF; vilka resurser finns? Vilket värde har överlämningar från grundskola- och grundsärskola för eleven?

16. Hur sker samverkan mellan EHT och lärare, skola-hem & andra instanser? Är detta ett framgångsrikt arbete; vilka utvecklingsmöjligheter finns?
17. Hur stor andel av era elever läser någon form av integrerad utbildning, vad krävs för att en elev ska ges den möjligheten?
18. Har ni varit med om elever som fått diagnosen IF sent, kanske till och med hos er? Ingick de då i reguljära skolformen, eller flyttades de till gymnasiesärskolan?
19. Finns det elever som är i gråzonen; elever som klarar särskolans kurser men som är på gränsen att klara gymnasieskolans kurser; hur organiseras eventuella elevstärkande insatser för dessa elever?
20. Finns det för- eller nackdelar för en elev som har relativt lätt för gymnasiesärskolan men relativt svårt för gymnasieskolans kurser att välja den reguljära gymnasieskolan? På vilket sätt bidrar EHT till att en sådan elev lyckas?
21. Hur fungerar sök- och antagningsprocessen för en elev som är behörig för gymnasiesärskolan men utöver denna skolform är intresserad av något av nationellt program/introduktionsprogram (yrkesintroduktionen, introduktionsprogrammet eller individuellt program)?
22. För en del elever är skola förenligt med misslyckande; hur kan EHT bidra till att integrering i nationella kurser inte blir "ännu ett misslyckande"?
23. Vid misslyckande eller oro är det inte ovanligt att en elev "låser sig"; hur kan EHT med sin kompetens bidra till att en elev som låst sig testar på nytt?

Tillgänglig lärmiljö

24. Vilken påverkan har elevhälsan, med all sin kompetens på elevernas lärmiljö? (Fysisk, social, pedagogisk)
27. Hur organiseras specialpedagogiska insatser; sker de i eller utanför ordinarie klassrum?
28. Vilken form av elevvårdande, ämnesspecifika och specialpedagogiska insatser anser ni ger bäst effekt; vad beror detta på?
29. På er skola finns både särskola och det individuella programmet; hur skiljer sig resursfördelningen kopplat till de specialpedagogiska insatserna (ex elevassistent, undervisning i liten grupp, fysisk lärmiljö, tekniska hjälpmedel)

30. Vilka utmaningar/framgångsfaktorer finns för de elever som under- och vid slutet av utbildningen balanserar mellan F och E-nivå; hur bistår EHT med att rusta dessa elever för livet efter genomförd gymnasieutbildning?

Kompletterande frågor

UTREDNINGSARBETE

Hur kommer det sig att det är viktigt att diagnostisera elever med IF medan det i skolans värld är viktigt att inte benämna diagnoser? Vilken insyn/förståelse får specialläraren i utredningsarbetet så det är till gagn för elevens lärande?

Vilka eventuella konsekvenser kan drabba en elev som skola misstänker ha en IF om hen tackar nej till utredning, och vilken kunskap förloras med detta beslut för skola/lärare/elev? Hur hanteras utredningar som visar att en elev är alldeles på gränsen till en mild IF? Finns det i dessa fall för- och nackdelar med att diagnostisera? Hur viktig är den pedagogiska utredningen i dessa fall?

Både fortsatt utbildning och arbetsmöjligheter för elever med IF är begränsade efter avslutade gymnasiestudier. Hur kan en diagnostisering eventuell hjälpa/stjälpa en ung vuxen på väg från gymnasieskolan? Finns det "gränsfall" som möjligtvis gagnats av att inte ha en definierad diagnos?

Hur vanligt är det att elever med IF blir omdiagnostiserade som normalbegåvade senare i livet?

Bilaga 3

Appendix

| Databas: summon@HK R Datum: 2022-12-13 2022-12-14 2023-01-28 | Sökord | Begränsningar (filter, limits, refine) | Antal träffar | Urval | Land |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| #1 | mild intellectual disability general education integration | Peer review Fulltext online | 16 | Waldron, N. & Mcleskey, J. (1998). | USA |
| #2 | Integration special needs mainstream | Peer review Fulltext online | 283 | Wong, D. (2002) | Kina |
| #3 | inclusive education intellectual disabilities sweden | Peer review Fulltext online | 18 | Giota, J., Lace, I. & Emanuelsson, I. (2022). | Sverige |
| #4 | intellectual disability success factors | Peer review Fulltext online | 198 | Høybråten Sigstad, H. M. & Garrels, V. (2022) | Norge |
| #5 | success reintegration special need | Peer review Fulltext online | 138 | Thomas, D. V. (2014) | Storbritannien |
| #6 | inclusive school reform | Peer review Fulltext online | 1004 | Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M. & Dempf-Aldrich, K. (2011) | USA |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----|---------------------------------------------------------|---------|
| Databas: ERIC Datum: 2023-01-28 | | | | | |
| #7 | Special education inclusion learning disabilities | Peer review Fulltext online | 689 | Scanlon, D., Calhoon, M. & Berkeley, S. (2021) | USA |
| Databas: Diva-portal.org Datum: 2023-01-29 | | | | | |
| #8 | Special education low-achieving students | Peer review Fulltext online | 6 | Jönsson (2018) | Sverige |