



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# En skola – två världar

- en fallstudie om hur delaktighet uppstår för en inkluderad särskoleelev i en gymnasieklass

Andreas Fridberg

---

|                |                               |
|----------------|-------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp                         |
| Program:       | Specialpedagogiska programmet |
| Nivå:          | Avancerad nivå                |
| Termin/år:     | Ht 2011                       |
| Handledare:    | Yvonne Karlsson               |
| Examinator:    | Birgitta Kullberg             |
| Rapport nr:    | HT11-IPS-14 SPP600            |

## Abstract

Examensarbete: 15 hp  
Program: Specialpedagogiska programmet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht 2011  
Handledare: Yvonne Karlsson  
Examinator: Birgitta Kullberg  
Rapport nr: HT11-IPS-14 SPP600  
Nyckelord: Gymnasiesärskola, inkludering, delaktighet, samspel

---

- Syfte:** Detta examensarbete syftar till att få kunskap om vad som kan bidra till ökad delaktighet för en elev mottagen i gymnasiesärskolan som läser individinkluderat inom ett nationellt program. Utifrån syftet har jag ställt frågeställningar som berör begreppet delaktighet ur olika synvinklar samt även hur de organiserar den vardagliga verksamheten kring eleven. Jag har även tittat på om det går att se några skillnader på elevens delaktighet mellan gymnasiesärskolan och det nationella programmet?
- Teori:** Fältstudien har en övergripande sociokulturell ansats som är inriktad på att se i vilka sammanhang som delaktighet uppstår för en inkluderad särskoleelev på ett nationellt program inom gymnasieskolan. Fältstudiens forskningsintresse kan då beskrivas i termer av att beskriva, tolka och förstå hur delaktighet visar sig för eleven.
- Metod:** Vad gäller metod och insamling av data så har inspiration hämtats från etnografen då studiens huvudsakliga datainsamlingsmetod är deltagande observationer samt intervjuer med lärare och elev.
- Resultat:** Resultatet visar att personliga egenskaper och sociala förmågor har stor betydelse för hur eleven upplever sig delaktig på det nationella programmet. Graden av delaktighet skiljer sig mellan det nationella programmet och gymnasiesärskola där eleven är mer delaktig i undervisningen på gymnasiesärskolan. Eleven själv menar dock på att hon har hittat en ”balans” mellan tryggheten på gymnasiesärskolan och den mer utmanande undervisningen på det nationella programmet. Resultatet visar också att det går att påverka elevens delaktighet i undervisning genom att använda sig av genomtänkta pedagogiska strategier eller metoder.

# Förord

Jag har under tiden för detta arbete haft förmånen att lära känna och träffa många trevliga människor. Framför allt vill jag rikta ett stort tack till Anna och hennes klasskamrater i de båda klasserna som har gjort det möjligt för mig att genomföra denna studie. Deras välvilja och positiva bemötande har gett mig många nya tankar och insikter som jag alltid kommer att ha med mig i min framtida yrkesroll. Jag vill också passa på att tacka de lärare som har ställt upp på att bli intervjuade och delat med sig av sina insikter och kunskaper.

Till min handledare och bollplank, Yvonne Karlsson, vill jag rikta ett stort tack. Utan ditt stöd och din uppmuntran hade jag inte kunnat genomföra denna studie på det sätt som jag gjort.

Slutligen vill jag tacka min familj som har stått ut med mig under hela hösten. Ert stöd har betytt oerhört mycket för mig under arbetets gång. I de perioder när allt har känts hopplöst har ni uppmuntrat mig att arbeta vidare. Ni har varit fantastiska!

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Inledning</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>Syfte och frågeställningar</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>Bakgrund</b> .....   | <b>3</b>  |
| Särskolans framväxt .....   | 3         |
| Skolans styrdokument .....  | 4         |
| Gymnasieskola och gymnasiesärskola – två olika skolformer .....                     | 4         |
| Särskolans elever och organisation .....  | 5         |
| Den framtida gymnasiesärskolan .....  | 6         |
| Teoretisk utgångspunkt – en sociokulturell ansats .....                             | 7         |
| Olika perspektiv på specialpedagogik .....  | 9         |
| Det kompensatoriska perspektivet .....  | 9         |
| Det kritiska perspektivet.....  | 9         |
| Dilemmaperspektivet .....   | 10        |
| Inkludering och exkludering .....   | 11        |
| Integrering .....   | 11        |
| Inkludering .....   | 12        |
| Delaktighet .....   | 13        |
| <b>Tidigare forskning om skolans inkludering av särskoleelever</b> .....            | <b>14</b> |
| Etnografiska studier i särskolan om delaktighet och inkluderande verksamheter ..... | 14        |
| Kunskapsöversikter om delaktighet och lärandeprocesser .....                        | 16        |
| Elev- och föräldraperspektiv på delaktighet .....                                   | 18        |
| <b>Metodansats</b> .....  | <b>20</b> |
| Forskningsansats.....   | 20        |
| Urval .....   | 20        |
| Metodval .....  | 21        |
| Deltagande observation.....   | 21        |
| Kvalitativa intervjuer .....  | 22        |
| Genomförande och transkribering .....   | 23        |
| Tolknings och analys .....  | 24        |
| Etiska ställningstaganden .....   | 25        |
| Studiens tillförlitlighet.....  | 26        |
| <b>Resultat</b> .....   | <b>28</b> |
| Elevens väg till att läsa inkluderat på ett nationellt gymnasieprogram .....        | 28        |
| Skolan och utbildningens utformning .....   | 29        |
| Annas skola.....  | 29        |
| Hur organiseras undervisningen?.....  | 30        |
| Klassrummets utformning .....   | 30        |
| Relationer och delaktighet i skolan .....   | 31        |
| Barn- och fritidsprogrammet .....   | 31        |
| ”Jag sitter väldigt mycket själv – det gör jag” .....                               | 31        |
| ”Det bästa är nog när vi leker lekar” .....   | 32        |
| ”Det kan vara lite jobbigt när vi ska sätta oss i grupper” .....                    | 33        |

|   |           |
|---|-----------|
| ”Dom har verkligen försökt dela in så att jag känner att jag tycker om den här gruppen” .....   | 34        |
| ”Dom är lite stökiga – jag har lite svårt för att koncentrera mig” .....                        | 35        |
| Kamratskap .....  | 36        |
| ”Dom får hålla på med sitt och jag med mitt” .....  | 36        |
| Gymnasiesärskolan .....   | 37        |
| ”Här nere är jag lite spralligare” .....  | 37        |
| Annas tankar om sin skolgång .....  | 38        |
| ”Det är nog en balans” .....  | 38        |
| ”Många ser ju annorlunda som något positivt men jag ser det som någonstans mitt i mellan” ..... | 39        |
| <b>Diskussion .....</b>   | <b>40</b> |
| Metodreflektion .....   | 40        |
| Resultatdiskussion .....  | 40        |
| Specialpedagogiska implikationer .....  | 43        |
| Fortsatt forskning .....  | 43        |
| <b>Referenslista.....</b>   | <b>45</b> |
| <b>Bilaga 1 – Intervjuguide lärare/assistent .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>Bilaga 2 – Intervjuguide elev .....</b>  | <b>49</b> |
| <b>Bilaga 3 – Brev till föräldrar och elever .....</b>  | <b>50</b> |

# Inledning

Under de senaste decennierna har begreppet *integrering* och på senare år *inkludering* haft stor betydelse för hur undervisningen organiseras på våra svenska skolor. Begreppen uppkom som en reaktion på att allt fler erhöll sin undervisning i segregerade grupper inom skolan. Mycket tid lades ned på skolorna kring hur man på bästa sätt skulle kunna integrera de tidigare segregerade eleverna inom ramen för den ordinarie undervisningen. Och vi har under denna period sett både goda och mindre goda resultat på integrering ute i landets skolor.

Samtidigt som skolan under 1990-talet i helhet strävar mot en mer integrerande verksamhet så ökar antalet mottagna elever i grundsärskolan kraftigt. Detta sker i samband med kommunaliseringen av skolan som många trodde skulle ha en motsatt effekt på antalet mottagna elever inom särskolan (Tideman, 2000). Under en tolvårsperiod, 90/91 till och med 01/02, har det skett en ökning av andelen mottagna elever i obligatoriska särskolan med hela 106% (SOU 2003:35). Här uppstår således en intressant paradox där skolan i helhet är starkt präglad av visionen om en inkluderande skola för alla samtidigt som allt fler elever hamnar inom grundsärskolan som i många fall är en segregerande verksamhet.

Fördelarna med det ökade elevantalet i särskolan har varit, att det lett fram till ett ökande intresse för särskolans verksamhet och därmed har också debatten om särskolans existens aktualiserats. Som en reaktion på ökningen av elever inom särskolan så tillsatte regeringen 2001 en kommitté<sup>1</sup> vars huvuduppdrag var att utreda kvalitén inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan. I dess slutbetänkande framgår det, att många elever inom särskolan upplever det som att andra elever ser ned på dem därför att de tillhör särskolan (SOU 2004:98). Denna känsla av utanförskap och brist på delaktighet kan vara en av anledningarna till att andelen särskoleelever som är integrerade i grundskoleklasser har ökat. Cirka 19 % av grundsärskolans elever har idag sina placeringar i en grundskoleklass (Skolverket, 2011). Var femte särskoleelev inom grundskolan läser således integrerat i någon form. Ser vi till gymnasiesärskolan och dess elever, är det enbart 3 procent som är placerade i en gymnasieskoleklass. Intressant hade varit att veta varför skillnaden i antalet inkluderade särskoleelever är så stort mellan grundskolan och gymnasieskolan.

Idag vet vi väldigt lite om hur det fungerar för särskoleelever som är, delvis eller helt inkluderade i grundskole- eller gymnasieskoleklass. Den begränsade mängd forskning som är gjord fokuserar i princip enbart på elever i grundsärskolan och vi vet egentligen väldigt lite om hur skolgången fungerar för de elever som är integrerade. Med tanke på detta går det att ställa sig frågan om på vilket sätt eleverna inkluderas och hur man arbetar med det ute på skolorna. Frågorna är många men här finns det en stor kunskapslucka inom den specialpedagogiska forskningen. Man vet, enligt min förståelse, ingenting om hur inkluderingen fungerar inom gymnasiesärskolan. I och med det betänkande som lades i början av 2011 om en ny gymnasiesärskola, där stor fokus lades på just möjligheterna för gymnasiesärskoleelever att läsa kurser inom de nationella programmen (SOU 2011:8). Fokus i den här undersökningen ligger på hur delaktighet uppstår för en särskoleelev som är placerad i en gymnasieklass. Den intressanta frågan är om inkludering automatiskt innebär en ökad delaktighet för eleven eller om det finns andra orsaker till en integrering? I den här undersökningen kommer huvudrollsinnehavaren vara en elev som tillhör gymnasiesärskolan och som delvis har sin placering i en gymnasieklass på ett nationellt program.

---

1 Carlbeck-kommittén

## Syfte och frågeställningar

Enligt skolverket (2011a) var andelen integrerade<sup>2</sup> särskoleelever i en gymnasieskolklass cirka 3 procent. Den finns idag, vad jag har kunnat finna, ringa forskning gjord kring hur dessa elever upplever sin skolsituation och hur inkluderingen bidrar till ökad delaktighet. Den här uppsatsen syftar därför till att få kunskap om vad som kan bidra till ökad delaktighet för en elev mottagen i gymnasiesärskolan som läser individinkluderat inom ett nationellt program. Utifrån syftet ställer jag mig följande frågeställningar;

- Hur organiserar skolan sin vardagliga verksamhet för eleven?
- Hur har elevens väg till gymnasiesärskolan sett ut?
- Hur deltar eleven i skolans verksamhet?
- Hur uppfattar eleven sin delaktighet i relation till sina klasskamrater?
- Finns det sammanhang inom skolan som bidrar till en ökad delaktighet för eleven?
- Går det att se skillnader på elevens delaktighet i gruppen mellan gymnasiesärskolan och det nationella programmet?

Studien har inte som syfte att generalisera utan förhoppningen är att den ska bidra till en ökad förståelse om hur delaktighet uppstår för en inkluderad särskoleelev inom ett nationellt program på gymnasieskolan.

---

2 För att räknas som individuellt integrerad ska minst hälften av undervisningstiden bedrivas inom klassen (Skolverket, 2011a)

## Bakgrund

I kapitlet som följer, redogörs inledningsvis för särskolans framväxt samt skolans styrdokument med fokus på särskolan som skolform. Sedan urskiljs och presenteras tre olika forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet: ett kompensatoriskt, ett kritiskt och ett så kallat dilemmaperspektiv. Avslutningsvis diskuteras och klargörs vad som i den här undersökningen avses med de återkommande begrepp som är relevanta i sammanhanget.

## Särskolans framväxt

Beslutet att 1842 inrätta folkskolan, innebar att de flesta barn i Sverige fick en rättighet till utbildning. Däremot gällde inte dessa rättigheter de barn som bedömdes som sinnesslöa, vilket ledde till att den gruppen helt enkelt stängdes ute från undervisningen. Resultatet blev att i över 100 år, kom undervisningen av utvecklingsstörda barn att domineras av internatundervisning vid olika anstalter runt om i landet där de var avskilda från annan skolverksamhet (SOU1991:30).

Men efter stark kritik, bland annat av föräldrar, mot institutionaliseringen av utvecklingsstörda i landet, som 1954 lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt utvecklingsstörda (SFS 1954:483). Detta innebar att skolplikten nu även kom att gälla de elever som innan ansågs vara sinnesslöa. Lagen var självfallet ett steg framåt för den tidigare utestängda gruppen elever. Men den kom inte att gälla för alla, eftersom barn som bedömdes vara grav utvecklingsstörda eller som hade någon form av tilläggshandikapp fortfarande stängdes utanför (SOU1991:30). Nu användes för första gången särskola som en officiell benämning på den här formen av undervisning. Den nya lagen innebar också att undervisningen fick en mer framträdande roll till skillnad från tidigare då verksamheten var mer förvaringsinriktad (Szönyi, 2005).

Den stora förändringen kom i och med 1967 års omsorgslag, som innebar att alla barn, oavsett funktionshinder, fick tillgång till skolan. Den nya lagen resulterade i det närmaste en fördubbling av antalet i särskolan. Den stora ökningen av elever i särskolan ställde krav på nya lokaler och under 1970- och 80-talet skedde en stor förflyttning av särskolans elever. Från att tidigare ha varit placerade i lokaler som ofta låg helt avskilda från all annan skolverksamhet, flyttade nu särskolan in i den ”vanliga” grundskolan. Det var inte enbart lokalbristen som låg bakom flytten av särskolan utan det var också ett led i den integreringssträvan som växte sig allt starkare i samhället (SOU 1991:30).

Även om särskolans elever flyttade in i grundskolan, var det fortfarande landstinget som stod som huvudman för särskolan. Men snart skulle det även ske förändringar inom detta område. 1985 fördes bestämmelserna gällande särskolan in under skollagen istället för som tidigare att ligga under omsorgslagen. 1991 lade särskolekommittén (SOU 1991:30) fram sitt slutbetänkande angående förändring av huvudmannaskapet och det resulterade i att samtliga kommuner övertog huvudmannaskapet för särskolan 1996 (SOU 1991:30).



## Skolans styrdokument

För att förstå skolans organisering av elever i särskolan, kommer jag i detta avsnitt att ta upp vad styrdokumentet föreskriver. Här redogörs också för vilka personer det är som tillhör personkretsen kring särskolan, alltså vilka faktorer det är som avgör, om en elev ska bli mottagen i särskolan. Avslutningsvis diskuteras gymnasiesärskolans framtida utformning utifrån det betänkande som lades fram i januari 2011.

## Gymnasieskola och gymnasiesärskola – två olika skolformer

Inom ramen för de frivilliga skolformerna, utgör gymnasieskolan och gymnasiesärskolan två skilda skolformer med olika kunskaps- och betygsmål. Tanken är att ge en kort redogörelse för vad som skiljer men också förenar de båda skolformerna.

Att det utgör två olika skolformer innebär inte, att de är fysiskt åtskilda, utan skillnaden ligger främst på det organisatoriska planet. Gemensamt för de båda skolformerna är läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Skolverket, 2011b) och Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039)<sup>3</sup>. Kursplanerna, där mål och betygskriterier för de olika ämnena anges, skiljer sig däremot åt. Läroplanen för den nya gymnasieskolan 2011 (Skolverket, 2011b) vilar på en gemensam värdegrund där huvuduppgiften för skolan är:

...att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Den ska bidra till elevernas allsidiga utveckling (s. 7).

Vidare skrivs det i läroplanen att:

Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning (s. 6).

Det föreligger alltså varje enskild skola att skapa en undervisning, som ska tillgodose alla elevers behov. Undervisningen behöver inte vara lika för alla men den ska bidra till, att samtliga elever ges möjlighet att delta i och tillgodogöra sig den undervisning som ges.

Szönyi (2005) uppmärksammar i sin avhandling, att strävansmålen är desamma för grundskolan och särskolan, däremot skiljer sig uppnåendemålen åt. Det som Szönyi kunde konstatera var att kunskapskraven var fler för grundskolans elever till skillnad mot särskolan där målen i stor utsträckning var knutna till elevernas individuella förutsättningar. Szönyi ifrågasätter främst skillnaderna mellan de ordval som görs. Formuleringarna i särskolans uppnåendemål tyder på ett omsorgsinriktat synsätt till skillnad från grundskolans uppnåendemål som präglas av ett mer kunskapsinriktat synsätt.

---

3 Gäller för de elever som har påbörjat sin utbildning efter den 1 juli 2011. För övriga fortsätter den äldre gymnasieförordningen (1992:394) att gälla .

Skolverket (2001a) riktar i sin rapport: *"Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar"*, kritik mot kunskapsutvecklingen inom särskolan. De pekar bl.a. på att kunskapsutvecklingen för eleverna i särskolan är för dålig, vilket är ett resultat av att man fokuserar mer på vad eleverna inte kan istället för att fokusera på det som de kan. Rapporten visar också att det saknas strategier för hur undervisningen ska bedrivas inom särskolan. Här bör dock nämnas att samma undersökning visar att eleverna mår bra och trivseln är hög inom särskolan, vilket kan ses som en konsekvens av det mer omsorgsfokuserade arbetssätt som används.

