

GÖTEBORGS UNIVERSITET
PSYKOLOGISKA INSTITUTIONEN

Att vara på sin vakt

Elever i gymnasiesärskolan beskriver sina kamratrelationer

Vibeke Devold

Masteruppsats 30 poäng
Masteruppsats i psykologi
Kurskod: PC2541
Höstterminen 2014

Handledare: Petra Boström

Att vara på sin vakt. Elever i gymnasiesärskolan beskriver sina kamratrelationer

Vibeke Devold

Sammanfattning. Studien avsåg att undersöka hur ungdomar i gymnasieskolan med intellektuell funktionsnedsättning samt eventuella tilläggsdiagnoser beskriver sina upplevelser av kamratrelationer. Tolv elever i årskurserna 2 – 4 från gymnasiesärskolans nationella program intervjuades. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys. Analysen resulterade i tre huvudteman: 1) Att känna sig maktlös när det gäller att förändra, 2) Att vara på sin vakt, samt 3) Att förhålla sig till andra. Nästan alla berättade om goda kamratrelationer men det framgick också ett stort mått av konflikter, misstänksamhet och otrygghet, framförallt en oro att bli missförstådd eller utsatt för andras ogillande.

Relationer kan betyda samhörighet och vänskap men även svårigheter och konflikter. Skolan är en miljö där sociala relationer med jämnåriga uppstår och utvecklas (Sæthre, 2008). Om samtliga elever i en klass har en intellektuell funktionsnedsättning (If) kan det tänkas påverka det sociala samspelet och ge upphov till särskilda utmaningar, vilka kan förstärkas vid tilläggsdiagnoser såsom autismspektrumtillstånd (AST) eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). I den aktuella studien undersöktes hur elever vid gymnasiesärskolans nationella program (GSN) beskriver sina kamratrelationer.

Internationell forskning visar en tendens till samspejlsvarigheter och utanförskap bland barn och ungdomar med ADHD (Sibley, Evans, Zewelanji, 2009; Mikami 2010), Asperger Syndrom (AS)¹ (Whitehouse et al., 2009), AST (Humphrey & Symes; 2010; Cappadocia et al. 2011) och If (Zic & Igric, 2001; Guralnick, 2006; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Andra studier visar att olika diagnosgrupper, trots specifika svårigheter, också har förmåga och behov att interagera med andra (Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger, Schulman, Agam, 2003; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Hellberg, 2007; Mineur, 2013).

Den aktuella studien avser att belysa olika aspekter av kamratrelationer hos ungdomar med If samt eventuella tilläggsdiagnoser, sett genom ungdomarnas egna ögon. Undersökningen tillför också ett fördjupat psykologiskt och kognitivt perspektiv till litteraturen som i första hand haft en pedagogisk eller handikappvetenskaplig utgångspunkt (Wahlström, 2001; Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Hellberg, 2007; Hugo, 2007; Sæthre, 2008; Mineur, 2013).

¹ I den senaste utgåvan av *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders, DSM 5*, har diagnosen *Asperger Syndrom* övergetts och istället förts samman med diagnosen *Autism Spectrum Disorder (Autism & Aspergerförbundet, 2014)*. I den aktuella studien används begreppen i enlighet med referenslitteraturen. I *Världshälsoorganisationens klassifikationssystem, ICD*, finns *Asperger Syndrome* kvar.

Beskrivning av diagnoser

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Medför hyperaktivitet samt svårigheter med uppmärksamhet och impuls kontroll (Gillberg, 2011; Hwang & Nilsson, 2011).

Autismspektrumtillstånd (AST) kännetecknas av störningar i socialt samspel, kommunikation och beteende (Hwang & Nilsson, 2011). Beskrivningen gäller även Asperger syndrom (AS) och Högfungerande autism (HA).

Intellektuell funktionsnedsättning (If). Personer med If har problem med att bearbeta information och att tillägna sig kunskap (Söderman och Antonsson, 2011). Begreppet ”utvecklingsstörning” används fortfarande i skollagstiftningen. I denna studie används därför ”Utvecklingsstörning” när det hänсыftas till lagstiftning samt även vid citat. Hänvisningar till litteratur som använder begreppet ”utvecklingsstörning” har ändrats till If.

Kriterier för antagning i särskolan

Rätt att gå i särskola ska vara förbehållen elever med utvecklingsstörning eller varaktig förvärvad hjärnskada (Riksdagen, 2010). I den skollag som tillämpats från 1 juli 2011 preciseras det att elever med AST får placeras i särskola endast om de också har en medfödd eller förvärvad utvecklingsstörning. I en del kommuner har det tidigare varit vanligt att också placera elever med AST utan If i särskolan (SOU, 2011; Svärd Florin, 2011; Mineur, 2013).

Kamratrelationer bland typiskt utvecklade ungdomar och ungdomar med If eller neuropsykiatrisk diagnos

Erling och Hwang (2001) beskriver hur ungdomar under tonårstiden utvecklar ett allt större behov av vänskapsförhållanden med jämnåriga. Förmågan till samspel och empati förbättras, och till skillnad från yngre barn, som oftast etablerar vänskap utifrån gemensamma intressen, bygger typiskt utvecklade ungdomar sina kamratrelationer på ömsesidigt förtroende och pålitlighet (Erling & Hwang, 2001). Utvecklandet av den empatiska förmågan kan kopplas till *Theory of mind*, vår förståelse för vad andra kan ha kunskap om, även när kunskapen skiljer sig från vår egen (Flavell, 2004). Denna inlevelseförmåga börjar framträda vid ungefär tre års ålder hos typiskt utvecklade barn och är färdig utvecklad först långt senare (Flavell, 2004). Jämförande studier med typiskt utvecklade barn och barn med autism visar att förmågan till *Theory of mind* är mindre utvecklad i den senare gruppen (Hwang & Nilsson, 2011). Att kunna tolka icke-verbala signaler är viktigt för *Theory of mind*, (Hwang & Nilsson, 2011). Eftersom personer med autismspektrumdiagnos har svårt för just detta kan det vara ett skäl till deras problem att förstå andra (Loveland & Tunali, 1990; Hwang & Nilsson, 2011; Falkmer, 2013). Även individer med If kan ha svårt att läsa av ansiktsuttryck (Olsson, 2001; Guralnick, 2006).

Vilka faktorer som påverkar kvalitén på typiskt utvecklade barns kamratrelationer har kartlagts av Bukowski et al (1994). Genom att mäta ett antal dimensioner med avseende på ömsesidighet och tillit, fann man att kamratskap, hjälp och trygghet var aspekter som påverkade vänskapsförhållanden positivt (Bukowski et al. 1994). Bukowksis studie visade också att konflikter hade en negativ inverkan på kamratrelationer (Bukowski et al. 1994). En grupp som lätt råkar ut för konflikter är aggressiva ungdomar, som ofta avvisas av kamratflocken (Erling & Hwang, 2001). Även tillbakadragna ungdomar kan ha svårt att bli accepterade (Erling & Hwang, 2001). Gemensamt för aggressiva och tillbakadragna personer är svårigheter att medverka i det sociala samspelet, vilket också är utmärkande för en rad diagnosgrupper såsom ADHD (Sibley, Evans, Zewelanji, 2009; Mikami 2010), AS (Whitehouse et al., 2009), HA (Bauminger & Kasari, 2000), AST (Loveland & Tunali, 1990; Humhrey & Symes; 2010; Cappadocia et al., 2011), och If (Olsson, 2001; Zic & Igric, 2001; Guralnick, 2006; Tipton, Christensen, Blacher, 2013).