Slutligen bör nämnas att grundskolan och särskolan har fått nya kursplaner som trädde i kraft under höstterminen 2011. Däremot har det inte skett någon förändring i programstruktur eller kursplaner för gymnasiesärskolan ännu, så ovanstående resonemang är fortfarande aktuellt sett ur denna studies syfte. Däremot har det lagts fram ett betänkande från gymnasiesärskoleutredningen (SOU 2011:8) om den framtida gymnasiesärskolan, som tidigast kommer att träda i kraft höstterminen 2013. Dess innehåll diskuteras i avsnittet: *"Den framtida gymnasiesärskolan"*. Fram till dess är det nuvarande kursplaner och betygskriterier som gäller för utbildningen i gymnasiesärskolan

## **Särskolans elever och organisation**

I den nya skollagen (SFS 2010:800) står det, att barn som inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan. Den tidigare formuleringen i skolagen att barn med: "...autism eller autismliknande tillstånd" (SFS 1985:1100, 1 kap 16 §), skulle ha rätt till grundsärskolan är nu borttagen. I skollagens 5 § framgår också att:

Frågan om mottagande i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs (SFS 2010:800, 7 kap 5 §).

Det finns inga centrala riktlinjer eller bestämmelser för hur en diagnostisering ska gå till utan det är upp till varje kommun att avgöra vilket tillvägagångssätt som ska användas. Skolverket (2001b) har dock gett ut rekommendationer som anger vilket underlag som bör ligga till grund för ett mottagande i särskolan. Det vanliga förfarandet är, att det inledningsvis genomförs ett psykometriskt test<sup>4</sup> för att kunna avgöra om eleven har en utvecklingsstörning. Vid den här typen av test definieras en person som utvecklingsstörd när deras IQ (intelligenskvot) är lägre än 70. Tideman (2000) menar att detta är: "...en godtyckligt satt gräns" (s. 43) eftersom det inte går att dra någon skarp linje mellan att vara lågbegåvad, där värdet överskrider 70, eller att ha en utvecklingsstörning.

I gymnasiesärskolan finns det idag två olika undervisningsformer eller inriktningar, vilka utgörs av en nivåskillnad i form av vilka krav som ställs på elevernas förmågor. De två inriktningarna kan förenklat sägas vara det individuella programmet, som består av verksamhets- och yrkesträning, samt nationella/specialutformade program.

På det *individuella programmet* läser de elever, som har en måttlig eller grav utvecklingsstörning, vilket i de flesta fall gäller elever som inte har förmågan att lära sig läsa

---

4 I vardagligt tal ett intelligenstest

och/eller skriva. En stor del av undervisningen inriktas på att träna grundläggande färdigheter och sinnesträning. Det finns åtta *nationella program* samt ett *specialutformat program* där de elever, med en lindrig utvecklingsstörning återfinns. De olika programmen är främst inriktade på yrkesförberedelser. Inom dessa program läser de liknande ämnen som återfinns på de nationella programmen inom gymnasieskolan. Det som skiljer sig är kursernas omfattning och svårighetsgrad som i större utsträckning anpassas till elevernas förmågor (SOU 2003:35). För de som påbörjar sin utbildning höstterminen 2011, inom ett nationellt eller specialutformat program, får nu även läsa kurser enligt gymnasieskolans ämnesplaner, om rektor bedömer att eleven kan klara av det.

## Den framtida gymnasiesärskolan

Den 31 januari 2011, lade gymnasiesärskoleutredningen fram sitt betänkande: "Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning" (SOU 2011:8), om utformandet av en ny gymnasiesärskola. Utredningen föreslår en gymnasiesärskola med nio nationella program och ett träningsprogram som ska ersätta det individuella programmet. Utredaren Eva Wallberg föreslår ett breddat syfte för gymnasiesärskolan och ökade valmöjligheter för eleverna. Andra nyheter i förslaget är möjligheten till en gymnasial lärlingsutbildning och riksrekryterande utbildningar.

Tydligt är att utredningen förespråkar ett närmande av gymnasiesär- och gymnasieskolans verksamhet. Utgångspunkten i förslaget är att gymnasiesärskolan måste prioritera och utmana elevernas kunskapsutveckling. Här betonar de vikten av en inkluderad verksamhet på följande sätt:

Lokalmässig integrering är en nödvändig men långt ifrån tillräcklig förutsättning för att nå en mer inkluderad utbildning för elever med utvecklingsstörning. Dessutom behövs en ledningsorganisation som kan stödja en inkluderande utbildning där verkliga möten mellan elever uppstår i utbildningssituationen. För detta krävs en ökad samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan (SOU 2011:8, s. 14).

Resonemanget kring ett närmande av de två skolformerna är tydligt och vidare skriver utredaren Eva Wallberg att:

Ökad flexibilitet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan är en ambition bakom utredningens förslag. Lika viktigt är dock en ökad flexibilitet inom gymnasiesärskolan. Detta för att varje elev ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sina studier. Min ambition är också att genom förslagen bidra till ökad tydlighet om utbildningsmålen och bättre (SOU 2011:8, s. 14).

I framtiden kommer gymnasiesärskolan att ställas inför stora förändringar, som innebär en utmaning för inte enbart gymnasiesärskolan utan gymnasieskolan i helhet. Det kommer att krävas ett större samarbete mellan de två skolformerna, både pedagogiskt och organisatoriskt. Utredningen ställer krav på individuella lösningar för eleverna inom gymnasiesärskolan för att skapa en så god utbildning som möjligt. Begreppet inkludering är centralt och kommer få en större betydelse i förslaget till den nya gymnasiesärskolan. I betänkandet skrivs:

Det är angeläget att den framtida gymnasiesärskolans programstruktur inte försvårar inkluderande modeller för undervisningen, där exempelvis en grupp elever som är inskrivna i gymnasiesärskolan går i en klass i gymnasieskolan (SOU 2011:8, s. 17).

Detta resonemang är intressant och speciellt med tanke på syftet med denna studie där jag följer en elev mottagen i särskolan som läser med en klass i gymnasieskolan. Den nya gymnasiesärskolan kommer dock tidigast att börja höstterminen 2013 och fram till dess är det nuvarande kursplaner och betygskriterier som gäller.

## **Teoretisk utgångspunkt – en sociokulturell ansats**

Undersökningen utgår från ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och samspel konstitueras i elevers handlingar, i samspel med andra elever och lärare. Centrala begrepp inom denna teori är handling, appropriering, språk, redskap, kommunikation, sammanhang och meningsskapande. Mitt fokus kommer dock främst att ligga hur detta samspel uppstår med hänsyn till syftet med studien. Att i denna studie använda sig av dessa sociokulturella utgångspunkter, grundar sig i tron, att elever utvecklas i samspel med andra i ett sammanhang. Liberg (2006) beskriver betydelsen av att studera sociokulturella sammanhang inom detta perspektiv på följande sätt:

I ett sociokulturellt perspektiv ligger huvudfokus snarare på att studera de sociokulturella sammanhang som vi som individer bidrar till att skapa och hur vi gör för att skapa dem. Hur ser sammanhangen ut, vilka villkor råder, hur deltar man i de här sammanhangen och vad bidrar man med? Detta är några typiska frågeställningar inom ett sociokulturellt studium (s. 21).

Säljö (2010a) skriver, att det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Lev Vygotskij arbeten om utveckling, lärande och språk. Traditionen pekar på vikten av socialt samspel för uppkomsten av lärande och utveckling. Vidare skriver Säljö (2010a) att:

Perspektivet är således en social teori om lärande och utveckling som ger en förståelse av hur människor blir delaktiga i kunskaper och erfarenheter genom att samspela med andra i olika aktiviteter. Interaktion och kommunikation blir nycklar till lärande och utveckling. Den bild av lärande som tonar fram genom det sociokulturella perspektivets betoning av samspel med andra blir att kunskap inte är något som överförs mellan människor utan istället något vi deltar i (s. 193).

Intressant med det sociokulturella perspektivet är, att det inte heller är förenat med en specifik pedagogik eller skola. Tanken är att perspektivet ska kunna förverkligas inom ramen för den ordinarie skolan och de förutsättningar som existerar där. Den pedagogiska utmaningen ligger i hur de ute på skolorna organiserar samspelet mellan elever och mellan elever och lärare, och vilka möjligheter eleverna ges att *appropriera* och delta i olika typer av kunskaper (Säljö, 2010a).

*Appropriering* är ett begrepp som används inom den sociokulturella traditionen för att beskriva och förstå lärande. Det innebär att eleven blir bekant med och lär sig bruka olika kulturella redskap och samtidigt förstår hur dessa medierar världen. Det är en process där man gör det till sitt eget, man förändrar sitt sätt att tänka, sin förståelse och så vidare. Säljö (2010b) beskriver detta på följande sätt:

Vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss – appropriera- kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. Vi kan också få insikter genom att se nya mönster och möjligheter i de intellektuella och praktiska redskap vi behärskar. Denna metafor innebär att man inte ser människor enbart, eller ens i huvudsak, som bärare av ett förråd av kunskaper eller

som utrustade med kognitiva strukturer. Snarare ser man dem som ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan (s. 119f).

Alexandersson (2009) menar att ett grundantagande hos Vygotskij är att människan skapar språkliga verktyg för att kunna tolka och konstruera sin omvärld. Han beskriver en samarbetsform för lärande som förutsätter inte bara ett pedagogiskt möte mellan elev och lärare, men också elev och elev, där båda parter tillför den sociala situationen aktivitet och kreativitet. Vidare pekar Alexandersson på hur Vygotskij betonade vikten av pedagogens betydelse i lärandeprocessen. Detta eftersom lärande bygger på interaktion och det är genom denna interaktion som eleven utvecklas. Den sociala miljön bidrar således till att utveckla elevens handlingar och de samspelsmöjligheter som undervisningen erbjuder för den enskilde eleven. För att detta ska uppstå menar Alexandersson att: "...det krävs en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö" (s. 9).

Säljö (2010b) menar att inom skolan är lärande i huvudsak en språklig verksamhet där man utgår från konstruktioner som ämnen, vetenskapliga begrepp och generella färdigheter som läsning och skrivning. Aktiviteterna kan i många fall beskrivas som abstrakta. Individuella skillnader i förutsättningar hos eleverna att tillgodogöra sig den kommunikation som pågår inom skolan spelar idag en mycket större roll än tidigare i historien. Detta har medfört att de kommunikativa mönstren skall tillfredsställa olika och ibland också motstridiga krav. Detta har enligt Säljö (2010b) resulterat i:

Samtidigt som skolan svarat för en dramatisk höjning av allmänbildningen och grundläggande färdigheter, har den också ett ansvar för att kvalificera människor för olika positioner i samhället. Vissa sätt att uppfatta och hantera verkligheten framstår då som centrala, medan andra får svårare att göra sig gällande (s. 238).

Viktigt i detta sammanhang blir då att man försöker sig på att förstå elevernas svårigheter att hantera all den kommunikation som försiggår i en skola. Annars finns en risk att man ser det som en oförmåga hos eleverna att tillgodogöra sig vad som sägs och görs inom skolan. Säljö pekar på att vi idag vet lite om hur kommunikation i klassrum och andra läromiljöer gestaltar sig. Vilket är överraskande med tanke på skolans roll i samhället. Han menar att skolan i mångt och mycket är en sluten miljö (Säljö, 2010b).

Avslutningsvis kan sägas att inom det sociokulturella perspektivets syn på lärande, finns det ingen ändpunkt för mänsklig utveckling. Så länge de kulturella redskapen, i form av språkliga och fysiska artefakter, förändras och förfinas hela tiden, kommer människors kunskaper och intellektuella förmågor ständigt att utvecklas och förändras. Eftersom vi människor ständigt agerar med hjälp av olika artefakter, så kommer också att gränsen för vår intellektuella och fysiska förmåga att flyttas framåt. Det är inte längre enbart de biologiska förutsättningarna eller inbyggda tankemönster som sätter gränserna för mänskligt tänkande och handlande. Det avgörande blir istället vilka intellektuella och fysiska redskap som människan har tillgång till, behärskar och kan utnyttja. Säljö (2010b) menar: "...i ett sociokulturellt perspektiv har människors förmåga att lära och att utvecklas – såväl kollektivt som individuellt – ingen bestämd gräns. Vi skapar hela tiden redskap med vars hjälp vi kan lösa fysiska och intellektuella problem" (s. 73).

## Olika perspektiv på specialpedagogik

Här urskiljs och presenteras tre olika forskningsperspektiv på specialpedagogisk verksamhet: ett kompensatoriskt, ett kritiskt och slutligen ett så kallat dilemmaperspektiv. Anledning till att de olika perspektiven presenteras i bakgrunden är för att ge inblick i hur den specialpedagogiska forskningen har förändrats över tid. Det är också relevant utifrån min studies syfte för att kunna se vilket perspektiv som är det dominerande på den aktuella skolan där undersökningen genomförs. Denna presentation efterföljs av en kort presentation av relevanta begrepp och definitioner

### Det kompensatoriska perspektivet

Inom detta perspektiv är den grundläggande idén, att kompensera individer för deras problem. Forskningen har sin grund i en medicinsk/psykologisk tradition där diagnostisering har en central roll. Anledningen till detta är, enligt Nilholm (2007), att forskningen strävar mot att generell kunskap ska nås och då krävs det att man arbetar med individer, som uppvisar samma typ av problem. De grundläggande stegen för forskningen inom detta perspektiv kan på en grundläggande nivå sammanfattas enligt följande steg:

- 1 identifiering av problemgrupper
- 2 sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar och
- 3 skapandet av metoder för att kompensera problemet (Nilholm, 2007, s. 25)

Nilholm (2007) påpekar, att forskningen inte alltid följer dessa steg i tidsmässig ordning utan att de kan gå in i varandra. Kortfattat kan sägas att inom detta perspektiv är det individen som är bäraren av problemet och inte omgivningen.

### *Vad innebär då detta synsätt för specialpedagogiken i praktiken?*

Tanken är att den pedagogiska verksamheten ska vara grundad i forskning och i fallet specialpedagogik resulterar detta synsätt att: "...de metoder som används för att arbeta med olika grupper ska ha visat sig ha positiva effekter i forskningen" (Nilholm, 2007, s. 114). För aktörerna i verksamheten innebär det att de ska vara insatta i den vetenskapliga forskningen och använda den kunskapen i sin egen verksamhet. Denna kunskap: "...är grundad i vetenskapliga discipliner och expertrollen i verksamheten är således tätt kopplad till det vetenskapliga framsteget i dessa discipliner" (Nilholm, 2007, s. 115).

### Det kritiska perspektivet

Framväxten av det kritiska perspektivet kan, enligt Nilholm (2007), förenklat sägas grunda sig i kritiken mot det kompensatoriska perspektivet. Till skillnad från det kompensatoriska perspektivet, där skolmisslyckandet tillskriver barnets svårigheter (problem), menar man inom det kritiska perspektivet, att orsaken istället bör sökas utanför eleven. Därför bör man inte: "...lokalisera problemet till eleven utan elevens olikheter bör snarare ses som resurser för skolans arbete" (s. 39). Kritik har också framförts gentemot diagnostiseringens centrala roll inom det kompensatoriska perspektivet. Framför allt har kritiken då riktats mot användbarheten i diagnoserna och på vilket sätt bedömningarna görs. Nilholm (2007) hänvisar till Skrtic (1995) som menar att:

... diagnostisering är till nackdel för eleverna men till fördel för det reguljära skolsystemet som inte behöver förändra sitt sätt att fungera eftersom misslyckanden ses som en konsekvens av elevens brister (s. 39).

Slutligen menar förespråkarna för det kritiska perspektivet att den befintliga forskningen inte visar på att verksamheter uppbyggda kring diagnostisering är effektivare än verksamheter med mer integrerade alternativ (Nilholm, 2007).

Idén om *en skola för alla* har också haft betydelse för framväxten av det kritiska perspektivet. Men trots att idén har haft stort inflytande på diskussionen kring hur skolan ska organiseras under en längre tid, har det ändå varit så att vissa grupper har skiljts ut och särbehandlats. Det var ur dessa diskussioner som begreppet *integrering* och på senare år *inkludering* växte fram, och som ska ses som en viktig bakgrundsfaktor vad gäller framväxten av ett kritiskt perspektiv i forskningen om specialpedagogik verksamhet (Nilholm, 2007).

### ***Vad innebär då detta synsätt för specialpedagogiken i praktiken?***

Den grundläggande hållningen i det kritiska perspektivet sammanfattar Nilholm (2007) på följande sätt:

Det gemensamma är tanken på att specialpedagogiken till följd av olika processer, såsom sociokulturellt förtryck, professionellas intressen och skolans misslyckande, vilket implicerar att om sociala förändringar sker så kan specialpedagogiken nedmonteras och upphöra (s. 59).

I det praktiska arbetet innebär detta att: "...aktörer i verksamheten ska involveras i ett praktiskt reformarbete i form av skapandet av inkluderande verksamheter" (Nilholm, 2007, s. 115). Så även i detta perspektiv kan sägas att aktörerna är underordnade forskningen, eftersom det även här är teorin som avgör vad som är en god verksamhet. Men Nilholm (2007) poängterar att det inte finns några enkla lösningar när skolan ska hantera elevers olikheter. Det viktiga ligger i att: "...studera de sociala sammanhang där problemen identifieras och hanteras, vilka uppfattningar olika aktörer har om problemen, vem som har makt att definiera dem osv" (s. 58).

### **Dilemmaperspektivet**

Det centrala antagandet i detta perspektiv är, att det moderna utbildningssystemet står inför vissa grundläggande dilemman. Dessa har till stora delar vuxit fram ur kritiken mot det kritiska perspektivet och det är där som det har sin styrka. Ett av de mest centrala dilemman, i ett utbildningssystem, som lyfts fram inom detta perspektiv är, enligt Nilholm (2007), att:

...alla elever i någon mening ska ges liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassa sig till att elever är olika, dvs. har olika intressen, fallenhet, erfarenhet osv. Således blir det en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikhet (s. 62).

För att lösa detta dilemma, har specialpedagogiken bidragit till att homogenisera grupper och således bidragit till ett sätt att lösa dilemmat. Nilholm (2007) diskuterar också möjligheten att kalla perspektivet för *sociokulturellt*. Detta eftersom man inom det sociokulturella är intresserade av hur dilemman uppstår under specifika omständigheter, och därigenom har

ansatsen en stark empirisk betoning eftersom den kan knytas samman med studier av konkreta kulturella och sociala förhållanden. Men samtidigt är det viktigt att påpeka att det sociokulturella perspektivet främst:

...har berört processer som befinner sig på ett verksamhetsplan, dvs. organiserade av mänskliga aktiviteter inom ramen för olika mänskliga verksamheter, bl.a. skolan. Processer och förklaringar inom andra områden, vilka också har konsekvenser för exempelvis specialpedagogisk verksamhet, såsom utbildningspolitik, pedagogisk filosofi, läroplansteori osv. har inte i någon påtaglig bemärkelse adresserats inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv (s. 64).

Även om det sociokulturella perspektivet har många beröringspunkter med dilemmaperspektivet så är det inte ett heltäckande alternativ inom detta område. Utifrån ett dilemmaperspektiv har det också framkommit kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Framförallt har de lyft fram riskerna med att stora grupper av barn kommer att kategoriseras som avvikande och att problemet ensidigt läggs på individen (Nilholm, 2007).

### ***Vad innebär då detta synsätt för specialpedagogiken i praktiken?***

Medan de kompensatoriska och kritiska perspektiven lägger stor makt hos forskarna och de professionella så är dilemmaperspektivet mer neutralt i frågan om vems perspektiv som ska vara gällande. Det råder egentligen inte någon speciell relation mellan forskning och verksamhet.

## **Inkludering och exkludering**

I följande avsnitt diskuteras och klargörs vad som i den här undersökningen avses med de återkommande begrepp som är relevanta i sammanhanget.

### **Integrering**

Emanuelsson (2004) menar, att integreringsbegreppet – som har sina rötter i 1960-talet – framkom som en reaktion på den stora ökningen av elever, som erhöll specialundervisning i segregerade grupper i och med att grundskolan infördes under 1960-talet. Ökningen kom att ifrågasättas och tanken om en skola där alla skulle kunna vara delaktiga kom att beskrivas i termer av integration. Egelund, Haug och Persson (2006) skriver:

En förutsättning för den sammanhållna skolan är att alla elever ges möjlighet att känna sig delaktiga i det gemensamma och gemensamhetsskapande. Det är i det sammanhanget som integrering blir ett väsentligt begrepp. Integrering handlar inte om att placera elever som tidigare har varit någon annanstans i den vanliga skolan eller i vanliga klasser. Integreringens princip är att hela skolan förändras i en integrerande riktning så att elevernas olikheter blir till resurser i den dagliga samvaron (s. 60).

De menar vidare att ”klassrummet” eller ”elevgruppen” endast är en av delarna i en elevs värld och att den integrering som begränsas till detta inte i egentlig mening behöver betyda någon större delaktighet i ett vidare sammanhang. Emanuelsson (2004) hävdar att begreppet integrering har kommit att ändras och fått en annan innebörd när det mötte skolans vardag.



Det har kommit att användas på ett slarvigt sätt och på organisatorisk nivå som en förevändning för placering av elever. Göransson (2007) skriver:

Utifrån den ursprungliga innebörden av integrering kan man egentligen inte särskilja delaktighetsbegreppet från integrationsbegreppet – man kan inte ha integrering om man inte samtidigt har delaktighet. Då integreringsbegreppet används med en mer organisatorisk innebörd blir det dock möjligt att föra ett resonemang utifrån att dessa begrepp särskiljs. Det blir således möjligt att hävda att integrering inte leder till större delaktighet (s. 14).

Begreppet integrering används ofta i skolsammanhang och ser vi till det ovan nämnda resonemanget, kan det påpekas att integrering i sig inte behöver leda till ökad delaktighet. Egelund m.fl. (2006) menar att ambitionen inom skolan ska "...vara att var och en efter sina förutsättningar ska ha rätt att utvecklas tillsammans med andra" (s. 62).

## **Inkludering**

Integreringsbegreppet har idag i stor utsträckning kommit att ersättas av inkluderingsbegreppet som introducerades under 1990-talet och Nilholm (2006) menar, att anledningen var som ett svar på de svagheter som fanns med integreringsbegreppet, åtminstone som det kommit att användas inom skolan. Nilholm skriver vidare:

I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna). Integrering, å andra sidan, innebär att barn som definierats som avvikande, ska passas in i en helhet som från början inte organiserats utifrån det faktum att barn, och har rätt, att vara olika (s. 14).

Som en del av visionen om "en skola för alla" har inkluderingsbegreppet vuxit fram. Nilholm är dock noga med att påpeka att det inte råder full enighet inom forskarvärlden om skillnaden mellan inkludering och integrering. Inkluderingsbegreppet, som framkom som en idé om en systemförändring riskerar, enligt Nilholm, att gå samma öde till mötes som integreringsbegreppet. Alltså att ursprungsidén förändras i och med dess intrång i skolans värld.

Egelund m.fl. (2006) pekar också på sambandet mellan "en skola för alla" och framväxten av ordet "inkludering" inom den svenska skolan. De menar på att det har fått en speciell innebörd inom det specialpedagogiska området och har sin grund: "...i diskussionerna om hur man på bästa sätt ska kunna ta hand om de elever som får sådan undervisning" (s. 180). Konsekvenserna som användandet av begreppet har lett fram till är: "...att skolan bör lägga om hela sin verksamhet så att denna passar så bra som möjligt för absolut alla dem som går där" (s. 180). De menar på att detta har kommit att få konsekvenser för relationen mellan den enskilde och kollektivet. Ett dilemma som handlar om att det är omöjligt att i undervisningen gynna både den enskilde och kollektivet i lika hög grad – något måste vara överordnat. Konsekvensen av detta har, enligt Egelund m.fl., blivit att:

Det utbildningspolitiska imperativet om individualisering har enligt vår mening tonat ned hänsynen till samvaron i kollektivet och lyft fram hänsynen till den enskilde som överordnade...i den litteratur som finns om begreppet dominerar de specialpedagogiska aspekterna, även om begreppet kommer till användning på allt fler nya områden. Ett möjligt resultat av denna tendens att låta specialpedagogiken dominera begreppet är att de andra delarna av skolans verksamhet inte blir delaktiga i den förändringsprocess som hela skolan måste genomgå för att inkluderingen ska gälla alla elever (s. 182).

Inkludering är alltså starkt knuten till visionen om ”en skola för alla” och hänsynen till den enskilde eleven. Som tidigare visats på är både integrerings- och inkluderingsbegreppet starkt knutet till delaktighetsbegreppet, ett begrepp som har fått en alltmer framträdande roll under 1990- och 2000-talet – framför allt inom svensk handikappolitik. Här följer en kort presentation av begreppet och dess relation till begreppen integrering och inkludering.

## **Delaktighet**

Göransson (2008) menar, att delaktighetsbegreppet har varit föremål för många olika tolkningar och det finns idag ingen vedertagen förklaring på dess innebörd. Det används ofta olika beroende på i vilket sammanhang som används, såsom i ett vardagligt, politiskt eller vetenskapligt sammanhang. Göransson beskriver den komplexitet som delaktighetsbegreppet innebär och visar på de olika innebörder den kan ha beroende på sammanhanget. Göransson skriver:

Delaktighet kan vare sig reduceras till något entydigt och generellt delaktig eller icke delaktig, eller sägas vara beroende av enstaka person- och/eller miljövariabler. En och samma intervention, miljö- eller personegenskap kan såväl bidra till som inte bidra till ökad delaktighet beroende på kontext; olika interventioner, miljö- eller personegenskaper kan ha likartade konsekvenser beroende på kontext (s. 13).

För att en individ ska kunna uppnå delaktighet är den beroende av flera variabler och är också kontextbunden. Haug (1998) har infört begreppet inkluderande integrering och han förklarar detta på följande sätt:

Inkluderande integrering betyder att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden (s. 21).

Rätten till delaktighet är starkt knutet till vår syn på demokratiska värden vilket också Emanuelsson (2004) pekar på när han skriver: ”Integration som mål är därför en konsekvens av en demokratisk människosyn. Alla har rätt till hel och full delaktighet” (s. 105).

Molin (2004b) skriver i sin avhandling, att det idag existerar skilda definitioner av delaktighetsbegreppet och att det finns ett behov av en generell definition av begreppet. I ett försök att utforma detta betonar han att såväl individrelaterade aspekter, vilja och förmåga till delaktighet, som omgivningsrelaterade aspekter, i form av sammanhang och tillgänglighet måste uppfyllas. Delaktighet bör därför enligt Molin (2004b): ”...beskrivas som ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (s. 79).

## **Tidigare forskning om skolans inkludering av särskoleelever**

Det finns idag mycket forskning gjord kring begrepp om inkludering och delaktighet men inte alltid i relation till särskolan. En del forskning går att hitta kring delaktighet inom grundsärskolan men i stort sett inget som berör gymnasiesärskolan. Med detta i åtanke vill jag återigen betona betydelsen av denna undersöknings syfte och frågeställningar. Här följer en kort presentation av relevant tidigare forskning kring elever som tillhör särskolan samt kring funktionshindrade barns delaktighet i förskola och skola.

## **Etnografiska studier i särskolan om delaktighet och inkluderande verksamheter**

Både Molin (2004a) och Szönyi (2005) har skrivit avhandlingar kring delaktighet och utanförskap i särskolan. I båda fallen handlar det dock om elever som har sin tillhörighet i en särskoleklass. Deras studier är dock intressanta med tanke på att de har fokuserat på elevernas upplevelser ur ett delaktighetsperspektiv.

Molins (2004a) avhandling har två övergripande syften. För det första vill Molin i studien utveckla kunskapen kring och problematisera själva delaktighetsbegreppet. Studien syftar också till att problematisera och tydliggöra olika former av delaktighet för en grupp elever inom gymnasiesärskolan. När det gäller datainsamlingen har Molin hämtat inspiration från etnografin (vilket är intressant med tanke på min metodologiska ansats i denna studie) då han under ett års tid följde en elevgrupp tillhörande gymnasiesärskolan. Insamlandet av data skedde genom observationer, informella samtal och intervjuer.

Molin har i sin studie utgått från skolans olika delaktighetsdomäner, främst lektioner och raster, samt olika former av delaktighet såsom aktivitet, engagemang, formell- och informell tillhörighet, interaktion, makt och autonomi. Utifrån dessa har han sedan genomfört en analys i flera steg. Han kopplar de olika formerna av delaktighet till olika elevkonstellationer – tuffingarna, de specifika, aspiranterna, de självständiga och de tysta. Alla grupper, förutom tuffingarna, upplever sig ha en formell tillhörighet till särskolan. Gruppen tuffingarna kan istället ses som en sorts "särskolans motkultur" där de för en kamp mot sin formella tillhörighet. De har istället referensgrupper utanför särskolans gemenskap. Av central betydelse för att förstå särskoleelevernas delaktighet är deras tillhörighet, eller bristen på sådan, till olika sammanhang. Den stora avsaknaden av samspel mellan elever i särskolan och i den "vanliga" gymnasieskolan, hör enligt Molin samman med att eleverna i gymnasiesärskolan saknar formell tillhörighet till olika arenor på skolan. Det kan röra sig om friluftsdagar, elevråd och "nollning" av nya elever. Molin pekar på, att det nästan obefintliga samspelet mellan elever på gymnasiesärskolan och övriga elever på skolan ofta förklaras med att man "gör som man alltid har gjort". Detta kan ses som en förklaring till varför förändringar i verksamheten lyser med sin frånvaro.

I likhet med Molin har Szönyi (2005), i sin studie haft fokus på delaktighetsbegreppet. Syftet med studien är att öka kunskapen om vad det kan betyda för elever att gå i en särskoleklass. Med hjälp av intervjuer och observationer har Szönyi försökt visa på, vad det innebär att gå i

särskolan från elevernas inifrånperspektiv. Studien har en kvalitativ forskningsansats som grundar sig i den symboliska interaktionismen.

Szönyis avhandling pekar på de delaktighetsproblem, som finns för elever, som tillhör särskolan. Resultatet från Szönyis studie pekar på att en placering i särskolan för eleverna kan ses som en lösning på delaktighetsproblemen som tidigare skolerfarenheter har gett upphov till. Särskolan skapar både en social delaktighet, som eleverna inte har haft tidigare samt även en uppgiftsorienterad delaktighet. Men en placering i särskolan skapar samtidigt också nya delaktighets- och utanförskapsproblem i förhållande till eleverna i grundskolan. En känsla av utanförskap skapas hos eleverna som är förknippat med den administrativa tillhörigheten till just särskolan. Även andra elevers förhållningssätt till särskolan har en negativ inverkan på elevernas självbild.

Szönyi har delat in elevernas berättelser om sina upplevelser av särskolan i tre faser. De första två faserna hör samman med själva särskoleplaceringen. Den första fasen bygger på de upplevelser som eleverna kände innan de flyttades över till särskolan. Det var framför allt en känsla av utanförskap och brist på social delaktighet. Den andra fasen, flytten över till särskolan, karaktäriseras till en början av en större social delaktighet men också någon form av normalitet. Men som jag påpekade tidigare, uppstår en ny problematik i form av den nu administrativa tillhörigheten till särskolan. Det sker i form av att de nu utpekas som ”särbar” av andra elever som leder fram till ett socialt utanförskap och bristande delaktighet. Eleverna ser dock sin tillhörighet till särskolan som både en möjlighet och en begränsning i sina delaktighetssträvanden. Szönyi kunde se att eleverna hanterade sin tillhörighet till särskolan på olika sätt, genom olika typer av ”vanliggörande”, som kan delas in i *omsorgsrelaterat vanliggörande*, *radikalt vanliggörande* och *framtidssinriktat vanliggörande*.

*Omsorgsrelaterat vanliggörande* – detta vanliggörande bestod främst i att göra liknande saker som andra ungdomar i samma ålder, men i en särskild omsorgstillvaro. Få kontakter med personer utan funktionshinder.

*Radikalt vanliggörande* – ett aktivt avståndstagande från det som associeras med särskilda rättigheter och särskild omsorg. De undviker sammanhang där personer som de uppfattar som avvikande deltar.

*Framtidssinriktat vanliggörande* – bygger på att eleverna berättar om sin ”ovanlighet” som tillfällig. Den särskilda organiseringen är tillfällig men också nödvändig för att kunna få tillgång till de gemensamma arenorna. Det var i den specifika skolkontexten som ovanligheten hörde hemma.

I den tredje fasen, som handlar om tankar kring livet efter skolan, framträder elevernas funderingar kring framtidens möjligheter men också begränsningar till delaktighet och normalitet. Szönyi avslutar med att konstatera att det uppstår ett dilemma mellan ambitionen att skapa en skola för alla, en inkluderande skola, och särskolan som är av särskiljande karaktär.

Alexandersson (2009) har gjort en studie, som syftar till att få kunskap om vad som kan bidra till undervisnings- och lärandeprocesser i en inkluderande verksamhet. Det är en fallstudie med en etnografisk forskningsansats där Alexandersson har studerat hur tre elever uttrycker sig om sitt lärande och sin delaktighet i skolans verksamhet. Eleverna är mottagna i särskolan men ingår i en inkluderande verksamhet på sin skola. En av de saker som framkom i studien

var att det krävs mer än välformulerade kommunala strategier för att kunna arbeta inkluderande i skolan. Organisationen på skolnivå behöver vara strukturerad och en tydlig skolledare är betydelsefull. Framför allt krävs det ett kontinuerligt arbete på skolnivå med värdegrundsfrågor och relationer. Även den enskilda läraren är av stor betydelse för att inkluderingen ska fungera. I många fall är det lärarens bristande attityd som gör att en inkluderande verksamhet inte fungerar. Men det handlar inte enbart om engagemang, bemötandekompetens och ämneskunskaper utan ämnesdidaktiska kunskaper är också en viktig faktor för en lyckad inkluderande verksamhet.

## Kunskapsöversikter om delaktighet och lärandeprocesser

Jansson och Nordström (2006) har genomfört en studie som fokuserar på framgångskriterier för ökad delaktighet och jämlikhet i villkor för personer med funktionshinder. Kunskapsöversikten grundar sig på svensk och internationell forskning som berör funktionshindrade barn och ungdomars kamratspel och delaktighet i förskola och skola. Studiens fokus ligger främst på gruppnivå, således inte så mycket på lektionsbunden tid i förskola och skola, vilket leder till att det är kamratrelationerna som har stått i centrum. Ser vi först till den internationella forskningen som författarna refererar till, så har den, i de flesta fall, genomförts med hjälp av kvantitativa metoder och är ofta mer experimentell i sin karaktär. Den svensk/skandinaviska forskningen har, till skillnad från den internationella forskningen, använts sig av kvalitativa metoder som i många fall har inspirerats av etnografien. Till största del har forskningen utgått från fallstudier eller små material som har fokuserats på upplevelser.

Jansson och Nordström har sedan utifrån forskningen fokuserat på delarna av delaktighetsbegreppet som berör aspekterna samhandling, acceptans, engagemang, självbild och autonomi. Analysen av dessa begrepp visar i stort på tre aspekter som jag nedan redogör för.

- 1 Forskningen kring begreppet *samhandling* förs ofta inom två linjer. Den ena är jämförelser mellan elever med funktionsnedsättning och barn utan funktionsnedsättning i samma miljö. I den andra görs jämförelser mellan elever med funktionsnedsättning i dels inkluderade, dels segregande miljöer.

Resultaten från den första typen av studier är att barn med funktionsnedsättningar inte är med i kamratspelet i samma utsträckning. Eleverna har färre kontakter och sämre förutsättningar vilket riskerar att leda till exklusion. Samspelet är ofta mer riskfyllt och mindre välfungerande. I den andra typen av studier kan man se att elever "...i inkluderande miljöer har ett mer frekvent socialt samspel, ett större socialt nätverk och fler vänner, och ett socialt handlande på högre utvecklingsnivå än barn med jämförbara funktionsnedsättningar i segregande miljö" (s. 51). Således kan sägas att den förstnämnda forskningslinjen skulle kunna användas som ett argument mot inkludering och den andra linjen som ett argument för. De poängterar dock att en återkommande erfarenhet är en relativt välfungerande social tillhörighet i tidiga skolår, men ökade svårigheter med ökande ålder.

- 2 *Acceptans* handlar om "...kamratgruppens subjektiva hållning till funktionshinder och till närvaron av kamrater med funktionsnedsättningar i den egna sociala gemenskapen" (s.

53). Många studier fokuserar på attityder och värderingar. Det finns indikationer på att förhållningssätt förändras negativt ju äldre eleverna blir, men samtidigt också att erfarenheter av personer med funktionshinder i närmiljön ger ett mer positivt förhållningssätt. Slutsatsen som de drar är att positiva erfarenheter skapar positiva förhållningssätt men att positiva attityder i sig, utan liknande erfarenhetsgrund, inte leder till positiv kontakt i handling.