Kamratrelationer och samspel i specifika diagnosgrupper

Personer med If hade ofta problem med sina kamratrelationer (Olsson, 2001; Zic & Igric, 2001; Guralnick, 2006; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Individer med If hade svårt att förstå ansiktsuttryck och visade ibland sina egna känslor på ett otydligt sätt (Olsson, 2001; Guralnick, 2006). De förstod inte alltid varför de ofta blev avvisade (Zic & Igric, 2001; Tipton, Christensen, Blacher, 2013) och överskattade ofta sin egen popularitet (Olsson, 2001; Zic & Igric, 2001), trots upprepade avvísningar (Zic & Igric, 2001). Aggressivt beteende var vanligare bland 6 – 18-åringar med If än bland typiskt utvecklade barn men avtog signifikant med åldern (de Ruiter et al, 2007). Barn med If hade också svårt att inse att ett aggressivt beteende reducerade möjligheterna att utveckla varaktiga vänskapsrelationer (Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Liknande problem återfanns bland ungdomar med ADHD. De var ofta mindre omtyckta, hade färre vänner och avvisades oftare än andra (Sibley, Evans, Zewelanji, 2009; Mikami 2010). Enligt Mikami (2010) skulle detta kunna bero på att personer med ADHD kan ha svårt att ingå i relationer som bygger på ömsesidighet och emotionellt stöd. Då just inbördes förtroende är ett essentiellt kriterium för en god vänskapsrelation (Bukowski et al., 1994), kan det kanske delvis förklara varför ungdomar med ADHD har svårt att etablera varaktiga kamratförhållanden. Aggressivitet och bristande impuls kontroll kombinerat med misstrogenhet (Mikami, 2010) kan vara anledningar till att personer med ADHD inte sällan hamnar i konflikter. Konflikter och svek i kamratrelationerna var vanligt även bland individer med HA respektive AS, i synnerhet i förhållande till deras bästa vän. Individer med HA och AS kände sig ofta ensamma och var mindre motiverade att utveckla vänskapsrelationer (Bauminger & Kasari, 2000; Whitehouse et al., 2009).

Trots att barn och ungdomar med If ofta hade svårigheter i sina kamratrelationer så upplevdes de ändå som viktiga (Wahlström, 2001; Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Sæthre, 2008; Foley et al., 2012; Mineur, 2013; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Deras vänskapsförhållanden påminde om kamratrelationerna mellan yngre barn (Olsson, 2001; Matheson, Olsen, Weisner, 2007; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Egenskaper som närhet och ömsesidighet var mindre viktiga medan gemensamma intressen, kamratskap och att göra saker tillsammans framträdde som betydelsefullt (Matheson, Olsen, Weisner, 2007; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Undersökningar visar att även ungdomar

med HA (Bauminger, Schulman, Agam, 2003) eller AS (Hellberg, 2007) hade behov av social gemenskap. En studie utförd av Bauminger, Schulman, Agam (2003) där skolelever på 11 – 17 år med och utan HA observerades i naturliga situationer som t ex rasten, visade att eleverna med HA överlag hade god förståelse för socialt samspel och tog många initiativ till kontakt. Studier av ungdomar i särskolan (Szönyi, 2005; Mineur, 2013) och särskilt anpassade undervisningsgrupper för elever med AS (Hellberg, 2007) respektive inlärningssvårigheter (Hugo 2007) visar att många av eleverna kände sig tryggare i en liten grupp där alla hade någon form av problematik. Det berodde inte minst på dåliga erfarenheter från låg-, mellan- och högstadiet beträffande mobbning eller utanförskap (Szönyi, 2005; Hellberg, 2007; Hugo 2007; Mineur, 2013). Det gällde både lokalintegrerade grundsärskoleelever som hade mobbats av elever i grundskolan (Szönyi, 2005; Mineur, 2013) och elever som gått i grundskolan men hade uppfattats som udda av sina skolkamrater (Hellberg, 2007; Hugo 2007). Att personer med AST och AS ofta mobbades eller hamnade i utanförskap har påvisats även i andra studier (Sullivan et al., 2004; Hellberg, 2007; Whitehouse et al., 2009; Humphrey & Symes, 2010; Cappadocia et al., 2011).

Mobbningsliknande beteende har också dokumenterats bland elever med If i grundsärskolan (Szönyi, 2005; Frithiof, 2007) och gymnasiesärskolan (Molin, 2004; Mineur, 2013). Elever som föreföll vara mer svagbegåvade eller ha sämre självförtroende än eleverna som mobbade (Molin, 2004; Szönyi, 2005), tycktes vara speciellt utsatta. Studierna berättar även om elever som var avvaktande och otrevliga mot varandra, vilket yttrade sig i elaka kommentarer (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Mineur, 2013), återkommande konflikter, våld i form av nyp, slag eller sparkar (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007) eller hot om våld (Molin, 2004). Samma förhållanden uppmärksammas även i Hugos studie av en undervisningsgrupp bestående av elever med inlärningssvårigheter (Hugo, 2007). Molins och Szönyis observationer visar att elever med If också kunde exkludera individer från kamratgänget (Molin, 2004; Szönyi, 2005).

Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur elever vid GSN beskriver sina kamratrelationer. Att sätta fokus på elever från nationella programmet kan ge en inblick i hur relationer och samspel kan upplevas av elever i en skolform där samtliga förutsätts ha If samt eventuella tilläggsdiagnoser, samtidigt som de förväntas kunna följa en anpassad yrkesinriktad utbildning.

Metod

Deltagare

Intervjuerna genomfördes i samarbete med Projekt Vesslan (Välmående hos Elever i SärSkolan och LärANde), ett pågående forskningsarbete vid Psykologiska Institutionen, som riktar sig mot elever i särskolan. Via en intresseförening för personer med If i Västra Götaland kontaktades en lärare (härefter: Kontaktpersonen) som arbetade vid en gymnasiesärskola i Västra Götalandsregionen. Genom Kontaktpersonen skickades information till eleverna vid en av yrkeslinjerna inom Nationella Programmet. Kriterierna för medverkan var att man var elev i GSN och kunde uttrycka sig genom tal. Beskrivningen innehöll uppgifter om studien, vad intervjun skulle handla om, hur den skulle genomföras samt en förfrågan om de kunde tänka sig att bli intervjuade. 40 elever blev tillfrågade. Därefter informerade Kontaktpersonen via e-post hur många elever som ville medverka. En dryg vecka senare hade 12 elever tackat ja.

Fyra elever gick i årskurs 2, tre i årskurs 3 och fem i årskurs 4. Ingen från årskurs 1 ville medverka i undersökningen. 7 av informanterna var män, 5 kvinnor. Genomsnittsåldern var 18,6 år.

Eleverna som intervjuades i studien läste enligt gymnasiesärskolans nationella program. Nationella programmet är fyraårigt och består av nio yrkesinriktade linjer, som vardera har sina specifika kunskapsmål. Under utbildningen varvas teoretiska lektioner med arbetsplatsförlagd praktik (Skolverket, 2013). Elever som inte anses kunna tillgodogöra sig undervisningen vid Nationella Programmet, ska istället erbjudas plats vid gymnasiesärskolans individuella program.

Vid frågan om diagnos svarade 7 att de hade en diagnos, 3 svarade nej medan 2 inte visste. Den ena av dessa två trodde emellertid att hon hade en diagnos men visste inte vilken. Följande diagnoser rapporterades (siffran anger hur många elever som hade respektive diagnos): ADHD: 3, Autism: 2, Dyslexi: 2, Epilepsi: 1 "Förstår på ett annat sätt": 1, Kronisk bindevävsjukdom: 1, Lindrig utvecklingsstörning: 1, Plexusskada: 1

Fyra av diagnoserna (ADHD, Autism, "Förstår på ett annat sätt" samt Lindrig utvecklingsstörning) har direkt relevans för frågeställningen.

Tillvägagångssätt

Intervjuerna utfördes i ett samtalsrum i skolbyggnaden med bara intervjupersonen och intervjuaren närvarande. Först informerades eleverna om rutinerna kring intervjun och om att de när som helst kunde avbryta samtalet, att

intervjun skulle spelas in men att de medverkande garanterades fullständig anonymitet och att det var fullt frivilligt att svara på frågorna. Demografiska uppgifter samt diagnos efterfrågades.