- 3 Den tredje aspekten som berör *engagemang*, *autonomi* och *självbild* visar på en dubbelhet. Å en sidan är gemenskap med kamrater med liknande förutsättningar viktig, å den andra uttrycker många elever ett behov att vara ”vanlig”, alltså som alla andra. Det sistnämnda gäller särskilt de äldre ungdomarna. Den sociala självbilden visar på att det är svårt att se sig själv i en negativ social situation. En slutsats blir då att vara accepterad som kamrat är kanske det viktigaste för eleverna under skolåren.

Jansson och Nordström skriver i sina slutsatser att:

Sammantaget antyder dessa perspektiv att erfarenhetsgemenskap har en grundläggande betydelse för tillträde till och fortsatt fungerande i kamratkulturer. Det är på en sådan gemenskaps grund som kamratkulturens värderingar och strävanden, kommunikationsmönster och uppträdandestil formas. Den fråga en skola för alla kanske tydligare skulle ställa sig är, i vilken utsträckning den inkluderar och erbjuder en social arena, inte för individer, men just för erfarenheter, och för de kulturkonstruktioner som utvecklas ur från olika förutsättningar vunnen erfarenhet (s. 55f).

Erfarenhetsgemenskap grundas således i gemensamma handlingsvillkor, inte i gemensam ”brist”. Elever med likartade funktionsnedsättningar kan ofta hitta en gemenskap, men inte i vad de inte kan och vill, utan i deras liknande förutsättningar att kunna finnas med på den sociala arenan.

Bagga-Gupta (2006) och Berhanu (2006) har båda gjort studier kring delaktighet och lärandeprocesser med fokus på elever med funktionshinder men med lite olika utgångspunkter och metoder.

Bagga-Gupta (2006) har genomfört en studie som har som syfte att förstå delaktighet utifrån analys av forskning som studerat funktionshindrades deltagande, samspel och interaktion i olika sammanhang. Analysen av forskningen redovisas utifrån två olika typer av studier. Den första typen består av avhandlingar som analyserat på funktionshindrades deltagande processer i olika sammanhang. I den andra gruppen inkluderas avhandlingar som har kompletterat intervjustudier med olika metoder för att studera deltagande och samspel i vardagslivet. Resultatet av de studerade avhandlingar visar på en del aspekter som är intressanta utifrån syftet med mitt arbete. Lärarnas kompetens är viktigt för elevers delaktighet i olika skolsammanhang. Samman med detta hör också att samarbete mellan olika instanser är en viktig förutsättning för funktionshindrades delaktighet i olika sammanhang. Att arbeta aktivt för att inte tillrättalägga för stor del av elevgruppens vardag verkar gynna en högre delaktighet. Och ett problem som har uppmärksammats är att vuxna verkar uppmuntra funktionshindrade barn att samspela med vuxna istället för med andra barn vilket inte leder till ökad delaktighet med jämnåriga kamrater. Det är framförallt tre analytiska begrepp som framkommer i analysen och det är; delaktighet på andras villkor, omvänd inkludering och dold normaliseringsagenda. Dessa begrepp visar på den komplexitet som återfinns i vardagen för de funktionshindrade samtidigt som det öppnar för utvidgad förståelse kring begreppet delaktighet.

Berhanu (2006) tittar i sin studie på framgångs- och riskfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. Det är en litteraturstudie som utgår från faktorer på system- och organisationsnivå. Resultaten har han sammanställt utifrån viktiga påverkans- och riskfaktorer samt framgångskriterier som har påvisats i den granskade litteraturen. Denna sammanställning har han sedan redovisat utifrån åtta olika områden som kan sammanfattas på följande sätt; (1) *Resurser och ekonomiska förutsättningar*, (2) *Regelverk och styrdokument*, (3) *Skoledarnas attityd, engagemang och kunskap*, (4) *Samverkan och samarbete*, (5) *Bedömning och betygsättning*, (6) *Utformning av den sociala och fysiska miljön*, (7) *Undervisningsorganisation och pedagogiska strategier/metoder* och (8) *Professionalism, kompetens och fortbildning*. I sina slutsatser skriver Berhanu att det är svårt att visa på någon specifik faktor som har större betydelse än någon annan gällande ökad delaktighet och jämlikhet. Det varierar beroende på sammanhanget och det som fungerar på ett ställe kanske inte fungerar på ett annat.

## **Elev- och föräldraperspektiv på delaktighet**

Eriksson (1998) har genomfört en studie med syftet att ge en fördjupad förståelse för situationer där särskoleelever har integrerats i undervisningen på grundskolan. Likt denna studie har Eriksson använt sig av deltagande observationer och intervjuer som undersökningsmetod. I Erikssons undersökning har samtliga lärare, inom ett rektorsområde, deltagit som på något sätt ingår i en integreringssituation med en särskoleelev. Erikssons resultat visar att en förutsättning för en god integrering är att eleven är och känner sig delaktig i den pedagogiska processen som pågår i klassrummet. En viktig del av detta är att eleven från särskolan blir accepterad på sina villkor i klassen. Viktiga aspekter för att bli accepterad är, enligt Eriksson, elevens sociala kompetens samt vilka stödåtgärder som sätts in. Det som är värt att nämna är att lärarnas formella utbildning/kompetens inte påverkar resultatet, utan det är snarare samarbetet mellan lärarna tillsammans med elevens närvaro i klassrummet som är av betydelse för hur lyckad integreringen kom att vara.

Med hänsyn till mitt arbete är Göranssons studie: ”Man vill ju vara som alla andra - Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning” extra intressant. Studiens övergripande syfte är att utifrån ett elevperspektiv belysa påverkansfaktorer som är viktiga för utvecklingen av delaktighet för elever med funktionshinder. Forskningsanalysen som Göransson gör tyder på att;

...utvecklingen av delaktighet är en komplex process som svårligen låter sig beskrivas i termer av enstaka, generella framgångskriterier. En och samma intervention, miljö- eller personegenskap kan såväl bidra till som inte bidra till ökad delaktighet beroende på kontext, samtidigt som olika interventioner, miljö- eller personegenskaper kan ha likartade konsekvenser beroende på kontext (s. 50).

Resultaten från intervjuerna med eleverna presenterar Göransson i tre avsnitt; elevers röster om påverkansfaktorer, elevers röster om några delaktighetens dilemman samt elevers röster om delaktighet i förhållande till funktionsproblemet respektive utanförskapsproblemet. Utifrån resultatet av elevintervjuerna drar sedan Göransson följande slutsats: ”Sammantaget visar studien att de förhållanden och förutsättningar eleverna lyfter fram som betydelsefulla för att utveckla en inkluderande skola är desamma som av många skulle anses röra utvecklingen av en allmänt bra skola, alltså inget som är specifikt för delaktighetssträvanden” (s. 54). Här finner Göransson likheter med resultat som framkommit i internationell

forskning, framför allt nordamerikansk och engelsk, som också visar på att inkludering och delaktighet är en fråga för hela skolan och inte enbart en fråga som gäller elever i behov av särskilt stöd. Något intressant som framkom i elevintervjuerna var att de lade större fokus på betydelsen av faktorer av mer social karaktär än vad studierna i forskningsanalyserna gör.

Tideman (1998) har i sin studie: *I gränslandet mellan grundskola och särskola*, intervjuat föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade. Genomförandet av intervjuerna har syftet om en ökad kunskap och förståelse av individuell integrering i grundskolan. Resultatet från hans studie tyder på att det främst har varit de ekonomiska motiven som har styrt elevernas inskrivning i särskolan. Det som är värt nämna är att föräldrarna till dessa elever säger att själva inskrivningen i särskolan inte har påverkat barnens delaktighet i skolan eftersom de har kunnat gå kvar i samma klass som tidigare. Däremot ger de uttryck för en oro för vilka konsekvenser en särskoleinskrivning kommer att få för deras barn i framtiden. Tidemans studie pekar på att handikapp är ett relativt begrepp som uppstår i relationen mellan individ och samhälle.



## Metodansats

I detta kapitel presenteras de metodval som gjorts. Inledningsvis presenteras studiens forskningsansats och val av metod, därefter redogörs för urvalet som gjorts samt tillvägagångssättet vid observationer, intervjuer och den efterföljande analysen. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden som jag ställts inför.

## Forskningsansats

Den övergripande sociokulturella ansatsen i fältstudien, som presenterades i tidigare kapitel, är inriktad på att se vilka sammanhang som delaktighet uppstår för en inkluderad särskoleelev på ett nationellt program inom gymnasieskolan. Fältstudiens forskningsintresse kan då beskrivas i termer av att beskriva, tolka och förstå hur delaktighet visar sig för eleven. Vad gäller insamlingen av data har jag hämtat inspiration från etnografen, då studiens huvudsakliga datainsamlingsmetod är deltagande observationer men även intervjuer/samtal med lärare och elev. Valet av en kvalitativ forskningsansats kan sägas vara en förutsättning för studiens genomförande. Merriam (1994) menar att anledningen till varför forskare väljer att fokusera på kvalitativa fältstudier, är ett intresse för att komma till insikt, upptäcka och tolka en viss företeelse.

## Urval

Undersökningen har genomförts i en mindre kommun i södra Sverige. Som grund för mitt urval har jag gjort ett *strategiskt urval* som enligt Stukat (2004) lämpar sig för kvalitativa studier. Mitt val av studieobjekt grundar sig på ett bekvämlighetsurval vilket enligt Stukat betyder, att man tar vad man lättast kan få tag på utan att tänka på att urvalet kan bli skevt. I mitt fall handlar det om att jag redan har tillträde till forskningsfältet samt har den faktiska möjligheten att genomföra deltagande observationer under en längre period. Med hänsyn till studiens omfång, finns heller inget utrymme för att genomföra någon förstudie som Asper (2007) rekommenderar inför en studie med etnografisk inriktning. Eftersom studien är genomförd inom en verksamhet som liknar den jag själv är verksam i så måste jag vara medveten om att jag kommer in med en förförståelse som både kan vara positiv och negativ i förhållande till studien. Det finns risk att jag missar viktiga aspekter som jag idag tar för givet samtidigt som det ger mig fördelar i tillträdet till fältet. Här bör nämnas att jag inte jobbar på samma enhet inom skolan där eleven kommer att läsa inkluderat.

Studien genomförs i två klasser på den utvalda skolan – barn- och fritidsprogrammet<sup>5</sup> och gymnasiesärskolan. Eleven som jag kommer att följa är idag 17 år och inskriven i gymnasiesärskolan. Alla namn i undersökningen är fingerade och jag kommer hädanefter att kalla den undersökningens huvudperson för Anna. Övriga deltagare i klasserna är mellan 16-20 år.

---

<sup>5</sup> När jag hädanefter syftar till elevens klass på barn- och fritidsprogrammet så kommer jag att skriva förkortningen BF1.

## Metodval

Som nämnts tidigare är studiens huvudsakliga datainsamlingsmetod vara deltagande observationer i kombination med intervjuer med eleven och berörd personal.

### Deltagande observation

Valet av deltagande observation som metodiskt redskap i denna studie grundar sig på möjligheterna som det ger att komma nära de situationer och fenomen som ska studeras. Syftet med observationerna är att försöka se verkligheten som de personer som studeras själva ser den, vilket kräver att forskaren i den mån det är möjligt låter sig införlivas i den värld som studeras (Henriksson & Månsson, 1996). Valet av metod gav mig tillträde till elevens olika arenor på skolan och mina observationer kunde sedan användas som utgångspunkt vid de intervjuer som jag hade med eleven, assistenten och lärarna.

Fangen (2005) beskriver deltagande observationer som en kombination av deltagande och observation. Observationerna rör sig på en skala som går från att endast observera till att endast delta. Det viktiga är att hitta en balans att kombinera dessa två handlingsprinciper. Graden av delaktighet har varierat i observationerna beroende på lektionernas innehåll och karaktär men också dagsformen på den observerade eleven samt klassen i helhet. På det stora hela kan observationerna sammanfattas med att graden av delaktighet var större i gymnasiesärskolan än på Barn- och fritidsprogrammet. Det kan relateras till med mina erfarenheter från en liknande verksamhet och att jag då lättare kunde bli bekant med eleverna och lärarna samt komma in i det dagliga arbetet. Här kunde jag cirkulera fritt då de arbetade enskilt och jag hjälpte även de elever som bad om min hjälp. På så sätt blev det en naturlig närvaro vilket också var min strävan.

Ambitionen var hela tiden att inta en observatörsroll som präglades av hög delaktighet även på lektionerna med BF1. Men som jag nämnde tidigare så kom graden av delaktighet att variera mellan de olika observationstillfällena. Till skillnad från gymnasiesärskolan så fanns det från början en osäkerhet bland eleverna över min roll vilket påverkade deras förhållningssätt gentemot mig. I det inledande skedet kunde jag skönja en viss misstänksamhet men den kom att avta efter hand. Men även strukturen på lektionerna kom att påverka graden av delaktighet. Drygt hälften av lektionerna hade karaktären av "katederundervisning" vilket i sig föranledde mindre delaktighet från min sida.

Rollen som observatör är komplex och innehåller många olika aspekter. Fangen (2005) betonar vikten av att vara känslig för fältet och framför allt i det inledande skedet. De första intrycken är viktiga och lägger grunden för de fortsatta observationerna. Det är därför viktigt att göra utförliga anteckningar från de första mötena på fältet. Detta kommer medföra att det längre fram är lättare att se mönster i det som sker under observationerna. Som observatör måste man välja att fokusera mer på vissa aspekter än andra eftersom det är omöjligt att bevara ett lika stort intresse för allt hela tiden. I mitt fall har fokus kommit att ligga på delaktighet i olika former. Men det är fortfarande viktigt för observatören att behålla sin naivitet i förhållande till fältet genom: "...att försöka se det ovanliga också i händelser som ständigt upprepar sig, och som kan framstå som tråkiga och vardagliga" (Fangen, s. 79). Förutom att vara känslig gentemot fältet så måste jag också behålla en kritisk blick på min egen roll och de tolkningar som jag gör.

Under mina besök i de olika klasserna har jag varit noga med att betona min roll som deltagande observatör. Till en början uppstod en viss förvirring kring om jag var en lärare eller inte men mitt deltagande på både raster och lektioner gjorde att detta försvann ganska snabbt. På gymnasiesärskolan blev jag snabbare accepterad i min roll och det kan ha och göra med att de är vana med att det finns många vuxna med olika roller i klassrummet samtidigt.

Vid observationstillfällena har jag fört fältanteckningar under själva observationen. I vissa fall rör det sig enbart om korta minnesnoteringar och vid andra tillfällen längre fältanteckningar. I samtliga fall har mer utförliga anteckningar gjorts i direkt anslutning till besöken.

## Kvalitativa intervjuer

Inom kvalitativ forskning, är denna typ av intervju den vanligast förekommande. Förklaringen kan ligga i att det krävs någon form av kommunikation för att ta del av andra människors uppfattning, samtalet får således en självskriven roll (Kvale, 2009). Starrin och Renck (1996) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun på följande sätt;

Kvalitativa intervjuer är *medel* för den forskning som har som *mål* att upptäcka företeelser, egenskaper eller innebörder. Man är här intresserad av att försöka *upptäcka* vad det är som sker, vad det är som händer, snarare än att bestämma omfattningen av någonting som är på förhand bestämt (s. 55).

Syftet med intervjuerna är att komma åt en öppenhet hos de intervjuade som inte går att fånga i en kvantitativ intervju eller genom enkäter som ofta följer en standardiserad mall. Vid en kvalitativ intervju används istället en intervjuguide. Enligt Kvale (2009) bör en sådan intervjuguide innehålla en översikt över de ämnen som ska täckas och förslag till frågor som kan ställas under intervjun. Det är sedan upp till intervjuarens omdöme och känslighet att avgöra hur guiden följs och hur långt han kan låta den intervjuades svar styra själva intervjun. För det är av stor vikt att kunna ta hänsyn till nya idéer eller infallsvinklar som kan dyka upp under själva intervjun. En av de viktigaste uppgifterna för intervjuaren är att underlätta för den intervjuade att bygga upp ett sammanhängande och begripligt resonemang (Starrin & Renck, 1996).

Enligt Kvale (2009) är kvaliteten hos den ursprungliga intervjun avgörande för kvaliteten hos den senare analysen. För att uppnå detta är det viktigt att intervjuaren har förmågan att följa upp intervjusvaren på ett sådant sätt att det är ändamålsenligt för såväl situationen som syftet med själva intervjun. Detta är en förmåga som kräver övning och det som framför allt behöver övas upp är konsten att samtala och samtidigt vara lyhörd.

En annan intervjuproblematisering som jag var tvungen att ta hänsyn till var att jag skulle intervjua en elev med utvecklingsstörning. Ringsby Jansson (2002) har i sin avhandling gjort en sammanställning av olika problemområden som bör tas hänsyn till vid intervjuer av personer med en utvecklingsstörning. De kan sammanfattas enligt följande:

- *Frågorna är allt för abstrakta*  
Om frågorna, eller sättet man ställer frågorna på, är allt för abstrakta kan det resultera i korta och fåordiga svar.
- *Intervjuaren har inte tillräckligt med bakgrundsinformation*

Har intervjuaren otillräcklig kunskap om individen kan det leda till att inte adekvata frågor ställs.

- *Ja-sägande*  
Ofta tenderar den intervjuade att svara jakande.
- *Idyllisering*  
Den intervjuade ger en bild av hur han/hon önskar att det var.
- *Särskilt påtaglig intervjuareffekt*  
Med det menas att den intervjuade söker efter det svar som han/hon tror att intervjuaren söker efter.

Dessa dokumenterade svårigheter, gäller även andra grupper men är särskilt betydelsefulla att reflektera kring i samband med planering och genomförande av intervjuer med personer med utvecklingsstörning. Jag har vid intervjuerna och samtal med eleven strävat efter att ta hänsyn till och försökt vara uppmärksam på de svårigheter som nämns ovan.

På skolan har intervjuer genomförts med eleven från gymnasiesärskolan, lärare på Barn- och fritidsprogrammet och gymnasiesärskolan samt även med den assistent som finns med i gruppen. Samtliga intervjuer har genomförts inom skolan på en plats där vi kunde vistas utan att bli störda av annan verksamhet. Intervjuerna spelades in och skrevs sedan ut i direkt anslutning till själva intervjun. Längden på intervjuerna varierade mellan 30-45 minuter. Med hänsyn till arbetets omfång har ingen intervju med föräldrarna genomförts. Eftersom de intervjuade personerna har olika roller har jag utgått från två olika intervjuguider<sup>6</sup>. Dessa guider har fungerat som stöd vid de olika intervjutillfällena men stor vikt har lagts till att följa upp de intervjuades svar. För att på så sätt försöka uppnå en djupare förståelse för deras skilda upplevelser och tankar.

## Genomförande och transkribering

Vad gäller de deltagande observationerna följer jag Fangens (2005) råd att;

Som en huvudregel behöver det inte vara något mål att vara fullständig deltagare, utan delta så mycket att du förstår tillräckligt bra... allmänt kan vi säga att du själv måste hitta den till varje tid bästa nivån för involvering, utifrån vilken typ av kunskap du vill uppnå (s. 145).

Att sedan gå från observation till text kräver någon form av fältanteckningar. För att underlätta denna process presenterar Asper (2007) fyra stadier, som man kan ha som utgångspunkt.

- 1 Mentala anteckningar
- 2 Korta nedtecknade anteckningar
- 3 Utvecklade anteckningar
- 4 Utskrifter.

Det är viktigt att fältanteckningarna är av god kvalitet eftersom de utgör mitt datamaterial. Fangen (2005) poängterar att det finns många olika sätt att göra fältanteckningar på och det är viktigt att hitta sitt eget sätt. Men Fangen säger samtidigt att det är viktigt att:

---

6 Se bilaga 1 och 2

Anteckningarna måste vara beskrivande och grundliga. En god beskrivning skall tillåta läsaren att gå in i situationen och förstå det som försiggick. Då är det viktigt att du inte använder svepande, generaliserande kategorier, utan i stället är direkt och konkret i ditt ordval (s. 93).

Jag tar hjälp av både Asper (2007) och Fangen (2005) i skrivandet av mina fältanteckningar. I intervjuerna kommer jag att använda mig av den kvalitativa forskningsintervjun som Kvale (2009) beskriver. Vi denna typ av intervju används inte ett standardiserat frågeformulär utan istället använder man sig av en intervjumanual som täcker in de områden som man är intresserad av. Manualen är till som ett stöd vid intervjutillfället och behöver inte följas exakt. På så sätt är man öppen för nya infallsvinklar och idéer. Som komplement till intervjuerna med Anna kommer jag även att använda mig av en metod som Alexandersson (2009) kallar "walk and talk". Denna metod innebär att: "Samtidigt som eleverna berättar, vandrar man tillsammans runt på den plats och i den situation som är i fokus i studien" (s. 13). Jag är fullt medveten om att jag i detta metodavsnitt har utelämnat många delar – rörande urval, insamling och analys av materialet – men detta kommer att bearbetas mer ingående i själva uppsatsen.

## **Tolknings och analys**

Eftersom att jag i den här undersökningen strävar efter att nå en ökad förståelse av andras upplevelser så krävs någon form av bearbetningsmetod för att kunna få fram framträdande betydelser och innebörder i det empiriska materialet. Inspiration har hämtats från etnografen, och dess tolkningslära, som i denna undersökning föreföll vara en fungerande analysmetod. Väljer man etnografen som metod innebär det en process där man i en inledande fas försöker se textens helhetliga mening för att sedan gå tillbaka till delar ut texten. Detta görs genom att man försöker finna olika teman eller speciella uttryck varefter man återgår till den ursprungliga texten för att se på den med ny ögon utifrån den mening man nått då man tolkat delarna. Syftet med denna process är försöka finna en gemensam och giltig förståelse för meningen i texten (Kvale, 2009).

I det inledande analysarbetet har intervju svaren i kombination med fältanteckningarna legat till grund för en tolkning då jag vill förstå hur Anna själv uppfattar sin skolvardag samt även hur hennes lärare och assistent uppfattar densamma. I nästa steg har jag försökt att se och förstå sådant som inte är uppenbart vid en första anblick eller sådant som Anna eller övriga intervjuade inte sett eller insett.

Under själva tolkningsprocessen, gick jag mellan att se närmare på de olika delarna i förhållande till helhet med syftet att identifiera olika former av delaktighet och samspel. Utifrån kategorierna *samspel* och *delaktighet* skapades underkategorier där det insamlade materialet fördes in under passande kategori och noterades för att samband, men även olikheter, skulle kunna urskiljas. Ur detta framträdde olika mönster som visade på, såväl medvetna som omedvetna, strategier för hanterandet av skilda situationer, vilka har inverkan på Annas delaktighet i skolvardagen.

## Etiska ställningstaganden

Fangen (2005) betonar kravet på samtycke som ställs i studier som handlar om barn och speciellt då barn med utvecklingsstörning. Efter det att en första telefonkontakt hade etablerats med elevens föräldrar, där de gavs information om studiens syfte och samtyckeskravet, träffade jag sedan eleven och gav henne samma information som hennes föräldrar hade fått. Sedan informerades andra parter såsom skolledning och berörda lärare på skolan. Övriga elever som skulle beröras av studien kunde inte informeras i denna inledande fas av arbetet eftersom de ännu inte hade börjat på skolan och således var klassens sammansättning inte fastställd. Efter den första telefonkontakten med elev och föräldrar så träffades vi på ett enskilt möte där uppsatsens syfte och genomförande tydliggjordes. Vid detta tillfälle fick de också skriva under att de tagit del av informationen samt att de när som helst kunde välja att avbryta deltagandet i studien.

Ett *informerat samtycke*, som använts i denna studie, bygger på att den information som ges till undersökningspersonerna bör innehålla information om projektets syfte och möjliga fördelar och nackdelar med att delta i studien (Fangen, 2005; Kvale, 2009). Med tanke på att eleven inte är myndig samt att hon är mottagen inom särskolan så gjordes även bedömningen att det krävdes skriftligt samtycke från föräldrarna.

I anslutning till skolstarten informerades sedan eleverna i de klasser som Anna tillhör. Den information som gavs till eleverna angående min närvaro i klassen var att jag skulle genomföra en allmän studie kring hur delaktighet och samspel uppstår inom skolan. Anledningen till varför de inte fick reda på hela syftet med min närvaro har två orsaker. Övriga elever på det nationella programmet var ovetande om Annas särskoletillhörighet och i samråd med föräldrarna så beslutades att ge en annan version om anledningen till min närvaro i klassen. Den andra anledningen är att det föreligger en risk att det kommer att påverka resultatet av undersökningen om eleverna känner till att jag är där för att observera den enskilda elevens delaktighet. Med risk menar jag i detta sammanhang att kunskapen om mitt syfte hos eleverna skulle kunna leda fram till förändrat beteende gentemot Anna med anledning av min närvaro.

Vid informationen för hennes klass på Barn- och fritidsprogrammet så uppstod en del diskussioner kring syftet och en del elever kände sig till en början hotade av situationen och var oroliga för att jag skulle skriva saker om dem som individer. Men efter det att jag återigen förklarade syftet med min närvaro, samt betonat att det var frivilligt och bygger på deras samtycke, så accepterades min närvaro. I gymnasiesärskolan mottogs dock informationen positivt och de såg inga problem kring min närvaro i klassrummet. Även här betonades att det var frivilligt att delta i studien

Jag har vid fem tillfällen varit inne och observerat på gymnasiesärskolan och vid sju tillfällen inne i BF1. Vid dessa tillfällen rör det sig om halva dagar, antingen för- eller eftermiddag, under såväl lektioner som raster. Utöver observationerna genomfördes också intervjuer med elev, lärare och assistent. Sedan har det också förekommit informella samtal, med elev och personal, under arbetets gång.

Med tanke på att studien syftar till att genomföra deltagande observationer av en elev mottagen i gymnasiesärskolan så finns det en del etiska aspekter som jag har varit tvungen att ta hänsyn

till. Med anledning av detta så har ambitionen varit att följa de krav som ges i Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (2002) även om de inte gäller för magisteruppsatser. Deras fyra huvudkrav är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav.

De tre första kraven innebär att samtliga som berörs av studien har informerats om dess syfte samt innebörden i att medverka. Skriftliga och muntliga samtycken ska inhämtas och samtliga deltagare, platser och miljöer avidentifieras. I denna undersökning har övriga elever i klasserna där jag har observerat inte fått samma information som övriga deltagare. Detta med anledningen av det eventuellt kunde påverka resultatet men också för att inte avslöja den observerade elevens tillhörighet till gymnasiesärskolan. De förstnämnda kraven har redogjorts för i metodkapitlets tidigare avsnitt. Det avslutande nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet enbart får användas i forskningsändamål, vilket är fallet med denna studie.

En annan aspekt som behöver reflekteras över är min egen roll som forskare. Studien är som sagt genomförd på en skola som liknar den jag själv arbetar i till vardags och jag är känd där sedan tidigare. Jag är införstådd med de problem som detta skulle kunna medföra och riskerna med att det skulle kunna påverka studiens resultat. Det faktum att jag själv arbetar på en skola likt den där undersökningen genomförts har fört med sig både för- och nackdelar som behöver föras fram och diskuteras. En av fördelarna är att jag sedan tidigare känner till eleven vilket jag upplever har varit positivt. Hon har känts sig trygg med min närvaro i klassrummet och vid våra samtal. Med tanke på den korta period som undersökningen sträcker sig över så är min uppfattning att det har varit positiv effekt. Att jag snabbt fick tillgång till forskningsfältet har också varit en fördel men samtidigt också en nackdel. Jag har varit tvungen att se skolan ur nya ögon för att inte låta mina förutfattade meningar styra observationerna och intervjuerna.

Samtliga etiska frågor som undersökningen gett upphov till har beaktats och hanterats på ett seriöst sätt.

## **Studiens tillförlitlighet**

Inledningsvis i detta avsnitt diskuteras studiens reliabilitet (tillförlitlighet) och validitet (giltighet). Slutligen diskuteras sedan generaliserbarheten.

Reliabiliteten i en studie kan enligt Stukat (2005) översättas till hur bra mätinstrumentet är på att mäta. I detta fall rör det sig om att mäta graden av delaktighet för en elev i gymnasiesärskolan som är inkluderad i undervisningen på ett nationellt program. Mätinstrumenten som valts, som jag nämnt tidigare, är deltagande observation och kvalitativa intervjuer. För att öka tillförlitligheten i undersökningen bör sedan det insamlade materialet diskuteras kontinuerligt under arbetets gång (Kvale, 2009). Detta har gjorts genom samtal med min handledare men också med andra utomstående som är insatta i problematiken med inkluderande undervisning. Faran med kvalitativa undersökningar av detta slag kan, enligt Stukat (2005), vara:

Feltolkning av frågor eller feltolkningar av frågor och svar hos den bedömda och/eller bedömare, yttre störningar under undersökningen, tur och otur i vilka frågor som ställs. Det kan också handla om dagsformen hos den svarande, gissningseffekter, felskrivningar eller felräkningar vid behandlingen av svaren osv (s. 126).

För att öka reliabiliteten i undersökningen har observationerna inte koncentrerats till en kortare period utan de har genomförts med lite längre intervall för att undvika att dagsformen ska styra resultaten. För att minska risken för feltolkningar av frågor i intervjuerna valdes, som nämnts tidigare, kvalitativa intervjuer som metod. Det minskar styrningen från forskarens sida och ger större möjlighet att ta hänsyn till nya idéer och infallsvinklar som kan dyka upp under själva intervjun (Kvale, 2009). Men undersökningen är gjord under en begränsad tidsperiod samt att det inte har funnits utrymme att genomföra intervjuer med personerna vid flera tillfällen. Detta påverkar självfallet reliabiliteten i studien och man bör ha detta i åtanke när resultatet presenteras längre fram.

Att forskning är valid innebär att den är giltig och att man i studien har gjort det som efterfrågas i syftet. I kvalitativ forskning ligger ett stort ansvar på forskaren och dess förmåga att hantera valideringsfrågorna. Kvale (2009) menar, att man inom kvalitativ forskning bör inrikta sig mot försvarbara kunskapsanspråk istället för att göra anspråk på absolut och säker kunskap. För att nå en ökad validering har jag strävat efter att redovisa relevant data så att läsaren kan förstå vilka utsagor som jag har baserat min tolkning på. Detta har skett genom en utförlig presentation av det empiriska materialet i form av anteckningar från observationerna samt delar av intervjumaterialet.

Resultatet från studien har varit, som nämnts tidigare, att den ska bidra till en ökad förståelse om hur delaktighet uppstår för en delvis integrerad/inkluderad särskoleelev inom ett nationellt program på gymnasieskolan.



## Resultat

Resultatkapitlet inleds med en kort redogörelse för hur Annas skolgång har lett fram till varför hon idag läser på ett nationellt program. Det är viktigt att ha detta med sig i bagaget när övriga resultatet presenteras. Därefter följer en genomgång av hur undervisningen kring Anna har organiserats. Slutligen följer resultatdelen som bygger mer på intervjuerna och de deltagande observationerna. För att ni som läsare ska få en god överblick så knyts denna del av resultatet upp genom citat tagna ur intervjun med Anna.

### Elevens väg till att läsa inkluderat på ett nationellt gymnasieprogram

Inledningsvis ges en kort beskrivning om Anna och hur hennes skolgång har sett ut fram till dess att hon började på gymnasiet. Därefter följer en redogörelse för hur hennes skolgång har sett ut på gymnasiet fram tills dess att hon började läsa integrerat på barn- och fritidsprogrammet.

Anna har idag hunnit bli 17 år och läser sitt andra år på gymnasiet. Hon bor tillsammans med sina föräldrar utanför kommunens tätort. Fram till år 6 gick hon i grundskolan på en mindre landsortsskola. När hon skulle börja år 7 så flyttade hon med sina klasskamrater in till kommunens 7-9 skola som ligger inom tätorten. Enligt den intervjuade läraren på gymnasiesärskolan visade det sig snart att hon hade svårt att hänga med i undervisningen vilket föranledde att hon blev mottagen i särskolan<sup>7</sup> under hennes första år på skolan. Hennes problematik var dock känd sedan tidigare men det hade ändå fungerat väl för henne på den mindre skolan. Att hon blev mottagen i särskolan innebar dock inte att hon lämnade sin klass helt på högstadiet utan hon läste även där integrerat. Kortfattat kan sägas att hon läste kärnämnen på särskolan och övriga ämnen med sin klass på grundskolan. Enligt lärarna på gymnasiesärskolan som hade varit med på överlämningen till gymnasiesärskolan så hade det varit en väl fungerande lösning.

I intervjun med Annas lärare på gymnasiesärskolan så framkom att Anna är en glad och ofta positiv tjej som gillar att umgås med kompisar. Tyvärr menar läraren på att Anna idag inte har så många kompisar som hon hade önskat. En av anledningarna till detta, enligt läraren, ligger i hennes problematik kring hur hon samspelar med andra. I intervjun framkommer också att hon har svårt att tolka signaler vilket ofta leder fram till problem i relationen med klasskamrater men också vuxna. Enligt läraren på gymnasiesärskolan tyr Anna sig ofta till vuxna personer i hennes omgivning som kanske är mer förstående och inte så dömande som jämnåriga kamrater kan vara i hennes ålder. På fritiden så är Anna engagerad i flera olika aktiviteter (Intervju med lärare på gymnasiesärskolan, 111024).

Enligt Annas lärare på gymnasiesärskolan blev hennes första år på gymnasiet inte riktigt som hon hade tänkt sig då hon började läsa integrerat på omvårdnadsprogrammet. Strukturen var då ungefär den samma som hon har idag, dvs. att hon läste karaktärsämnen på det nationella programmet och övriga ämnen på gymnasiesärskolan. Men redan tidigt under första året på gymnasiet hade Anna svårt att hänga med i undervisningen på det nationella programmet och

---

<sup>7</sup> Utredningen visar att Anna har en lindrig utvecklingsstörning och att hennes utvecklingskurva är väldigt ojämn. Inom många områden kan jämföras sig med ungdomar i hennes egen ålder.

hon framförde att hon inte trivdes med sin skolgång. Enligt Anna själv och hennes lärare på gymnasiesärskolan fanns det två huvudorsaker till detta. För det första så blev valet av program inte vad Anna hade tänkt sig. Hon ville ju jobba med barn och egentligen inte mot vård och omsorg. Och den andra anledningen var att Anna inte var mognadsmässigt redo att läsa integrerat på det sättet som hon gjorde. Enligt lärarna på gymnasiesärskolan så blev omställningen för stor för henne jämfört med hur hennes undervisning hade varit tidigare på högstadiet.

Det hela resulterade i att Anna avbröt sina studier på omvårdnadsprogrammet mot slutet av höstterminen och läste heltid på gymnasiesärskolan under resterande delen av läsåret. Men detta innebar inte att tanken på att läsa på ett nationellt program försvann. Utan redan på ett tidigt stadium började planeringen av Annas studier inför nästa läsår. Lärarna på gymnasiesärskolan tyckte att hon skulle börja läsa på barn- och fritidsprogrammet och lade fram den idén till Anna och hennes föräldrar. De ställde sig positiva till detta och Anna uttryckte i intervjun att hon direkt kände sig mer positiv till barn- och fritidsprogrammet. Att beslutet kom så tidigt gav lärarna på gymnasiesärskolan en möjlighet att, enligt dem själva, planera i god tid samt utvärdera varför det inte hade fungerat för Anna på omvårdnadsprogrammet. Utvärderingen ledde egentligen fram till två större förändringar i hur hennes integrering skulle ta form. Det första var att strukturen kring Annas skolgång skulle bli bättre (schema, tider osv.). Den andra förändringen var att de såg ett behov att det skulle finnas med någon personal från gymnasiesärskolan på barn- och fritidsprogrammet. Och stödet skulle inte enbart gälla det pedagogiska arbetet utan även som ett stöd i det sociala samspelet med klasskamraterna.

Enligt lärarna på gymnasiesärskolan fanns det också andra fördelar med att Anna läste heltid på gymnasiesärskolan under våren.

Hon fick möjligheten att bli trygg i hur skolan är uppbyggd och fungerar. Lära känna oss lärare och annan personal. Hon behövde nog denna tid för att mogna. Det fanns många saker som hon inte behövde oroa sig för när hon började i sin nya klass efter sommarlovet (Intervju med lärare på gymnasiesärskolan, 111024).

Hon fick också chansen att träffa några av sina nya lärare på barn- och fritidsprogrammet innan hon gick på sommarlovet. I intervjun med Anna framkom följande:

Det kändes lättare att börja skolan denna gång. Nu visste jag var jag skulle gå och kände redan några av lärarna (Intervju med Anna, 110930).