Samtliga medverkande fullföljde intervjun. Genomsnittlig intervjutid var på 20 minuter. Det längsta samtalet var på nästan 1 timme och 10 minuter, det kortaste på knappt 7,5 minuter. Ingen av intervjupersonerna avböjde att svara på någon fråga, på frågor där det var möjligt att svara antingen ”ja” eller ”nej” hände det emellertid att det kom ett nekande svar.

Intervjun inleddes med att ett antal spelpjäser i form av små figurer i olika färger ställdes fram på ett bord. Syftet var att inleda ett samtal om viktiga relationer, vilket skulle illustreras med hjälp av pjäserna. Deltagaren ombads välja en pjäs som skulle föreställa honom eller henne. Därefter skulle de placera pjäser på olika avstånd i förhållande till figuren som representerade deltagaren. Personer de hade en nära relation med placerades nära medan andra hamnade längre bort.

Instrument

Intervjuguiden var semistrukturerad och bestod av ett tjugotal frågor runt följande ämnen *Kamratrelationer*, *Mobbning*, *Trivsel i skolan* och *Psykisk ohälsa* (se Bilaga). Intervjufrågorna hade utformats inom Projekt Vesslan. Exempel på frågor: Kamratrelationer: Har du någon särskilt nära vän? Har du fler vänner? Har du några kamrater i skolan? Mobbing: Hur är det med ret och mobbing i skolan? Är det någon som retar dig? Retas du ibland? Hur känns det då?

Etiska överväganden

Undersökningen fokuserade på elever i GSN, dvs. individer på mellan 17 och 20 år. Beslutet att vända sig till denna grupp berodde främst på etiska skäl. Eftersom gymnasieeleverna är över 15 kunde de själva fatta beslut om medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

Författarens förståelse

Författaren har själv barn i särskolan och har därför genom åren haft nära kontakt med barn och unga med If, vilket framförallt kan ha underlättat i intervjusituationen. Dessutom har författaren läst drygt 50 högskolepoäng inom handikappkunskap varav 30 poäng riktar sig särskilt mot barn och unga, vilket gett fördjupade teoretiska kunskaper. En möjlig nackdel skulle kunna vara förutfattade åsikter om särskolan.

Analys

Den aktuella studien är en explorativ undersökning där den slutgiltiga frågeställningen definierats med utgångspunkt i litteraturstudier och datainsamling (Hellevik, 1989). Förhållningssättet har varit induktivt och frågeställningen har därmed ytterligare specificerats under analysarbetet. För att skapa mer struktur och samtidigt få fram nyanser och djup som kunde underlätta förståelsen för elevernas berättelser, analyserades materialet tematiskt enligt Braun & Clarke (2006) och Willig (2008). Tematisk analys är en flexibel metod där man som forskare eller student förväntas göra egna val angående epistemologi och ontologi. I den här studien utgick analysen från ett fenomenologiskt perspektiv, med fokus på elevernas egna beskrivningar. Tolkningen bygger på en kritisk realistisk ontologi, där olika förhållanden anses påverka varandra. Deltagarnas yttranden betraktas som en relativt god återgivning av intervjupersonernas upplevelser. Tolkningen sker på semantisk nivå (Willig 2008). För att komma intervjupersonernas upplevelser så nära som möjligt bör forskaren sträva efter att sätta egna förkunskaper och förutfattade meningar åt sidan, samtidigt som man hela tiden är medveten om dem (Willig, 2008).

När intervjuerna hade transkriberats, kodades materialet i Atlas.ti. Kodningen skedde i flera steg (Braun & Clarke, 2006; Willig, 2008; Friese, 2012). Först en textnära, ”planlös” kodning där i stort sett varje enskild mening eleverna hade yttrat under intervjun blev kodad i sin helhet. Därefter identifierades alla koder som hörde samman och var relevanta för frågeställningen och gavs deskriptiva definitioner. Koder som saknade relevans för frågeställningen togs bort. Slutligen delades koderna in i familjer. Parallellt med kodningen antecknades reflektioner som uppkom i samband med analysarbetet. Även anteckningarna gjordes i Atlas.ti. Nästa del bestod i att urskilja och formulera ett antal teman som framstod som betydelsefulla för frågeställningen. Det kodade materialet lästes därför igenom på nytt, i syfte att hitta alla aspekter vid elevernas beskrivningar som kunde bidra till en bättre förståelse för deras upplevelser. Efter genomläsningen hade tre huvudteman formulerats och indelats i ytterligare fem underteman. Formuleringen av huvudteman och underteman var en ständigt pågående process, då ökad förståelse för materialet ledde till behov av ytterligare specificeringar. När formuleringarna var klara valdes citat som kunde belysa essensen i varje tema och/eller undertema.

Resultat

Utgångspunkt för undersökningen var frågeställningen hur elever vid gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina kamratrelationer. Den tematiska analysen mynnade ut i tre huvudteman: 1) Att känna sig maktlös när det gäller att förändra, 2) Att vara på sin vakt, samt 3) Att förhålla sig till andra. Dessa utgjordes i sin tur av fem underteman.

Huvudtema 1, *Att känna sig maktlös när det gäller att förändra* berör i huvudsak elevernas beskrivningar av att andra borde ta ansvaret när det fanns behov av förändring i kamratrelationerna. I fall där tidigare erfarenheter av mobbning och oro kring detta hade upphört, beskrev flera att det berodde på att bråkiga elever i klassen slutat. När situationen fortfarande beskrevs som stökig och konfliktfylld, var det flera som uttryckte att det i första hand var lärarna som borde få slut på detta. I Huvudtema 2, *Att vara på sin vakt*, presenteras elevernas utsatthet ur två perspektiv – dels beskrivningar av den egna utsattheten och dels beskrivningar av andras utsatthet, såsom intervjupersonerna uppfattade den. Huvudtema 3 *Att förhålla sig till andra* skildrar relationer, kommunikation och hur intervjupersonerna reagerar på detta. Hur väl kommunikationen fungerar och vilka reaktionerna blir, beror ofta på andras förmåga till förståelse samt den egna förmågan att kunna tolka andra.

Namnen på intervjupersonerna är fingerade.

Tabell 1.

Huvudteman och underteman efter tematisk analys:

1. Att känna sig maktlös när det gäller att förändra
2. Att vara på sin vakt
 - 2.1 Låg tolerans
 - 2.2 Latent oro för oförutsägbara reaktioner
3. Att förhålla sig till andra
 - 3.1 Att känna samhörighet
 - 3.2 Att ha svårt att förstå varandra
 - 3.3 Att komma till insikt

Att känna sig maktlös när det gäller att förändra

Många av eleverna uppgav att det var svårt att genomdriva förändringar på egen hand. Det gällde både övergripande problem som oro i klassen och konflikter eleverna emellan. I de fall där situationen i klassen hade blivit lugnare, berodde det enligt många på yttre omständigheter, som att vissa elever hade slutat i skolan. Stökiga förhållanden förknippades därmed med enskilda personer, som inte längre fanns kvar i klassen. För att hitta en lösning på pågående problem, vände sig eleverna ofta till personalen. Flera uttryckte missnöje med personalens förmåga att hantera problem som uppstod i klassen. Här berättade en del av eleverna att personalen inte gjorde tillräckligt för att få slut på konflikter, mobbning eller oro.

När intervjupersonerna talade om varaktiga förändringar i klassen, syftade de på att det hade blivit lugnare med avseende på oväsen och trakasserier. Flera elever förknippade detta med klasskamrater som hade försvunnit från skolan.

I: Har det varit mobbning förut i skolan?