Exemplet ovan visar på att förutsättningarna för Anna såg annorlunda ut denna gång än året innan då hon skulle börja på omvårdnadsprogrammet. Nu hade hon en helt annan trygghet som hon kunde luta sig tillbaka mot.

## **Skolan och utbildningens utformning**

### **Annas skola**

Gymnasieskolan där Anna läser har ca 420 elever läsåret 2011/2012. Utöver dessa elever finns det också på skolan ca 150 elever som studerar inom Komvux och SFI. På skolan finns två rektorer som har olika ansvarsområden. Det innebär bl.a. att de har ansvar för olika

program på skolan. Och i detta fall har en av rektorerna ansvaret för Barn- och fritidsprogrammet och den andre är ansvarig för gymnasiesärskolans verksamhet.

I gymnasiesärskolan finns det idag 21 mottagna elever. De läser antingen på det individuella programmet eller specialutformat program. Det finns idag inget nationellt gymnasiesärskoleprogram utan istället är en del av de mottagna eleverna integrerade inom de nationella gymnasieprogrammen som erbjuds på skolan. Av de 21 eleverna inom gymnasiesärskolan läser fem av dem inkluderat inom ett nationellt program<sup>8</sup>.

Gymnasiesärskolans klassrum och lokaler ligger i anslutning till övriga skolan men kan inte sägas vara helt integrerad inom den. För att ta sig ut till gymnasiesärskolan så behöver man gå igenom en tillbyggd korridor ut till de moduler som utgör dess lokaler. Det finns således ingen naturlig lokalintegration av särskolan inom gymnasieskolan.

## **Hur organiseras undervisningen?**

Undervisningen för de inkluderade eleverna är i de flesta fall organiserad på sådant sätt att eleverna läser kärnämnen<sup>9</sup> inom gymnasiesärskolans regi och karaktärsämnen på de nationella program där eleven läser. Detta innebär således att eleven går mellan två olika verksamheter inom skolan för att ha sin undervisning. Innan en elev börjar läsa inkluderat så görs en studieplan upp över vilka ämnen som ska läsas under utbildningens. Detta görs i samråd mellan eleven, vårdnadshavare och pedagog/specialpedagog från gymnasiesärskolan. Studieplanen måste även godkännas av rektor på skolan.

För Annas del innebär detta att hon läser följande programgemensamma karaktärsämnen med BF1;

- Hälsopedagogik (100p)
- Kommunikation (100p)
- Lärande och utveckling (100p)
- Pedagogiskt ledarskap (100p)

Och utöver dessa ämnen läser hon även ämnet Idrott och hälsa 1 (70p) samt att hon är med på klasstiden med BF1.

På de flesta lektionerna som Anna har med BF1 så finns det även med en assistent i klassrummet. Hon är inte enbart med för hennes skull men har ändå ett övergripande ansvar att stötta och hjälpa Anna i olika situationer – både i själva undervisningen samt i det sociala samspelet med sina klasskamrater. Handledarskapet för Anna delas mellan klassens handledare på Barn- och fritidsprogrammet samt en pedagog från gymnasiesärskolan.

## **Klassrummens utformning**

Undervisningen på Barn- och fritidsprogrammet är förlagd i olika klassrum på skolan, även om det har ett s.k. ”hemklassrum” där de har flertalet av sina lektioner. Klassrummens möblering har sett olika ut vid de olika observationstillfällena. Vid några tillfällen har borden

---

8 Industriprogrammet, Fordon- och transportprogrammet och Barn- och fritidsprogrammet.

9 Svenska, matematik, engelska och samhällskunskap

i klassrummet varit möblerade på ett traditionellt sätt där eleverna sitter i rader vända mot tavlan som sitter längs fram i klassrummet. Men det har också varit så att bänkarna har satts ihop så att de har kunnat sitta i mindre grupper runt ett bord. I klassrummen är det fri placering som gäller.

På gymnasiesärskolan däremot har eleverna bestämda platser och där sitter samtliga elever runt ett större bord som är sammansatt av flera bänkar, likt en möblering i konferensrum. Men till skillnad från undervisningen på Barn- och fritidsprogrammet så har eleverna möjligheten att sätta sig i närliggande grupprum samt enskilda arbetsplatser i klassrummet. Vid lektionsstart sitter dock alltid eleverna vid sina bestämda platser. Efter lärarens genomgång har eleverna sedan möjligheten att sätta sig enskilt vid någon arbetsplats eller tillsammans med någon annan elev i ett grupprum. Det är dock alltid läraren som avgör om de får sätta sig någon annanstans än deras angivna plats.

## **Relationer och delaktighet i skolan**

I detta avsnitt kommer ni att få en genomgång av vad som framkommit i det empiriska materialet med fokus på delaktighet och Annas relationer till andra människor inom skolan. Först presenteras resultaten från den schemalagda tiden med lektioner, det vill säga de aktiviteter som på något sätt är lärarledda, på både BF1 samt gymnasiesärskolan. Därefter följer en redogörelse av Annas fria aktiviteter på skolan, alltså rasttillfällena och tiden vid skoldagens början och slut.

### **Barn- och fritidsprogrammet**

#### **”Jag sitter väldigt mycket själv – det gör jag”**

Det som väldigt snart blev tydligt vid observationstillfällena var att det fanns tydliga skillnader på graden av delaktighet för Anna om man jämförde lektionerna på BF1 med lektionerna på gymnasiesärskolan. Vid nästan samtliga tillfällen som jag var med på Barn- och fritidsprogrammets lektioner så satt Anna ensam i klassrummet, ofta en bit bort från de andra. Det spelade heller ingen roll när Anna kom till klassrummet. För vid vissa tillfällen gick hon och satte sig i klassrummet fem minuter innan lektionen skulle börja (om klassrummet var upplåst) och när hennes klasskamrater kom så var det ingen som satte sig bredvid henne utan istället en bit bort. Vi andra tillfällen kom Anna in i klassrummet bland de sista eleverna men då valde hon att sätta sig ensam eller bredvid assistenten. I intervjuerna med en av lärarna på Barn- och fritidsprogrammet så kommenterar hon det faktum att Anna ofta sitter ensam på följande sätt:

På lektionstid upplever jag det som att hon ofta sitter en bit bort från de andra – själv vid något bord. Hon går inte självmant och sätter sig med någon och ingen annan går självmant och sätter sig jämte henne – hon har sin ”zon” liksom (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110921).

Assistenten i gruppen hade följande svar på frågan om Anna hade några kompisar i BF1:

Egentligen inte – hon går ju alltid och sätter sig ensam. Å de är aldrig någon som kommer och sätter sig jämte henne. Jag vet inte vem i klassen som jag skulle kunna tänka mig bli kompis med henne – nä jag vet faktiskt inte (Intervju med assistent, 110926).

Resultatet från observationerna stämmer således väl överens med den bild som personalen ger av Annas situation. Ser man enbart till den fysiska delaktigheten i klassrummet så pekar observationerna och intervjuerna på att den är liten. Anna själv kommenterar detta fenomen på följande sätt:

Jag sitter väldigt mycket själv – det gör jag. Det gör ingenting men jag känner mig lättad när Ulla (assistenten) sätter sig bredvid mig (Intervju med Anna, 110930).

Annas beskrivning pekar på att hon finner en trygghet att det finns en vuxen i hennes närhet i klassrummet. Och det visade sig också i de observationer i klassen som genomfördes. För vid några tillfällen var inte assistenten närvarande och vid dessa tillfällen så sökte Anna istället mycket kontakt med mig. Ofta ville hon få bekräftelse på om hon hade förstått uppgiften rätt eller att jag skulle sitta bredvid henne när hon arbetade.

### **”Det bästa är nog när vi leker lekar”**

Att Anna sitter själv i klassrummet innebär dock inte att hon inte är aktiv under lektionerna. Hon räcker ofta upp handen för att svara på lärarnas frågor eller göra inlägg i diskussioner som klassen har med läraren. När de ska arbeta självständigt vill hon gärna att assistenten ska sitta bredvid henne och vid vissa tillfällen har hon även frågat mig (se ovan). När de ska läsa någon text som de sedan ska arbeta med tar ofta assistenten med sig Anna ut till ett intilliggande gruppum eller någon annan ledig plats för att läsa den tillsammans. Och på frågan om hur hon tycker det fungerar på lektionerna så svarar Anna:

- Andreas: *Hur tycker du att det fungerar på lektionerna på Barn- och fritidsprogrammet?*  
Anna: Det fungerar bra. Jag tycker det intressanta saker som vi lär oss även om det kan vara lite svårt att hänga med i ibland.
- Andreas: *Är undervisningen för svår tycker du?*  
Anna: Nej – det är bara vissa saker man inte förstår. Men jag har försökt att hänga med och skriva så gott jag kan. Jag har vågat fråga mer och jag inte varit lika blyg.
- Andreas: *Vad är det som bäst med att vara på BF?*  
Anna: Hmmm – det bästa är nog när vi leker lekar – tror jag. När vi gör olika lekar där man måste samarbeta. För då kommer man närmare klassen – allting sånt där (Intervju med Anna, 110930).

Så även om hon oftast sitter själv så är hon ändå delaktig i undervisningen. Även lärarna i BF1 är av samma uppfattning vilket framkom i intervjuerna. En av lärarna sa följande:

Jag tycker att hon är med i undervisningen. Hon vill ju något och är alltid väldigt engagerad. Och pratar och så. Men däremot har hon dragit sig undan mer och mer. Mer nu än vad hon gjorde i början (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110929).

Även den andra intervjuade läraren i BF1 har reflekterat över att Anna en bit in i terminen har dragit sig undan. Hon hade följande förklaring till detta:

Från de första veckorna har jag dock märkt en förändring i Annas beteende i klassrummet, men det handlar ju också om den här specifika gruppen. Hon kunde ta ordet i början. Jag kunde

slänga ut en fråga och hon kunde räcka upp handen och svara på den. Men nu är det som att klimatet i klassen har gjort att det är inte coolt att räcka upp handen och svara på frågor. Man ska vara likgiltig när läraren ställer en fråga eller ett säger ett påstående. Det tror jag att Anna har lyckats läsa av för hon tar inte ordet längre som hon gjorde i början. Hon är tyst som de andra och klagar på uppgifter precis som övriga klassen (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110921).

Detta är även något som har uppmärksammats i observationerna som genomförts. Men precis som läraren påpekar så har hela klassens beteende förändrats till att vara mer passiva i undervisningen. Och det kan också vara en möjlig förklaring till varför Anna också förändrade sitt inledande beteende.

### **”Det kan vara lite jobbigt när vi ska sätta oss i grupper”**

Men nu är det ju inte så att Anna sitter ensam hela tiden under lektionerna på Barn- och fritidsprogrammet. En stor del av undervisningen bygger på gemensamma övningar som eleverna ska göra tillsammans eller mindre arbeten i grupp. Tillvägagångssättet vid dessa övningar och grupparbeten har skiljt sig åt mellan lärarna som undervisar på programmet. Med tillvägagångssätt så menas i detta fall hur själva gruppindelningen går till samt hur själva övningen ska genomföras. Det har varierat från förutbestämda grupper till det att eleverna själva ska bilda små grupper om två till tre elever för mindre arbeten under lektionen. För att visa på hur det kan gå till så kommer här ett exempel från en observation i klassrummet när de hade en genomgång i ämnet *Pedagogiskt ledarskap*.

Läraren läser först en fallbeskrivning högt för klassen ur deras lärobok och sedan vill hon att klassen ska diskutera några efterföljande frågor i mindre grupper. Klassen delar snabbt upp sig i mindre grupperingar och Anna blir kvar sittandes ensam. Följande samtal utspelar sig;

Anna: - *Ulla (assistenten) kan du sitta och arbeta med mig?*

Assistenten: - *Det är bättre om du kan vara med i en grupp med dina klasskamrater.*

Vid detta tillfälle så uppmärksammar läraren diskussionen dem emellan och säger;

Läraren: - *Sätt dig jämte Emma och Sara här framme.*

Anna säger ingenting men förflyttar sig ändå till de andra två tjejerna som inte heller säger något till varken Anna eller läraren. De två andra tjejerna diskuterar mycket med varandra medan Anna försöker att vara med. När Anna pratar så lyssnar de på henne men kommer inte själva med några kommentarer om det hon har sagt. Diskussionerna i grupperna pågår under ca 5-10 minuter. Efter diskussionen återgår eleverna till sina platser och Sandra blir återigen sittandes själv (Fältanteckning i BF1, 110826).

Liknande scenarier utspelade sig vid flertalet tillfällen under mina observationer i klassrummet. I intervjun med assistenten så framkom följande i diskussionen kring Annas roll vid grupparbeten:

Hon vill gärna att hon och jag arbetar ihop även i grupparbeten men då säger jag till henne att det är viktigt att hon lär känna de andra. Min roll ska ju inte vara att hela tiden arbeta med Anna för då blir hon ju aldrig delaktigt i klassen (Intervju med assistent, 110926).

Vid just detta tillfälle som beskrevs ovan så var inte läraren närvarande vid diskussionen i Annas grupp eftersom att hon var upptagen med en annan grupp. Vi andra tillfällen så har lärarna försökt att hjälpa Anna att komma med i gruppens diskussioner. En av lärarna sa vid intervjutillfället att:

Jag försöker sitta med i Annas grupp för att lyfta med henne i diskussionerna genom att påpeka att där har ju Anna en poäng. Och hon försöker verkligen att komma in i diskussionerna och det är ju en fördel. Fastän de andra ibland inte lyssnar så mycket på henne (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110929).

Lärarnas och assistentens bild över svårigheterna med att få väl fungerande gruppindelningar stämmer väl överens med den verklighet som återspeglar sig i fältanteckningarna från observationerna. Anna själv reflekterar över situationen på följande sätt:

- Andreas: *Hur tycker du att det fungerar när ni arbetar i grupp?*  
Anna: Lite olika – det kan vara lite jobbigt när vi ska sätta oss i grupper. Alltså när de inte är färdiga från början.  
Andreas: *Hur tänker du då?*  
Anna: Ja – att jag blir lite blyg och vet inte var jag ska sätta mig.  
Andreas: *Vad händer i en sådan situation?*  
Anna: Ibland ser läraren det och sätter mig i en grupp och ibland frågar jag Ulla (assistenten) om hon kan sitta med mig.  
Andreas: *Gör hon det?*  
Anna: Nej, men hon hjälper mig att hitta en grupp (Intervju med Anna, 111030).

### **”Dom har verkligen försökt dela in så att jag känner att jag tycker om den här gruppen”**

Vid andra tillfällen har lärarna på förhand bestämt hur grupperna ska se ut när eleverna ska arbeta tillsammans. Då handlar det om lite större grupparbeten som sträcker sig över flera lektioner. I intervjuerna med lärarna på BF1 framkom att de hade diskuterat frågan om hur grupperna skulle se ut och då lagt fokus på att det skulle bli en bra grupp för Anna. På frågan om grupparbeten så svarar en av lärarna på följande sätt:

Vi har ju delat in dem i grupper och jag kollade med Ulla (assistenten) och hon tyckte att det skulle vara en bra grupp för Anna. Det kanske är den bästa gruppen för Anna men den är ändå inte optimal. Igår fick jag sitta hela tiden med dem för att få det att fungera (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110929).

Tittar man i fältanteckningarna från observationerna så finns där många noteringar om Annas behov av stöd när hon ska samarbeta med sina klasskamrater. När assistenten eller läraren inte är närvarande så tenderar de andra i gruppen att lämna Anna utanför diskussionerna i gruppen. Hon är dock närvarande men sitter tyst och lyssnar på de andra. Intressant är dock att vid intervjun med Anna så ger hon en annan bild över hur hon ser på grupparbeten.

- Andreas: *Känner du att du är delaktig i gruppen? Att du får vara med på det som de andra gör?*  
Anna: Dom har ju delat in oss i sådana här grupper nu. Där är jag med ett gäng på tre stycken tjejer. Och de har verkligen försökt dela in så att jag känner att jag tycker om den här gruppen – och det gör jag.  
Andreas: *Vilka är med i din grupp?*  
Anna: Jag är med Lotta, Linda och Josefin och de är jättetrevliga och goa tjejer.

- Andreas: *Det fungerar bra?*  
 Anna: Lotta hjälper mig jättemycket. Hon är så härlig och får verkligen mig att växa och kämpa.  
 Andreas: *Hur menar du då?*  
 Anna: Hon hjälper mig att verkligen vilja försöka satsa på det här. Alltså att bli fritidsfröken... (paus) för det är det jag vill. Och då försöker jag inte att få någonting att hindra mig att nå upp till det (Intervju med Anna, 110930).

Här bör dock nämnas att jag inte var närvarande när denna grupp arbetade tillsammans.

### **”Dom är lite stökiga – jag har lite svårt för att koncentrera mig”**

Vid nästan samtliga observationstillfällen så upplevde jag klassen som stökig och orolig. Eleverna kom ofta sent till lektionerna och det var svårt för lärarna att få dem att sitta still och lyssna på genomgångar och instruktioner. Här kommer ett utdrag ur fältanteckningarna som ger en bra bild över hur en början på en lektion kunde se ut.

När jag kommer till klassrummet är läraren redan på plats för att förbereda lektionen. Anna sitter själv vid ett av de sammansatta borden. Jag sätter mig längst bak i klassrummet inte långt från där Anna sitter. Eleverna kommer in oregelbundet – det är mycket småprat och skratt i klassrummet. Ingen elev sätter sig vid samma bord som Anna. Läraren inleder lektionen med att förklara vad de ska arbeta med idag. Fortfarande kommer det in försenade elever och det småpratas runt om i klassrummet. Anna sitter tyst och ser uppgiven ut. Läraren försöker få igång klassen genom att ställa frågor till dem men får ingen egentlig respons. Några är mer koncentrerade på vad som finns på datorn framför dem medan andra småpratar med varandra. Till en början räcker Anna upp handen några gånger för att svara på lärarens frågor men när hon upptäcker att de andra eleverna inte visar något intresse så slutar även Anna. Hon söker mycket ögonkontakt med mig nu när assistenten inte är med på lektionen. Efter ca 20 minuter har läraren lyckats fånga de flesta elevers uppmärksamhet och hon beskriver hur dagens minnesövning ska gå till. Två elever kommer in i klassrummet utan att knacka på dörren eller att säga något till läraren. Eleverna småpratar med varandra och sätter sig vid ett redan fullt bord. Läraren påpekar att det finns lediga platser jämte Anna men eleverna ignorerar henne. Anna säger ingenting och läraren återgår till att försöka förklara dagens övning (Fältanteckning i BF1, 110907).