*F: Ja, det var det. Det var tjejer men dom har slutat. Efter det har det blivit bättre.
(Fredrik)*

Eleverna reflekterade sällan över sin egen delaktighet i tidigare konflikter. När det väl hände var det ingen som beskrev att de hade haft ett personligt ansvar. Även i ett exempel där två elever upprepade gånger hade råkat i slagsmål, uttryckte intervjupersonen att hon uteslutande hade handlat i självförsvar.

Ansvar att få slut på mobbning eller oväsen lades ofta över på personalen.

*Ja, ibland är det ju väldigt mycket bråk här. Runt omkring mig, eleverna, liksom.
Och så känns det som att lärarna liksom inte tar tag i det. (Rebecka)*

Många pratade om att det var personalens ansvar att hjälpa till när det uppstod konflikter bland eleverna. Ändå litade inte alla på lärarnas förmåga att reda ut svårigheterna. Lärarna beskrevs ibland som ”för snälla” och några elever efterlyste en tuffare attityd. Här avsågs även trakasserier som utspelade sig på sociala medier. En av deltagarna uttryckte att lärarna alldeles för ofta förhöll sig likgiltiga till elevernas konflikter.

Dom [lärarna] stoppar inte konflikten i tid, tyvärr. Dom låter vara. Och det borde dom inte göra för då blir det till att vi får ta hand om våra problem. (Linnea)

Fastän det fanns ett stort missnöje bland eleverna beträffande lärarnas förmåga att förekomma och bekämpa oro och konflikter, kom det också förslag på olika strategier som personalen skulle kunna ta till. En elev föreslog att lärarna skulle tillrättavisa stökiga elever på ett lugnare sätt. En annan uttalade att personalen borde blanda in polisen, framförallt i samband med konflikter som utspelade sig på sociala medier. Det fanns också dem som tänkte klaga hos rektor för att få lugn i klassrummet.

Att vara på sin vakt

Flera av intervjupersonerna beskrev att de kände eller hade känt en oro för att bli utsatta för andras ogillande. Det kunde handla om kommentarer från andra, som kunde tolkas som trakasserier, om blickar eller om oprovocerat våld. Några av eleverna var rädda för att stöta på vissa personer i skolmiljön, personer som vid mer än ett tillfälle hade visat sitt förakt. Eleverna fick därmed en känsla att de sällan var riktigt trygga. "När som helst" kunde man bli utsatt igen. En av intervjupersonerna, som tidigare varit mobbad, och som fortfarande utsattes för ret, berättade att erfarenheterna gjort henne misstänksam gentemot andra. Det gällde även i förhållande till klasskamraterna, fastän hon också upplevde relationen med dem som bra. Det uttrycktes också en oro runt det att vara särskoleelev och hur det kunde uppfattas av kamrater som inte själva gick i särskolan. Några av eleverna riktade uppmärksamheten mot andras utsatthet, inte minst när de berättade om mobbning.

Låg tolerans Enligt intervjupersonernas beskrivningar krävdes det lite för att uppfattas som annorlunda. Förhållanden som kunde leda till oönskade reaktioner var avvikelser vad gäller utseende, synliga funktionsnedsättningar, sexuell läggning, familjekonstellation, föräldrarnas yrke, ursprung eller diagnos.

Det kan väl vara att man retar varandra för typ kultur eller för den diagnosen man har. Och typ härma någon så att man till slut börjar mobba. Det blir liksom fler och fler som hoppar på just den. (Robin)

En av intervjupersonerna gav ett konkret exempel på hur en elev med en synlig funktionsnedsättning ignorerades av sina klasskamrater och därför alltid var ensam på rasterna. I övrigt uttalade sig eleverna om situationen generellt. Mobbning och trakasserier blev ett återkommande samtalsämne i flera av intervjuerna, trots att samtliga elever svarade nej på den direkta frågan om de själva blev mobbade. En del hade däremot varit mobbade tidigare, några av dem under sitt första år på GSN. Ingen av intervjupersonerna beskrev att de utsatte andra för mobbning. En elev berättade däremot att hon tills för bara något år sedan hade mobbat andra, vilket hon sa att hon ångrade idag. Några elever uppgav däremot att de kunde "skojretas".

I: Brukar du retas ibland själv?

J: På skoj, ja.

I: Vad gör du då?

*J: Nej, jag bara säger något men dom vet för det mesta att jag inte menar det.
(Jonas)*

När intervjupersonerna fick frågan om de hade sett mobbning i skolan beskrev några elever att mobbning förekom i skolmiljön. Andra var mer förbehållsamma och svarade efter någon betänketid att de inte kände till någon mobbning.

Det har inte varit mobbning på den här skolan. Inte vad jag känner till. Kanske det har varit det när jag har varit sjuk eller ledig. Jag vet inte. (Omar)

De flesta svarade emellertid att de inte hade observerat någon mobbning utan berättade om ”tjat”, ”tjafs” och att det kunde bli ”retigt”. För många av eleverna fanns det en distinkt skillnad, som de var noga med att poängtera. En elev som verkade utsättas för upprepade trakasserier preciserade att det inte rörde sig om mobbning, utan om elakheter.

R: Det har bara varit tjat. Ingen mobbning. I: Vad tycker du är skillnaden på tjat och mobbning? R: Ja, man skriker inte så mycket. (Reza)

Exempel på ”tjafs” innefattade skvaller eller rentav elaka kommentarer också när det förekom i sociala medier. En del elever tog dessutom upp att det tidigare förekommit mobbning i skolan. Hos vissa framkom även en rädsla för att bli utsatt för andras förakt, vilket beskrivs närmare nedan under *Latent oro för oförutsägbara reaktioner*.

Några av intervjupersonerna uttryckte en kritisk attityd inför vissa elevgrupper som inte tillhörde deras egen klass eller umgängeskrets i skolan. En uttalade exempelvis att GSN-elever i årskurs 1 betedde sig som om de gick på dagis, vilket hon framhöll att hennes egen årskull aldrig hade gjort. Andra pratade om de gymnasieelever som inte gick i GS men väl i samma skolbyggnad och misstänkte att de stal från GSN-elevernas skåp eller sysslade med droger.

Dom andra som går i vanlig klass, jag bryr mig inte om dom, vad dom gör på sin fritid. Om vi säger dom tar hasch eller cannabis. Jag har inga såna vänner. Jag är ingen som umgås med såna människor. (Omar)

Latent oro för oförutsägbara reaktioner Många elever ville undvika att väcka andras misshag. Ofta grundade sig oron på tidigare upplevelser. Exempelvis kände några av intervjupersonerna ett obehag inför vissa personer som antingen var elever i GSN men gick i en annan klass eller som på något annat sätt var knutna till GSN. Personerna hade utsatt eleverna för ”elakheter” eller ”blickar” eller oprovocerat våld. Oftast handlade det om upprepade tillfällen, i ett fall verkade det röra sig om en enskild episod som intervjupersonen återkom till. Händelserna hade ägt rum på särskilda platser i skolbyggnaden, såsom skolmatsalen, elevernas skåp eller omklädningsrummet.

Det jobbar en kille där nere [skolmatsalen] och han var med och mobbade mig i första. Så det är jag också lite trött på. För han ger mig ju konstiga blickar och sånt ibland. (Kenneth)

Jag försökte bara få tag på han [elev som försöker komma in i en sal]att... ”du måste förstå mig, det är ingen där”! Så vände jag mig om. Boff! sa det, så drogs jag ner rätt kraftigt utav den här killen. Han är både kickboxare och såhär judo... Så han är rätt stark. Lång! Han går i trean nu. Jag gick i trean förra året. (Monica)

Obehaget kunde yttra sig som ont i magen, oro inför skoldagen eller funderingar kring varför man hade valts ut till offer. Intervjupersonerna kunde också känna sig nervösa när de närmade sig platsen där de blivit utsatta eller om de visste att personen de var rädda för befann sig i skolan. När personen inte var i skolan, utan exempelvis var ute på praktik, kände eleverna sig lugna.

Några av intervjupersonerna beskrev en oro över att ”inte vara som alla andra”. Exempel på det var att man var homosexuell eller skilsmässobarn eller att ens pappa hade ett yrke som klasskompisarna verkade uppfatta som komiskt. Enligt elevernas beskrivningar kunde detta leda till ironiska kommentarer. Ett par av eleverna hade funderingar runt vilka reaktioner de kunde få för att de gick i särskolan – ”dårnas paradiset”, som en uttryckte det. För en av intervjupersonerna var oron så stark att han inte ens hade berättat för sina kamrater att han gick i särskolan.

Det är ingen polare som vet att jag går i särskolan. Och det har känts lite jobbigt. Nu när jag ska ta studenten till exempel... om dom ska komma när vi springer ut, dom kanske inte kommer fatta. Då tänkte jag på om det var särskola. Då tänker man ju på typ utvecklingsstörda barn. Så verkligen, grovt utvecklingsstörda barn. (Robin)

Att förhålla sig till andra

Deltagarna beskrev hur de samspelade med och förhöll sig till sin omgivning. De flesta eleverna uppgav att de hade starka band till flera personer både i och utanför skolan. Intervjupersonerna pratade dels om sin förståelse för andras behov och tankar, dels sin upplevelse av hur andra förstod dem. Kommunikationen eleverna emellan beskrevs ofta som präglad av missförstånd och otålighet, vilket kunde leda till konflikter.

Att känna samhörighet Så gott som alla berättade att de hade ett relativt stort umgänge, både i och utanför skolmiljön. Många hade också kontakt med sina barndomsvänner. Flertalet av eleverna hade minst en särskilt nära vän. Vänner gick ibland i samma klass men kunde också gå i en annan klass eller på en annan skola eller till och med bo i en annan stad. En intervjuperson beskrev sin vänskap såhär:

Vi är ganska lika, hon och jag som personer. Hon är väldigt bra vän är hon, absolut. Man kan ringa henne typ klockan elva på kvällen och gråta om man vill och jag kan komma till henne. Hon bor i X-stad just nu, tillfälligt. (Linnea)

En elev använde sin mamma som exempel på god vänskap. När mammas bästa väninna mådde bra, mådde mamman också bra.

Nästan samtliga svarade att de hade vänner i klassen. De allra flesta beskrev också att de hade kamrater – oftast flera stycken – som de umgicks med på rasten. Fördelen med skolan var enligt en elev just att det var där han kunde träffa sina kompisar. Även om det fanns en viss spridning beträffande vad eleverna gjorde på rasten, några få verkade mestadels hålla sig för sig själva, beskrev merparten av intervjupersonerna rasten som ett tillfälle att få vara tillsammans med kompisarna. Några umgicks två och två men det vanligaste var att man umgicks i grupp, ofta i kafeterian eller utanför livsmedelsaffären. Många av eleverna gick ut för att röka men även icke-rökarna följde ibland med rökarna.

Vår klass håller mycket ihop. Är någon där, ska dom andra också vara där. (Monica)

Gemenskapskänslan hade inte varit självklar från början. Bland eleverna som gick i årskurs 3 och 4, var det några som beskrev sin första tid vid GSN som svår. En del intervjupersoner berättade att de under samma period hade haft personliga problem, vilket förstärkte otryggheten och behovet att vara ensam. De flesta hade tagit sig ur ensamheten efterhand och vågat ta kontakt med de andra i klassen. Det fanns också elever som inte kände någon stark grupptillhörighet, och som upplevde skolan som en plats där de inte fullt ut kunde vara sig själva. Man var trött men visade inte detta utåt. En hade dessutom ledsnat på att eleverna ständigt baktalade varandra. Några elever berättade om vänner som de hade haft men inte längre träffade, oftast för att man av olika skäl hade glidit isär. För de flesta hade detta varit en naturlig process men i några fall hade relationen upphört pga. konflikter, vilket några beskrev som positivt, andra som negativt. Andra uttryckte att deras relation till vissa klasskamrater hade kunnat vara bättre. Även om de inte var bästa vänner behövde de inte vara så arga på varandra.

Att ha svårt att förstå varandra. Några av eleverna uttryckte en önskan om att klasskompisarna skulle förstå deras tankar och känslor bättre, och utifrån detta visa större hänsyn och respekt. För en del handlade det om förståelse för deras funktionsnedsättning. Elever som lätt blev distraherade eller fick huvudvärk av för mycket oro i klassrummet berättade att klasskamraterna struntade i deras uppmaningar om att de skulle vara tysta. Men det kunde också handla om förståelse på ett mer övergripande plan:

Jag är ju extremt på min vakt. Så det [mobbningsen] sitter kvar i mitt huvud tyvärr. Men det är något jag inte kan hjälpa och en del klasskamrater skojar med mig för dom förstår nog inte det. (Linnea)

Det gavs också exempel på situationer och sammanhang där andras tankar och känslor inte vägdes in. Istället hittade man förevändningar för det egna beteendet. En elev gav exempel på hur det kunde låta när hon var med och retade en klasskamrat på grund av pappans yrke. Kommentarererna handlade i första hand om att klasskamraten skulle välja samma yrkesbana. När intervjupersonen tillfrågades hur det kändes att reta någon av den anledningen, var hon förbehållsam men slog fast att det trots allt kunde försvaras.

Det beror på om det känns roligt eller inte. Men hon brukar ju jobba och städa där ibland. (Marianne)

För en del var de uteblivna reaktionerna i sig en bekräftelse på att motparten inte tagit illa vid sig:

För mig känns det som att dom tar det som ett skämt, för dom har inte sagt något annat. Så då tolkar jag det som att dom tycker att det är roligt. (Rebecka)

En elev uppgav att en klasskamrat ibland misstolkade kommentarer som ”inte var menat seriöst”. När kompiserna var med på noterna var det roligt att skämta, annars ”kändes det sådär”. En av intervjupersonerna uttalade att kompisarna borde säga till om de retades men ändå inte ville vara elaka. Då skulle hon känna sig lugnare.

Förutom att missförstånd kunde skapa oro hos den enskilde eleven, kunde det dessutom leda till att man drogs in i en konflikt, ibland för att man ville försvara en kompis.

Det har blivit tjafs och så har det spritt sig och så har det bara blivit värre. Och så har andra blivit inblandade som inte hade med det att göra från första början och så... (Angelika)

Flera beskrev hur konflikter bland eleverna ofta trappades upp, vilket även gällde skeenden som utspelade sig på sociala medier. Några elever åberopade sig rätten att försvara sig mot provokationer, oftast verbalt men i ett enstaka fall beskrevs en incident där intervjupersonen hade tagit till våld. I övrigt var beskrivningarna mer generella:

H: Retas som oftast är det. I: Hur brukar det vara? H: Vissa blir jättearga på dom som gör det. I: Vad händer då? H: Det kan bli slagsmål. (Henrik)

Ett par av intervjupersonerna betonade att de inblandade i en konflikt fick reda ut den själva. Andra beskrev vikten av att kunna tygla sitt temperament.

Att komma till insikt En del intervjupersoner från årskurs 3 och 4 beskrev hur situationen över tid hade förändrats i takt med att de blivit mer hemmastadda i GSN och hade tillägnat sig större förståelse för hur olika skeenden kunde hänga samman. Efterhand hade de insett att andra tänker annorlunda än de själva, eller att man rentav inte kan veta hur andra tänker. Sett i backspegeln kunde eleverna därmed tolka andras beteende på ett nytt sätt. ”Bläng” och skämt som dessa elever tidigare hade tagit illa vid sig av tolkades nu i efterhand som uttryck för nyfikenhet eller bristfälliga kunskaper.