Även Anna har reagerat på att klassen kan vara lite stökig och att det ibland kan vara svårt att finna arbetsro. Vid intervjun med Anna så svarade hon på följande sätt om hur hon upplever klimatet i klassrummet.

- Andreas: *Hur är din klass på Barn- och fritidsprogrammet?*  
 Anna: Dom är lite stökiga – jag har lite svårt för att koncentrera mig. För jag vill verkligen kämpa för detta ämne och de kan vara lite för stökiga ibland.  
 Andreas: *Hur påverkar det dig?*  
 Anna: Det är det som gör att det ibland blir lite vimligt här upp (pekar mot huvudet) – det är ju inte världens enklaste klass.  
 Andreas: *Vad gör lärarna åt detta?*  
 Anna: Lärarna har sagt till mig att de ber om ursäkt för de inte har kunnat hjälpa mig mer än vad de egentligen har gjort nu – för de vill verkligen stötta mig, hjälpa mig och så...  
 Andreas: *Vad tycker du om det?*  
 Anna: Jag förstår att det är många i klassen som har tagit över den tiden, alltså behöver hjälp. Och lärarna säger att de ska försöka hjälpa mig mer när vi i klassen har blivit tryggare och lugnare (Intervju med Anna, 110930).



Lärarna i BF1 ger samma bild av situationen i klassen som Anna beskriver ovan. De upplever också situationen som jobbig och säger att de nu har anmält det som ett ärende till elevhälsan på skolan. I klassen finns nämligen flera elever som tidigare har haft assistent men som blev av med den resursen när de började på gymnasiet. En av lärarna på Barn- och fritidsprogrammet beskriver situationen i klassen på följande sätt:

Det känns som att Anna har fått en tuff klass att komma in i. Hade klassen sett annorlunda ut eller varit mer ”normal” hade vi kunnat ägna henne mer tid. Det hade nog varit lättare för henne att komma in i klasser som vi haft tidigare år (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110929).

Det finns alltså vissa bakomliggande faktorer som kan påverka Annas möjligheter till en lyckad integrering i klassen. Faktorer som ligger utanför Annas egen problematik och som kan påverka hennes fortsatta skolgång.

## **Kamratskap**

### **”Dom får hålla på med sitt och jag med mitt”**

Som beskrivits i tidigare avsnitt, genom intervjuer och fältanteckningar från observationerna, så är min tolkning att Anna är ganska ensam i BF1. Anna initierar sällan själv till något samspel med sina klasskamrater i BF1, varken på raster eller under lektioner, utan det sker oftast på initiativ av antingen hennes assistent eller av den undervisande läraren. Vid intervjun med hennes assistent så svarar hon på följande sätt på frågan om hur hon upplever Annas situation på Barn- och fritidsprogrammet.

Hon känner sig nog lite utanför – jag tror det. Jag har fått för mig det men jag vill inte fråga henne heller. Jag vet inte hur jag ska förklara det. På ett sätt verkar det ändå som att hon vill vara där. Men hon är ju aldrig med någon elev i BF på raster eller i matsalen. Hon frågar ofta mig om vi kan gå och äta ihop. Då försöker jag att vi sätter oss hos de andra eleverna på BF (Intervju med assistent, 110926).

Assistentens svar på frågan stämmer väl överens med den bild av situationen som framkommit under de deltagande observationerna. En känsla av att Anna upplever ett utanförskap och att hon inte känner sig delaktig i klassens aktiviteter under skoldagen. En av lärarna på BF1 förstärker detta intryck när hon ger följande svar på samma fråga:

Jag tror hon känner sig annorlunda, utanför och att hon förlitar sig på läraren mer än kamraterna i klassen. Jag funderar om det bottnar i en känsla att hon känner sig otrygg i klassen. Jag skulle nog säga att hon känner sig otrygg. För hon vet inte vad de andra tycker om henne och har svårt att hitta strategier för att närma sig de andra i klassen. Det är klart att det blir svårt när man kan kanske inte förstår miljön och vilken plats man har i gruppen. Då blir det en otrygg situation (Intervju med lärare på Barn- och fritidsprogrammet, 110921).

Det finns alltså en oro bland personalen om Annas situation i klassen. Samtidigt uttrycker Anna själv inte några signaler på att hennes integrering inte skulle fungera. Hon har hög närvaro och deltar enligt lärarna på samma premisser som de andra i undervisningen. I intervjun med Anna så framkommer följande på frågan om hur hon upplever sin situation med klasskamraterna i BF1.

Andreas: *Har du några kompisar i klassen*

- Anna: Nej egentligen inte – de är snälla och så. Fast det är ju inte så att vi hänger ihop jämnt eftersom att jag springer runt lite och är mest här nere på GS. För det är ju här som jag har mina närmaste vänner.
- Andreas: *Går du till gymnasiesärskolan på rasterna?*
- Anna: Ja. Jag är inte sådär jättemycket med de i BF. Ibland går vi och äter tillsammans men då brukar Ulla (assistenten) vara med.
- Andreas: *Tycker du att det är jobbigt att du inte har några kompisar på BF?*
- Anna: Nej – det är inte så farligt. Jag känner att jag inte har samma intressen som de ändå. De får hålla på med sitt och jag med mitt...(skratt).
- Andreas: *Finns det inte någon i klassen på BF som du känner lite extra för?*
- Anna: Nej, inte än. Jag gjorde – men det blev inte så mycket av det. Jag pratade väldigt mycket med Fredrik förut, men han pratar inte så mycket med mig längre. Han har haft annat för sig. Men det gör inte så mycket för jag har mina vänner här nere.
- Andreas: *Skulle du vilja ha kompisar på BF?*
- Anna: Nej – jag har inte tänkt så mycket på det. Jag tycker att det inte är sådär jätte viktigt för mig. För jag har ju mina vänner här och då spelar det inte så stor roll. Har jag kompisar på båda ställena kanske det hade varit jobbigt för jag kan ju inte vara på båda ställena. Jag kan ju inte dela på mig...(skratt) (Intervju med Anna, 110930).

Anna upplever inte det utanförskap och bristen på delaktighet, som personalen uttrycker, som ett problem. För hon har redan sina kompisar på gymnasiesärskolan och känner sig trygg med det. Själv säger att Anna att hon har hittat en ”balans” men jag återkommer till detta längre fram i detta kapitel.

## Gymnasiesärskolan

### ”Här nere är jag lite spralligare”

Intrycken från observationerna på gymnasiesärskolan skiljer sig ganska mycket från det som observerades i klassen på Barn- och fritidsprogrammet. På gymnasiesärskolan är Anna delaktig i klassen på ett helt annat sätt. Hon deltar aktivt i det sociala samspelet som försiggår mellan eleverna på raster och under lektioner. På väg in i klassrummet småpratar hon ofta med de andra eleverna och vid flertalet tillfällen får lärare eller assistenter säga till henne att vara tyst för att lektionen har börjat. Under gemensamma genomgångar så deltar Anna aktivt genom att räcka upp handen för att svara på lärarens frågor och många gånger så tar hon ordet innan läraren ger henne det. Anna själv beskriver denna skillnad på följande sätt:

Här nere är jag lite spralligare...lite mer...ah...här är ju många ämnen som jag är väldigt bra på. Som jag vet att jag kan och det är ingen fara att man är lite sprallig – skrattar till och är lite galen – för man vet att man kan ändå. Men där uppe (Barn- och fritidsprogrammet) får man lugna ner sig och verkligen tänka efter – för det är ju ingenting som jag kan (Intervju med Anna, 110930).

Kontrasterna är stora mellan Annas uppträdande på gymnasiesärskolan och Barn- och fritidsprogrammet. Från att i BF1 vara en elev som ofta är i bakgrunden, nästan lite blyg, till att på gymnasiesärskolan vara en av de tuffare eleverna som personalen får tillrättvisa och lugna. Det som dock inte skiljer sig nämnvärt mellan de två klasserna är hennes arbetsvilja och höga närvaro. Läraren på gymnasiesärskolan beskriver Anna på följande sätt:

Hon är en väldigt aktiv tjej som tar stort utrymme i klassen, både under lektioner och på raster. Ibland får man nästan hejda henne för att ge de andra en möjlighet att hinna med och svara på

frågor som jag ställer. Min känsla är att hon är väldigt omtyckt av sina klasskamrater – även om de ibland kan tycka att hon är lite tjatig (Intervju med lärare på gymnasiesärskolan, 111024).

Annas assistent som är med på både gymnasiesärskolan och Barn- och fritidsprogrammet uttrycker skillnaderna på följande sätt.

Skillnaderna märks tydligt mellan Gymnasiesärskolan och Barn- och fritidsprogrammet. Här på gymnasiesärskolan vill hon alltid framhäva att hon är duktig och lite bättre. Om hon är blyg och tyst på BF så är hon raka motsatsen när hon är på gymnasiesärskolan. Ibland undrar jag om hon skulle må bättre av att bara vara på gymnasiesärskolan. Men frågan är hur mycket hon skulle utvecklas då (Intervju med assistenten, 110926).

Till detta bör också tilläggas att observationerna visade att hon spenderade den största delen av hennes lediga tid på skolan just på gymnasiesärskolan. Hon gick dit på sina raster och hade eleverna på gymnasiesärskolan lektion satte hon sig oftast med en bok eller sin dator i soffan utanför deras klassrum. Och i mina samtal med henne mellan lektionerna så berättade hon att det var här hon kunde ta de lugnt och vila. Men hon var noga med att påpeka att det inte var på grund av att hon kände sig otrygg på andra ställen utan därför att det var här som hon hade sina kompisar.

## **Annas tankar om sin skolgång**

### **”Det är nog en balans”**

Att vara integrerad på det sätt som Anna är innebär att hon rör sig mellan två klasser och på ett sätt också två skilda verksamheter inom samma skola. Tidigare i detta kapitel har jag visat på skillnaderna mellan dessa två klasser utifrån Annas delaktighet. Personalen som arbetar kring Anna i BF1 har uttrycket en oro för Annas situation samtidigt som de kan se att hon tillgodosgör sig undervisningen på programmet. Bilden som gavs från gymnasiesärskolan var en helt annan än den som framkom i intervjuer och observationer på Barn- och fritidsprogrammet. Intressant blir då att se på hur Anna upplever sin integrerade skolgång. I intervjun gav hon följande svar på frågan:

Andreas: *Tycker du att det känns jobbigt att det är så olika på två ställen?*

Anna: Nej, det är nog bara en balans. För ibland måste man ju försöka att vara lite koncentrerad och inte jämt vara gubben i lådan som hoppar upp och är glad.

Andreas: *Skulle du bara ha velat vara på BF?*

Anna: Nej, det hade nog varit en press – det hade nog varit en riktigt stor stress tror jag. För eftersom jag inte kan deras matte, deras engelska och deras svenska – de har så mycket olika svårighetsgrad jämfört med här.

Andreas: *Hade det blivit för mycket för dig tror du?*

Anna: Ja, det hade nog känts lite som att jag hade fått gått där med ett stort bandage runt huvudet och ispåse tror jag...(skratt)...att det bara kommer rök ur öronen...utbränd!

Andreas: *Eller hade du bara velat vara på GS?*

Anna: Det hade nog varit för enkelt det med för då hade jag nog känt att jag inte hade kommit framåt – att jag inte växer i mig själv... att testa nya saker... så det är nog en balans.

Andreas: *Har du hittat den balansen du pratar om?*

Anna: Ja, för jag tycker att BF är roligt. Allt som har med barn att göra – allt sådant där (Intervju med Anna, 110930).

Om man får döma av Annas svar från intervjun så upplever hon sin skolgång som positiv och känner sig delaktig, om än på sitt sätt. Intressant är Annas tankar kring att hon har funnit en balans och detta kommer att diskuteras mer ingående i efterföljande analysen.

**”Många ser ju annorlunda som något positivt men jag ser det som någonstans mitt i mellan”**

Anna har själv valt att läsa integrerat på Barn- och fritidsprogrammet och intressant är då att veta hur hon själv ser på detta. I intervjun kommenterade hon sitt val att läsa integrerat på följande sätt:

Andreas: *Är det viktigt för dig att vara på ett nationellt program? Att du inte bara läser på gymnasiesärskolan?*

Anna: Ja, det är ju roligt. Då får man ju lära sig lite av varje. Men det är ju lite konstigt också – det känns lite jobbigt på ett sätt att känna att man är annorlunda. Att man har svårigheter med vissa saker i en fullt normal klass – man känner ibland... hoppsan här passar inte jag in! Så det känns skönt att komma ner hit på GS där man har något gemensamt för då känner man sig på samma nivå – lite lugnare.

Andreas: *Känner du att du inte har så mycket gemensamt med dina klasskamrater på BF?*

Anna: Ja, mot dom kan jag vara lite blyg och inte riktigt veta hur jag ska göra. För jag känner att jag inte riktigt är på samma nivå – jag är någon glipa emellan där...

Andreas: *Upplever du dig så som annorlunda?*

Anna: Till och från...

Andreas: *Vad innebär det för dig att vara annorlunda?*

Anna: Många ser ju annorlunda som något positivt men jag ser det som någonstans mitt i mellan. Det är ju någonstans mellan där. I mitt fall är ju jag duktig på fysiska saker – rytm och musik – medan det psykiska inte hänger med lika mycket. (Intervju med Anna, 110930)

Men bara för att Anna upplever det som att hon har funnit en balans så innebär det inte att hennes skolgång är problemfri. Hon upplever sig fortfarande som annorlunda i jämförelse med sina klasskamrater i BF1 och beskriver det som att hon är någonstans mellan de två skolformerna. Något som kommer att diskuteras vidare i analysen. På frågan om hon vill fortsätta läsa på Barn- och fritidsprogrammet så svarar Anna; *”Jaaa... absolut! Min dröm är ju att bli fritidsfröken”* (Intervju med Anna, 110930).

## Diskussion

Detta kapitel inleds med ett avsnitt där resultatet analyseras utifrån undersökningens syfte, frågeställningar och metodval. Detta efterföljs av en diskussion och analys av resultatet utifrån syfte och frågeställningar. Kapitlet avslutas sedan med två avsnitt där specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning diskuteras.

## Metodreflektion

Genom valet av en kvalitativ metod, deltagande observation och intervjuer, har Annas upplevelse av delaktighet i skolan kunnat belysas på ett djupare plan. Min bedömning är att ett kvantitativ metodval inte hade kunnat visa på liknande resultat eftersom ett sådant val oftast ger bred kunskap snarare än djup. Med utgångspunkt från syftet tror jag mig ha gjort ett rimligt val av metod. Kombinationen av deltagande observationer och intervjuer har gett undersökningen det djup som jag efterfrågade vid upptakten av undersökningen. Så här i efterhand är min upplevelse att de deltagande observationerna har varit till stor hjälp i arbetet med att tolka de utsagor som framkom i intervjuerna. Vice versa så underlättades intervjusituationerna av de inledande observationerna eftersom de gav upphov till funderingar på sådant som jag inte hade kunnat förutse när jag skrev intervjuguiderna.

De deltagande observationerna och intervjuerna har resulterat i ett empiriskt material som har hjälpt mig att skapa en djupare förståelse och kunskap. Jag är dock medveten om att materialet är begränsat i sin omfattning. Tidsaspekten har medfört att det inte fanns utrymme för ytterligare observationer och intervjuer men vill ändå hävda att min analys och mina slutsatser ska kunna förstås och framstå som rimliga.

Jag är också medveten om att mitt val av observationsperson påverkar de resultat som framträder. Det är inte orimligt att påstå att resultatet hade kunnat se annorlunda ut om valet hade fallit på en annan elev i en liknande skolsituation. Att valet föll på Anna är av denna enkla anledning av att jag hade tillgång till fältet och en redan etablerad kontakt på skolan. Anna var också denna elev, som jag kände till, som bäst motsvarade mitt intresse utifrån den här undersökningens syfte. En breddning och fördjupning av arbetet hade kunnat vara att välja ytterligare en elev i en liknande skolsituation. Det hade med all sannolikhet bidragit till att skapa ny infallsvinklar och öka förståelsen ytterligare genom att jämförelser av elevernas upplevelser hade kunnat jämföras. Men eftersom tidsaspekten begränsar får det bli en fråga för framtida arbeten inom detta område.

## Resultatdiskussion

Syftet med studien var att öka förståelsen för vad som kan bidra till ökad delaktighet för en elev, mottagen i gymnasiesärskolan som läser individinkluderat inom ett nationellt program. Genom deltagande observationer och intervjuer har Annas upplevelser av delaktighet i skolan fått särskild uppmärksamhet. Detta tillsammans med omgivningens uppfattning, lärare och assistent, om hur de ser på hennes delaktighet i verksamheten, där fokus legat på delaktigheten inom det nationella programmet. Dessutom har frågor kring inkludering, organisation, samspel, gemenskap och självbild lyfts fram.

I de resultat som presenterats, framträder det att Annas personliga egenskaper har stor betydelse för hur hon upplever sig delaktig i skolan. Här går det att göra paralleller med Ericssons (1998) studie som pekar på att just elevernas sociala förmåga samt deras delaktighet i undervisningen är betydelsefulla faktorer för en framgångsrik integrering. Vad gäller Anna så är det dock lite speciellt eftersom att graden av delaktighet skiljer sig mellan hennes två klasstillhörigheter – barn- och fritidsprogrammet och gymnasiesärskolan. Hennes sociala förmåga ger henne på gymnasiesärskolan tillträde till en gruppgemenskap och kamratsamspel som inte framträder på samma sätt på barn- och fritidsprogrammet. Däremot är Anna på BF1 delaktig i den pedagogiska processen och upplever också en klasstillhörighet även om något naturligt kamratsamspel i egentlig mening inte existerar. Enligt Molin (2004a) hänger upplevelser av delaktighet och samspel samman med den tillhörighet som olika situationer i skolan ger upphov till. Anna uttrycker att hennes trygghet finns inom gymnasiesärskolan samtidigt som hon upplever stark tillhörighet till sin klass på BF. Molin menar att den formella tillhörigheten, i detta fall BF1, är av stor betydelse för tillhörigheten på skolan i helhet. Anna återkommer ofta i intervjun till hur viktig tillhörigheten till BF är för henne och uttrycker det själv genom att hon har hittat en *balans* i sin skolgång.