Jag fick kanske lite snedblickar. Dom kanske inte förstod det helt men jag har ändå levt med det [synlig funktionsnedsättning] snart i nitton år, så sakta men säkert blev jag mer öppen för det och kan förklara för folk vad det är. (Robin)

Även när det gällde mobbning hade många fått en mer nyanserad syn. En elev berättade att hon hade kommit underfund med hur illa hon betett sig när hon mobbat andra. En intervjuperson, som tidigare hade mobbats på GSN, ansåg att mobbningen hade upphört eftersom eleverna lärt känna varandra. En annan, som också hade varit mobbad, berättade att hon kunde ryta till om någon gick på henne. Eftersom hon själv blivit mobbad var hon däremot noga med att aldrig fälla elaka kommentarer om exempelvis andras utseende.

Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur elever i gymnasiesärskolan beskriver sina kamratrelationer. Den tematiska analysen visar att intervjupersonerna berättar om en osäkerhet i förhållande till andra. Osäkerheten var dels knuten till samspel och förståelse, dels relaterad till en underliggande rädsla för oförutsägbara reaktioner, vilken också innefattade risken att bli indragen i en konflikt samt elevernas funderingar runt hur andra uppfattade dem. Många av eleverna verkade ständigt befinna sig ”på sin vakt”, trots att nästan samtliga hade gott om kamrater, såväl i som utanför skolan. Kamratrelationerna och att finnas inom en gemenskap var inte desto mindre viktigt, vilket också framgår i studier av personer med HA (Bauminger & Kasari, 2000) eller If (Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Foley et al. 2012; Mineur, 2013). Resultatet påminner en del om vad som kommit fram i andra studier av särskoleelever (Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Mineur, 2013) men framträder här mer explicit, då den aktuella studien enbart har fokuserat på kamratrelationer. Likt nämnda undersökningar ger den aktuella studien en ganska komplex bild av hur ungdomar med If och eventuella tilläggsdiagnoser samspelar med sina kamrater och hur de upplever sina relationer. Jämfört med forskning om ungdomar med ADHD (Sibley, Evans, Zewelanji, 2009; Mikami 2010), AS (Whitehouse et al., 2009), AST (Humphrey & Symes; 2010; Cappadocia et al. 2011) och If (Zic & Igric, 2001; Guralnick, 2006; Tipton, Christensen, Blacher, 2013) är det ingen av intervjupersonerna i den aktuella undersökningen som beskriver att de är mobbade eller känner sig ensamma. Det genomgripande temat – att vara på sin vakt – är ändå ett motstycke till beskrivningarna av konflikter och misstänksamhet som återfinns i studier av de olika diagnosgrupperna (Bauminger & Kasari, 2000; Whitehouse et al., 2009; Mikami, 2010).

Om intervjupersonerna

Elever vid GSN skiljer sig i vissa avseenden från dem som läser enligt gymnasiesärskolans individuella program. Förutom att eleverna vid GSN förväntas kunna klara av en enklare yrkesutbildning, har de ingen korttidstillsyn enligt LSS efter skoltid (Uppgift från Kontaktpersonen, november 2014). Eleverna vid GSN är också fria att lämna skolans område på rasterna, vilket också flera av intervjupersonerna i den aktuella studien gjorde. Det var dessutom få av eleverna som hade tillhört särskolan från första början (Uppgift från Kontaktpersonen, september 2013). Bland de medverkande i den aktuella studien hade uppskattningsvis 80 % antagits i särskolan efter årkurs 1 i grundskolan, några i mellanstadiet, några få i högstadiet, till och med så sent som i årskurs 9 (Uppgift från Kontaktpersonen, november 2014).

ADHD och autism var – förutom fysiska funktionsnedsättningar och dyslexi – de mest frekventa diagnoserna som intervjupersonerna själva uppgav. Förutom att det är vanliga diagnoser, är det möjligt att omgivningen, i första hand familj och skola haft ett större fokus på dessa tillstånd än på If-diagnosen. Neuropsykiatriska diagnoser och dyslexi kan också vara mer accepterat i samhället och kan därmed vara lättare att prata öppet om medan If fortfarande har låg status bland allmänheten (Uppgift från Kontaktpersonen, november 2014). Att intervjupersonerna, förutom i ett fall, inte nämnde If eller ”utvecklingsstörning” kan bero på att de inte såg på sig själva som

”utvecklingsstörda”, alternativt att de inte kände till sin If-diagnos. De medverkande kan också ha varit medvetna om den men avstått från att berätta.

Inre och yttre kontrollfokus

Skildringar av stökiga lektioner där personalen inte lyckas få tyst eller hindra sammanstötningar mellan elever, återfinns framförallt i Molins och Szönyis observationer från klasser i högstadiet i grundsärskolan och gymnasiesärskolan (Molin, 2004; Szönyi, 2005). Vad gäller utsikterna att uppnå förändringar i kamratrelationerna eller få det lugnare i klassrummet, förlitade eleverna i den aktuella undersökningen sig mycket på personalen. Ur teoretiskt perspektiv kan detta kopplas till Rotters begrepp *inre, respektive yttre kontrollfokus* (Rotter, 1990). Personer med inre kontrollfokus upplever att de själva kan påverka sin tillvaro. Har man ett yttre kontrollfokus anser man att det är krafter utifrån som styr, antingen slumpmässigt eller som ett resultat av andra människors agerande (Rotter, 1990). När personalen inte levde upp till elevernas förväntningar kunde det leda till ganska hård kritik från några av ungdomarna. Det kan ändå vara värt att nämna att flera intervjupersoner berättade att de hade fått mycket hjälp av personalen, såväl med skolarbetet som med personliga problem. Att eleverna efterlyste lösningar från lärarnas sida behöver därmed inte bero enbart på passivitet utan det kan också vara ett utslag av positiva erfarenheter och en upplevelse av att skolans personal ställde upp. När personalen inte lyckades, eller inte ens försökte, blev besvikelsen stor.

I situationer där eleverna befarade att de kunde väcka negativa reaktioner, hade intervjupersonerna ett yttre kontrollfokus, eftersom de inte kunde påverka hur andra skulle tycka eller agera. I vissa fall var det knutet specifikt till särskilda personer i skolmiljön, i andra rörde det sig om en generell uppfattning om hur andra människor såg på dem, eller den kategori eleverna tillhörde. Det senare blev särskilt tydligt hos dem som reflekterade runt sin särskoletillhörighet.

Utanförskap och samspel

Eleverna i den aktuella undersökningen hade personliga erfarenheter av intolerans, men hyste också en skepsis gentemot andra. Den låga tolerans som beskrivs i studierna av gymnasiesärskolan eller anpassade undervisningsgrupper i gymnasieskolan, handlar till stor del om elevernas erfarenheter av mobbning eller utanförskap i grundskolan (Szönyi, 2005; Hellberg, 2007; Hugo 2007; Mineur, 2013). Ett antal intervjupersoner i den aktuella undersökningen berättade om liknande upplevelser. Det stämmer väl överens med ovanstående studier, och även med internationell forskning runt mobbning av elever med AST och AS (Sullivan et al., 2004; Hellberg, 2007; Whitehouse et al., 2009; Humphrey & Symes, 2010; Cappadocia et al., 2011).

Vad gäller mobbning och trakasserier bland särskoleelever finns det observationer både från klassrummet och i korridoren (Molin, 2004; Szönyi, 2005). Likt eleverna i den aktuella studien berättar även Hugos och Mineurs informanter om trakasserier och elaka kommentarer (Hugo, 2007; Mineur, 2013). I Szönyis studie (2005) svarar flera av eleverna i gymnasiesärskolan att det inte förekommer någon mobbning där, vilket också var det vanligaste svaret i den aktuella undersökningen. Flertalet ansåg att det på sin höjd kunde kallas för "ret", vilket kan jämföras med deltagarna i Nordströms studie där ett flertal av högstadiееleverna från grundsärskolan ansåg att deras klasskamrater drev med dem (Nordström, 2002). Här handlar det förstås i hög grad om hur den enskilde eleven upplever situationen och hur pass strikt man definierar begreppet "mobbning". Med andra ord kan samma skeende beskrivas olika beroende på hur man tolkar det och i vilken position man själv befinner sig. Elever i den aktuella studien som berättade att de gärna fällde en och annan kommentar, var ofta benägna att kalla det för "skämt", medan elever som utsattes för kommentarer inte alltid uppfattade det så. Speciellt påtagligt blev detta när intervjupersonerna ovetande om varandra beskrev samma händelsekedja men från olika synvinklar. Däremot svarade samtliga informanter nej på frågan om de blev mobbade. Det gällde även intervjupersoner som ofta fick utstå retfulla repliker. En möjlig förklaring är att eleverna inte ville framställa sig själva som offer, en annan att kommentarerna ofta fälldes av deras klasskamrater, vilka de också hade en bra relation med och därmed inte upplevde som "mobbare".

Tendensen till intolerans gentemot andra särskoleelever som man uppfattar som barnsliga eller avvikande finns även hos Molin (2004), Szönyi, (2005) och Mineur (2013). Vad gäller synen på synliga funktionsnedsättningar eller personer med uppenbar If, beskriver deltagarna i den aktuella undersökningen nästan undantagslöst andras intolerans, vilket också sker hos Szönyi, (2005). Misstankarna som några av de medverkande i den aktuella undersökningen riktar mot "vanliga" elever, har inga direkta motsvarigheter i litteraturen. Varför några av intervjupersonerna i den aktuella studien ifrågasätter vanliga elevers moral eller levnadsvanor kan bero på en generell tendens till misstänksamhet (Mikami, 2010). Intervjupersonerna kan också ha velat markera avstånd till "vanliga" elever och därigenom bekräfta sin tillhörighet till den egna gruppen, dvs. eleverna vid GSN.

Att känna sig otrygg

Ungdomsstyrelsens rapport *Fokus 07 – Levnadsvillkor för unga med funktionsnedsättning* (2012) visar att 13 procent av gymnasieeleverna med funktionsnedsättning känt sig otrygga eller rädda i skolan, vilket är dubbelt så många som bland övriga elever. Siffran hänsyftar till gymnasieskolan generellt och till alla typer funktionsnedsättningar. Att de medverkande i den aktuella studien känner en otrygghet som påminner om den bland ungdomar med funktionsnedsättning i gymnasieskolan överlag, kan ändå vara en indikation på att den psykosociala miljön som råder vid GSN påminner om den i den vanliga gymnasieskolan. Vad deltagarna i den aktuella studien beskriver är däremot inte en allmän rädsla att bli mobbad i skolan, utan deras oro är förknippad med specifika personer och oftast med specifika händelser eller platser. Szönyi (2005) och Frithiof (2007) har gjort liknande observationer. Att blickar och kommentarer har tolkats negativt kan ha samband med en generell misstänksamhet, som framförallt är typisk för personer med ADHD (Mikami, 2010). Personer med AST respektive If kan dessutom ha svårigheter att tolka ansiktsuttryck och icke-verbala signaler (Olsson, 2001; Guralnick, 2006; Hwang & Nilsson, 2011). Otryggheten kan därmed i första hand ha berott på intervjupersonernas svårigheter att förstå varandra. Men nervositeten var främst en konsekvens av konkreta, ibland även upprepade händelser, vilka eleverna i den aktuella studien inte kunde påverka. Intervjupersonernas oro kan därmed också kopplas till ett yttre kontrollfokus (Rotter, 1990). Sambandet mellan intervjupersonernas oro och deras funktionsnedsättning(ar) behöver emellertid inte vara den viktigaste komponenten i sammanhanget. Upprepade misshagsyttringar leder förmodligen till otrygghet, också hos typiskt utvecklade ungdomar.

Att skilja sig från mängden

Oron för att man är annorlunda, utöver eventuella funderingar runt diagnosen eller det att man går i särskola, känns igen från homo- och bisexuella ungdomars beskrivningar, då de ofta utsätts för kränkande behandling i grundskolan och gymnasiet (Osbeck et al. 2003; Ungdomsstyrelsen, 2010). En negativ syn på avvikande sexualitet borde då vara representerad även i GSN. Att man känner sig annorlunda som skilsmässobarn, är svårare att förklara, då skilsmässor är vanligt och accepterat i samhället. Bland intervjupersonerna fanns det dessutom ett antal som hade skilda föräldrar, vilket kom fram när de pratade om sina familjer. Det skulle kunna handla om retfulla kommentarer som pga. misstänksamhet tolkas negativt (Mikami, 2010).

Upplevelsen att man som särskoleelev tillhörde en utpekad, eller rentav förfördelad grupp framträder i alla studier från särskolan (Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Mineur, 2013). Eleven som inte hade berättat för sina kamrater att han gick i särskolan, har nästan identiska motsvarigheter i litteraturen (Szönyi, 2005; Mineur, 2013). Benämningen "särskola" indikerar i sig att skolformen särskilts från det "normala undervisningssystemet". Att bli placerad i särskola blir därmed en officiell bekräftelse på att man inte är som andra. Det är möjligt att känslan förstärks ytterligare för elever som inte varit inskrivna i särskolan från tidig skolålder, utan antagits där i mellan- eller högstadiet.

Betydelsen av vänner

Enligt en rikstäckande enkät till ansvariga för gymnasiesärskolor håller 61,5 % helt eller delvis med om att eleverna i gymnasiesärskolan idag, generellt sett, har bättre utvecklad social förmåga än tidigare. Samma undersökning visar också att 67,5% av de ansvariga för gymnasiesärskolorna håller helt eller delvis med om att antalet elever i gymnasiesärskolan som också har en uttalad beteendeproblematik är högre idag än tidigare (Mineur, 2013). Enligt lärarna i Szönyis studie hade de nya högstadieleverna som inte tidigare gått i särskolan snarare sociala problem än intellektuella (Szönyi, 2005). Uppgifterna kan verka motsägelsesfulla men understryker samtidigt att samspel och relationer är ett komplext fenomen, som inte låter sig skildras på något entydigt sätt, vilket framgår av beskrivningarna som de medverkande i den aktuella studien ger av sina kamratrelationer.

Den gemenskap och trygghet det berättas om i den aktuella studien, beskrivs även i litteraturen (Nordström, 2002; Szönyi, 2005; Hellberg, 2007; Hugo 2007; Mineur, 2013). Betydelsen av vänner uttrycks också explicit (Foley, 2012; Mineur, 2013). Det finns även observationer av vänskap (Nordström, 2002; Molin, 2004; Szönyi, 2005; Sæthre, 2008; Mineur, 2013). I den aktuella studien finns det enstaka beskrivningar av vänskap som påminner en del om Bukowskis modell för goda kamratrelationer, inte minst med avseende på ömsesidigt förtroende. (Bukowski et al. 1994). Berättelserna om gruppstillhörighet och att man umgås med kompisar för att exempelvis röka eller sitta i kafeterian har till synes mer gemensamt med beskrivningarna av vänskap bland personer med If (Matheson, Olsen, Weisner, 2007; Tipton, Christensen, Blacher, 2013). Det kan emellertid också vara situationsbestämt. Att umgås med sina klasskompisar på ett lättsamt sätt på rasten torde vara vanligt även bland typiskt utvecklade gymnasieelever. Den umgängetsform som deltagarna i den aktuella studien beskriver behöver alltså inte vara särskilt starkt relaterad till deras diagnos(er).