Enligt Szönyi (2005), kan särskoletillhörigheten ge upphov till känslor av såväl utanförskap som delaktighet. För att hantera det utanförskap som ofta drabbar elever inom särskolan så vanliggör de, enligt Szönyi, sin särskoletillhörighet på olika sätt. I Annas fall, vanliggör hon sin särskoletillhörighet med att känna en stark tillhörighet till BF1 samtidigt som hon är väl medveten om att hon inte kan läsa samtliga ämnen i den klassen på grund av sina inlärningssvårigheter. Hon uttrycker också att det inte enbart handlar om de kunskapsmässiga skillnaderna mellan undervisningen i de båda klasserna utan även att hon har möjlighet att vara sig själv och träffa sina kompisar på gymnasiesärskolan. Detta går att likna med det vanliggörande som Szönyi kallar *framtidssinriktat vanliggörande* och som ofta hör hemma i en specifik skolkontext.

Att Anna finner en trygghet i sin fortsatta tillhörighet till klassen i gymnasiesärskolan framkommer tydligt i intervjun med henne. Hon nämner då inte enbart kunskapskillnaderna i undervisningen, som nämndes ovan, utan även hennes behov av gemenskap med sina klasskamrater. Jansson och Nordström (2006) som forskat kring delaktighetsbegreppet menar, att elever med likartade funktionsnedsättningar ofta kan hitta en gemenskap, inte i vad de kan och vill, utan i deras liknande förutsättningar att finnas med på den sociala arenan. Det inrymmer dock en dubbelhet hos elever med funktionsnedsättning där å ena sidan gemenskap med kamrater med liknande förutsättningar är viktigt, å den andra uttrycker många elever ett behov att vara ”vanlig”, alltså som alla andra. Den här dubbelheten blir tydlig i Annas fall där hon har sina kompisar på gymnasiesärskolan samtidigt som hon ändå uttrycker att hon skulle vilja vara mer delaktig på barn- och fritidsprogrammet. Jansson och Nordström menar dock att vara accepterad som kamrat är det viktigaste för elever under skolåren. Jag skulle här vilja hänvisa till Annas tankar om att hon har hittat en balans som stämmer väl in på det resonemang som Jansson och Nordström beskriver.

Till ovanstående resonemang bör också tilläggas att när vi talar om delaktighet, är den, enligt Göransson (2008), alltid kontextbunden. Delaktighet kan alltså inte reduceras till något generellt som gäller för alla. Utan den är beroende av olika person- och miljövariabler som bidrar eller inte bidrar till ökad delaktighet beroende på kontext.

Även om Anna trivs med sin skolgång, finns några aspekter utifrån det som framkommit i resultatet bör diskuteras vidare, såsom pedagogiska strategier och organisation. Enligt en rapport från Skolverket (2002), är avsaknaden av strategier vid organiserandet av särskolan påfallande vilket har resulterat i att arbetet på många skolor sker på ett rutinmässigt och oreflekterat sätt. Redan här vill jag påpeka att arbetet på Annas skola, enligt min mening, inte sker på ett rutinmässigt och oreflekterat sätt men att det ändå finns en viss avsaknad av pedagogiska strategier för hur man ska arbeta med elever som läser individinkluderat på ett nationellt program. Däremot så är de praktiska ramarna tydliga vad gäller ansvarsfördelning och schema.

I intervjuerna med lärarna på både BF och GS framkommer en viss osäkerhet hur de ska möta de pedagogiska och problem som uppstår i samband med inkluderingen av Anna. I de deltagande observationerna framkom det tydligt hur ensam Anna var i klassrummet och att hon ofta blev sittandes ensam. Både lärarna och assistenten har observerat detta och påtalar också att hon har: "...svårt att hitta strategier för att närma sig de andra i klassen" (Intervju med lärare på BF, 110921). Viljan och ambitionen för att göra Anna mer delaktig finns där men samtidigt finns en avsaknad av strategi för hur de ska lyckas med detta. Här vill jag dra paralleller med gymnasiesärskolan där eleverna har bestämda platser i klassrummet vilket skapar en trygghet i och med att eleverna vet var de ska sitta och det finns ingen elev som blir sittandes ensam. Det ger också lärarna möjligheten att skapa nya relationer mellan eleverna och således också en större delaktighet.

Detsamma gäller grupparbetena på BF, där resultaten visar på både goda och mindre bra exempel. Att ha på förhand givna grupper där personalen har funderat över grupsammansättningen ger dem en möjlighet att indirekt påverka en elevs delaktighet. I dessa fall fann Anna en större trygghet vilket fick en positiv effekt för hennes delaktighet i gruppen. Till skillnad från grupparbeten där eleverna själva ska formera sig i grupper då resultatet i den här undersökningen visar att Anna vid samtliga tillfällen blir sittandes ensam. Vid dessa tillfällen har dock assistenten spelat en viktig roll i att agera genom att se till att Anna kommer med i en grupp.

Eriksson (1998) menar, att det krävs att eleven är delaktig i den pedagogiska processen för att det ska ske en lyckad inkludering. Vidare menar Eriksson att elevens närvaro i klassen samt samarbetet mellan olika lärare har stor betydelse. Genom att skapa förutsättningar för Anna att på ett naturligt sätt bli delaktig i gruppen, genom på förhand tilltänkta grupper och placering i klassrummet, så ökar hennes möjligheter till samspel med sina klasskamrater. Eriksson poängterar också betydelsen av att som inkluderad elev bli socialt accepterad på sina egna villkor av övriga gruppen. För att kunna bli det så krävs det delaktighet i en grupp och detta kan enbart ske genom att samspela med sina klasskamrater. Att ge Anna förutsättningar att samspela med sina klasskamrater på BF skapar ett naturligt sätt för dem att lära känna henne. Anna reflekterar över detta själv när hon säger att "...det bästa är nog när vi leker lekar...när vi gör olika lekar där man måste samarbeta. För då kommer man närmare klassen" (Intervju med Anna, 110930). Enligt min tolkning så uttrycker också Anna här en önskan om att vilja vara med delaktig genom att hon uppskattar aktiviteter där hon samarbetar med klasskamraterna.

Jag skulle vilja sammanfatta denna diskussion med utgångspunkt i den "resa" som jag har genomgått under arbetets gång. Fallet med Anna har gett upphov till många tankar och känslor. Till en början fanns där en stor oro för hennes välbefinnande och en osäkerhet kring skolgången i helhet. Men ju längre arbetet framskred så föll tankarna på plats och

omständigheterna kring Annas situation klarnade. Jag är nu, mer än tidigare, övertygad om att skolan har de möjligheter som krävs för att skapa förutsättningar för alla elever att lyckas inom ramen för verksamheten. Det finns dock inga färdiga lösningar utan vad som krävs är viljan att lära sig ny arbetsätt och att ständigt utveckla verksamheten efter de utmaningar som kommer. Genom att våga utveckla och testa nya arbetsätt/strategier för att möta elever med olika funktionsnedsättningar så är min övertygelse att skolan som helhet vinner på detta. Men en förutsättning för ett närmande av de två skolformerna, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, är alla lärares medverkan. Det är genom ett ömsesidigt samarbete som vi kan uppnå ett framgångsrikt resultat. Och det är viktigt att ha i åtanke att ett arbetsätt som fungerar för en elev kanske inte fungerar för en annan vilket förutsätter att vi alltid måste utgå från individens egna förutsättningar vid en inkludering.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Som det är idag, lägger skolan stort ansvar på att Anna själv ska göra sig delaktig i klassen. Göransson (2008) visar i sin studie på att inkludering och delaktighet är en fråga för hela skolan och inte enbart en fråga som gäller elever i behov av särskilt stöd. Med hänsyn till resultatet i den undersökningen så kan problemet diskuteras utifrån det tidigare beskrivna dilemmaperspektivet där det skapats en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevens olikhet. Utmaningen ligger således hur vi kan skapa en bra lärandemiljö med utrymme för olikheter hos eleverna.

Som diskuterades tidigare, finns det idag ingen tydlig pedagogisk strategi för hur de ska arbeta med Anna i klassrummet. Alexandersson (2009) betonar vikten av pedagogens betydelse för själva lärandeprocessen. Hon menar också på att i många fall är det lärarens bristande attityd som gör att en inkluderande verksamhet inte fungerar. För att lyckas med en inkludering av en särskoleelev på ett nationellt program krävs det en tydlig pedagogisk strategi där den sociala miljön leder till att utveckla elevens handlingar och således också dennes samspelsmöjligheter. För att lyckas med detta arbete krävs det man inte enbart arbetar på individnivå utan att hela skolan involveras i frågan hur de kan skapa en undervisningsmiljö som är anpassad efter elevers olikheter. I ett liknande utvecklingsarbete skulle specialpedagogen kunna ha en viktig och central roll.

Ser vi på individnivå, vill jag återgå till pedagogens betydelse för en lyckad inkludering. I fallet med Anna så är min upplevelse inte att det är pedagogernas bristande attityd som resulterat i att hon inte alltid upplevs som delaktig i undervisningen på barn- och fritidsprogrammet. Det handlar snarare om okunskap om liknande situationer samt de yttre omständigheterna, i detta fall problematiken kring klassen i helhet.

## **Fortsatt forskning**

Som jag nämnt tidigare så är inkludering av särskoleelever ett tämligen outforskat område inom den specialpedagogiska forskningen. Och den forskning som finns att tillgå är koncentrerad till främst grundskolan. Med förslaget om den nya gymnasiesärskolan (SOU 2011:8), som lyfter fram särskoleelevernas möjligheter till inkludering, samt ambitionen *om*



*en skola för alla* så krävs det att mer forskning genomförs inom detta område. Annars finns risken att ”en skola för alla” blir densamma som ”en lösning för alla”.

Återgår vi till resultatet som framkommit i denna studie, vill jag framför allt peka på två områden, som skulle kunna ligga till grund för fortsatt forskning om inkludering av särskolans elever i den ordinarie gymnasieskolan. Det första området utgår från den här studien och berör begreppen delaktighet och samspel. Hur samspelar inkluderade särskoleelever med elever på de nationella programmen och var innebär det för deras delaktighet i skolan som helhet. Likt den här studien så torde deltagande observationer och intervjuer vara en fungerande metod men för att komma vidare krävs ett utökat tidsperspektiv samt att undersökningen genomförs på fler elever som läser på liknande sätt som Anna gör i denna studie.

Den andra aspekten som, enligt mig, bör studeras är hur elevernas kunskapsinhämtning påverkas av inkluderingen. Resulterar inkluderingen automatiskt till att eleverna lär sig mer och i så fall på vilket sätt. För när man talar om inkludering så ligger fokus ofta på hur eleven upplever sig delaktig i gruppen eller ej och kunskapsmålen blir sekundära. Som en del av detta skulle man kunna tänka sig att man tittar på vilka strategier som används av personalen på skolan. Eftersom jag själv som verksam lärare inom gymnasiesärskolan ofta ställs inför situationer som kräver väl genomtänkta strategier. I fallet med Anna så visar resultaten på att strategier är viktiga för ett lyckat resultat. Här kan tilläggas att när detta skrivs (2011-12-22) så har Anna i stort sett fått godkänt på samtliga moment i sina kurser på barn- och fritidsprogrammet.

Ett arbete som det här ger naturligtvis också upphov till andra nya tankar om betydelsefull forskning. Ytterligare ett förslag på intressant forskning är möjligtvis att genomföra longitudinella studier där innebörden av inkluderingen skulle kunna förstås i ett längre perspektiv utifrån hur det påverkar elevernas framtida möjligheter i samhället.

Vid en tillbakablick på vad som framkommit i studien kring Anna och hennes skolgång, är jag övertygad om att inkludering av särskoleelever har en plats inom den framtida gymnasieskolan. Men för att lyckas med detta krävs en flexibel skola med en mångfald av lösningar för den enskilda eleven. En skola för alla innebär inte en enskild lösning som passar alla elever utan kräver en förmåga att anpassa verksamheten efter individens förutsättningar. Detta ställer höga krav inte bara på verksamheten inom de nationella programmen utan även på verksamheten i gymnasiesärskolan som måste lära sig mer om hur inkludering påverkar eleverna utifrån begrepp såsom inläring, samspel och delaktighet.

## Referenslista

- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderad verksamhet*. Göteborg: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Bagga-Gupta, S. (2006). *Att förstå delaktighet utifrån forskning som fokuserar deltagande och interaktion*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Berhanu, G. (2006). *Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder i skolektorn: En litteraturoversikt på organisations- och systemnivå*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (red.), *Integrering och inkludering*, s. 101–120. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, I (1998). *Särskoleelever i vanliga grundskoleklasser*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Göransson, K. (2008). *Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Henriksson, B. & Månsson, S. (1996). *Deltagande observation*. I Svensson, P. & Starrin, B. (red) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, U. & Nordström, I. (2006). *Funktionell olikhet och kamratspel i förskola och skola – en kunskapsöversikt*. Specialpedagogiska institutet.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004a). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping Universitet.
- Molin, M (2004b). *Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys*. I Gustavsson, A (red) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ringsby Jansson, B. (2002). *Vardagslivets arenor -om människor med utvecklingsstörning, deras vardag och sociala liv*. Institutionen för socialt arbete: Göteborgs Universitet.
- SFS 1985:1100 Skollag
- SFS 2010:800 Skollag
- Skolverket (2001a). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001b). *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Skolverket: Allmänna råd.
- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* Skolverkets rapport 216. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 1 - Beskrivande data - förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport nr 363. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan 2011, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (1991:30). *Särskolan – en primärkommunal skola. Betänkande av särskolekommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (2003:35). *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- SOU (2004:98). *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- SOU 2011:8 (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Betänkande av gymnasiesärskoleutredningen. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). *Den kvalitativa intervjun*. I Svensson, P. & Starrin, B. (red) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet – Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Stukat, S. (2004). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet eller begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Doktorsavhandling. Stockholm. Stockholms Universitet.
- Säljö, R. (2010a). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. I Liberg, C (red) 2010. *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2010b). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Tideman, M. (1998). *I gränslandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Halmstad: Wigforssintitutet, Högskolan i Halmstad.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – Om handikappsideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Avhandling vid institutionen för socialt arbete Göteborgs universitet. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# **Bilaga 1 – Intervjuguide lärare/assistent**

## **Tillhörighet och delaktighet**

Hur är elevens relationer till övriga elever i klassen och på skolan under lektioner och raster?

Vad finns det för sociala relationer?

Har du (eller annan personal, som du känner till) på något medvetet sätt försökt påverka de sociala relationerna i klassen, på vilket sätt i så fall?

Hur tror du att eleven upplever sin situation i klassen?

Vad har du för uppfattning av elevens självbild? (självförtroende, självinsikt)

Har du märkt några reaktioner, som du kan beskriva, från övriga elever som riktats mot eleven som tillhör särskolan? (Exempel från händelser vid observationer)

Beskriv vilka för- respektive nackdelar du ser för den här eleven med att vara placerad i en klass på ett nationellt program.

Vad är din allmänna uppfattning kring särskolan? (Är det att föredra specifika särskoleklasser eller bör elever från särskolan placeras i grundskoleklasser i så stor utsträckning som möjligt? Motivera dina ställningstaganden)

## **Framtiden**

Har du fått någon uppfattning om elevens egna framtidsplaner?

Vad har du för personlig uppfattning om hans/hennes framtidsutsikter? (Fortsatt skolgång, vuxenliv, varför?)

## **Bilaga 2 – Intervjuguide elev**

### **Bakgrund**

Berätta lite om dig själv.

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

Vad innebär det att du tillhör gymnasiesärskolan?

### **Trivsel, tillhörighet och delaktighet**

Berätta hur det känns när du ska gå till skolan?

Har du några kompisar i klassen på BF respektive GS?

Vad är det som gör att de är bra kompisar?

Vad brukar ni göra tillsammans? (Raster, Fritid)

Finns det någon annan i klasserna som du skulle vilja bli kompis med?

Finns det någon i klassen som du inte alls tycker om att vara med? Vad är det som gör att du inte vill vara med han/henne?

Får alla vara med när ni ska göra något tillsammans i klassen på BF respektive GS? (Vem bestämmer det? Vad händer då?)

### **Skolarbetet - kunskaper**

Vilka lektioner tycker du är roligast?

Vilka ämnen tycker du själv att du är bäst i?

Finns det något ämne som du har speciellt svårt för, vilket/vilka? Vad är det som gör att det är svårt?

Vad får du för hjälp i de olika ämnena? På vilket sätt, i eller utanför klassrummet?

### **Framtiden**

Vad skulle du vilja göra efter studenten?

Berätta lite om dina framtidsplaner (jobb, boende, fritid, familjen).

## Bilaga 3 – Brev till föräldrar och elever

**Till föräldrar med elever i BF1 på xxxxxxxxx.**

Hej!

Jag heter Andreas Fridberg och arbetar som lärare på xxxxxx. I snart tre års tid har jag vid sidan om mitt arbete som lärare studerat till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Under hösten är tanken att jag ska skriva mitt examensarbete inom området specialpedagogik. Jag har valt att lägga min fokus kring elevers delaktighet inom skolan – både i och utanför undervisningen. En del av den information som är viktig för min studie finns redan nedskrivna i form av skolplaner, lokala arbetsplaner etc. Men min tanke är också att samla in information om ”verkligheten”, dvs. om vad som sker i vardagliga skolsituationer. Mitt önskemål är därför att få vara med under en begränsad tid i vanliga skolsituationer (lektioner, raster osv.). På detta sätt hoppas jag kunna fånga vad eleverna egentligen gör, hur samspelet är mellan elever i klassen, övriga gymnasieskolan och lärare, vilket delaktighet eleverna har i olika skolrelaterade situationer etc.

När jag talar om en kortare tid så tänker jag mig cirka 2 dagar i veckan under 1-2 månader under höstterminen 2011. Detta skulle – med Ert medgivande - innebära att jag är med i olika skolsituationer för att göra observationer (se och lyssna) samt föra samtal med eleverna om deras syn på delaktighet. Givetvis kommer resultaten av min studie att presenteras på ett sådant sätt att alla personer som medverkar i studien garanteras konfidentialitet. Med detta menas att den planerade studien kommer genomföras och avrapporteras på ett sådant sätt att den inte medför några skadliga följder för de som medverkar. Det är också fritt att avbryta medverkan när som helst under studien.

Även rektor, lärare och övrig personal är positiva till studien. Vänligen – lämna Ert ställningstagande på den bifogade lappen. Denna överlämnas sedan till xxxxxxxxx.

Ni får gärna kontakta mig för att ställa frågor.

Med vänlig hälsning

Andreas Fridberg

Tel: 0706-685863

E-post: [andreas.fridberg@gmail.com](mailto:andreas.fridberg@gmail.com)