Nästan samtliga medverkande i den aktuella studien berättade att de hade många vänner. Detta skiljer sig från uppgifterna i Nordström (2002), där de medverkande tycks ha ganska få kamratrelationer och många kände sig ensamma. Enligt Olsson (2001) och Zic & Igric (2001) tenderar personer med If att överskatta sin popularitet. Mycket tyder ändå på att deltagarna i den aktuella studien hade ett stort umgänge. Så gott som samtliga berättade detaljerat om sina relationer med hjälp av spelpjäserna som introducerades i början av intervjun. Intervjupersonerna hade dessutom klart för sig vilka personer som stod dem nära, även om det genomgående var föräldrar och syskon som utgjorde de allra viktigaste relationerna. Men de flesta av deltagarna i den aktuella studien hade också en bästa vän, förutom ett antal kompisar

som de umgicks med. Att många också nämnde sina barndomskamrater, kan tyda på att vänskapsrelationerna hade varit stabila över tid. Några av intervjupersonerna berättade också om vänskap som av naturliga skäl upphört, utan att det låg någon konflikt bakom. Det kan tyda på att deltagarna i den aktuella studien genom sina berättelser kunde skilja ut bekanta, vänner och ovänner från varandra.

Att en nära relation ibland slutade i ovänskap kan ha berott på bristande impuls kontroll och misstrogenhet, (Mikami, 2010) men även på besvikelse (Bauminger & Kasari, 2000; Whitehouse et al., 2009).

Att hantera konflikter

Att många av de medverkande i den aktuella studien upplevde att de inte blev förstådda kan hänga samman med ett yttre kontrollfokus (Rotter, 1990) men även med brister i Theory of mind (Flavell, 2004). I situationer där andra inte tog hänsyn kan det ha infunnit sig en känsla av maktlöshet. När eleverna missförstod varandra kan det ha bottnat i svårigheter att se ett skeende ur en annans perspektiv. Några av deltagarna i den aktuella studien antog att andra upplevde en situation på samma sätt som de själva, inte minst vad gällde retfulla kommentarer. Problem hos personer med If och/eller AST med att tolka mimik och ansiktsuttryck (Olsson, 2001; Guralnick, 2006; Hwang & Nilsson, 2011) kan också ha varit av betydelse. Även om misstänksamhet kan ha spelat en viss roll (Mikami, 2010), verkar det framförallt ha varit missförstånd som lett till att konflikter mellan eleverna i den aktuella studien kunde urarta. Litteraturen ger flera exempel på konflikter som trappas upp (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Hugo, 2007; Mineur, 2013), ibland med inslag av slagsmål (Molin, 2004; Frithiof, 2007). Bristande impuls kontroll (Mikami, 2010) kan ha lett till att konflikterna bland deltagarna i den aktuella studien ibland slutade med handgemäng. Men det kan också tänkas att våld i enstaka fall sågs som en alternativ lösning och därmed blev en sista utväg. Att man ”tog saken i egna händer” kan ha varit ett sätt att bryta maktlösheten och uppnå ett inre kontrollfokus (Rotter, 1990).

Att förmågan till insikt hade utvecklats, kan bero på en naturlig mognadsprocess och en mer utvecklad inlevelseförmåga (Hwang & Nilsson, 2011). Det kan också ha varit lättare att se skeenden i ett annat perspektiv när de låg lite längre tillbaka i tiden. Förmågan till insikt kan också vara kopplad till intervjupersonernas psykiska hälsa och trivsel i skolan generellt. Gemensamt för eleverna som reflekterade över andras synvinkel var att de hade haft olika typer av personliga problem, vilka många hade fått hjälp med av personalen. När tillvaron blev enklare, kan det ha lett till att deltagarna blev mindre självcentrerade och fick möjlighet att även fokusera på andra.

Depression och oro är vanligare bland ungdomar med If (de Ruiter et al., 2007) och AS (Whitehouse et al., 2009). Att eleverna efterhand trivdes bättre i skolan och gradvis lärde känna sina klasskamrater är ändå inte unikt för studiens målgrupp. Många typiskt utvecklade ungdomar känner sig troligtvis också osäkra första tiden på gymnasieskolan. För ungdomar med If, neuropsykiatrisk diagnos eller andra typer av kognitiva svårigheter är det möjligt att denna process tar längre tid, främst pga diagnostypiska svårigheter i sociala relationer (Bauminger & Kasari, 2000; Zic & Igric, 2001; Hugo, 2007; Sibley Evans, Zewelani, 2009; Whitehouse et al., 2009; Mikami 2010; Tipton, Christensen, Blacher, 2013).

Studien ger en komplex bild av kamratrelationerna bland elever i gymnasiesärskolan. Nästan samtliga medverkande uttryckte att de trivdes i skolan, vilket till stor del berodde på just kompisarna. Ändå var konflikter och sammandrabbningar ett ämne som upptog flera av eleverna i den aktuella studien, och som berördes under olika delar av intervjun. Konflikter verkar alltså ha varit en stor del av elevernas vardag medan mobbning beskrevs som någonting som antingen drabbade andra eller som man varit utsatt för tidigare. Till skillnad från mobbning bär konflikter mer karaktär av jämnbördighet, då de fordrar ett samspel mellan de involverade. Samtidigt illustrerar det på ett tydligt sätt hur missförstånd och förhastade reaktioner kunde skapa oro och ibland även få ytterligare konsekvenser, som ovänskap eller slagsmål. Att konflikterna fick en så central plats, kan ha olika orsaker. Vissa diagnoskombinationer, såsom If och ADHD, kan möjligtvis förstärka risken för aggressivitet och missförstånd. Men även yttre faktorer skulle kunna ha betydelse. Till exempel var klasserna förhållandevis små, med 13 elever i årskurs 4 och 7 elever i vardera årskursen 2 och 3. En liten klass kan stärka grupptillhörigheten men det kan också finnas risk att konflikterna intensiveras när det finns få elever att relatera till. I en mindre grupp uppstår det dessutom lätt en vedertagen jargong, som inte alla känner sig bekväm med, även om den också kan förstärka samhörigheten.

Framtida forskning

Den aktuella undersökningen inspirerar framförallt till vidare studier kring konflikter och konfliktlösning bland ungdomar med If och eventuella tilläggsdiagnoser. Ett annat tänkbart forskningsområde är mer omfattande observationer på GSN i syfte att studera elevrelationerna ”på plats”, likt de undersökningar som gjorts av elever vid gymnasiesärskolans individuella program (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Mineur, 2013).

Studiens begränsningar

Intervjun som låg till grund för undersökningen tog upp många ämnen, som sedan inte blev aktuella när frågeställningen växte fram. Ett samtal enbart om kamratrelationer hade förmodligen kunnat få fram än mer fördjupad information. Intervjupersonerna är få – enbart 12 till antalet. De är heller inte helt och hållet slumpmässigt utvalda. Eleverna som tackade ja till att medverka kan ha varit de mest talföra och mest avancerade, vilket gör att resultatet sannolikt inte kan generaliseras till en större grupp.

Referenser

- Autism & Aspergerförbundets hemsida
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=97090>. Hämtad från internet 2014-09-10
- Bauminger, N., Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447–456
- Bauminger, N., Shulman, C., Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489- 507
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* (3), 77 - 101
- Bukowski, W.M., Hoza, B., Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships* 1994 (11), 471-484. DOI: 10.1177/0265407594113011
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2011). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (2), 266 – 277
- de Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 498-507.
- Erling, A., Hwang, P. (2001). *Sociala relationer*. I Erling, A., Hwang, P. (red). *Ungdomspsykologi. Utveckling och livsvillkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Falkmer, M (2013). *From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping
- Flavell, J.H. (2004). Theory of mind development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 274-290 DOI: 10.1353/mpq.2004.0018 Hämtad från internet 2014-11-25
- Foley, K. R., Blackmore, A. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G., & Leonard, H. (2012). To feel belonged: the voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research*, 5(2), 375-391.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Institutionen för pedagogik. Växjö universitet.
- Gillberg, C. (2011). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: Normala, geniala, nördar?* Lund: Studentlitteratur.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Nationella Forskarskolan i pedagogiskt arbete nr. 9 Linköpings Universitet.
- Hellevik, O (1989). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget 5:e upplagan

- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. School of Education and Communication. Högskolan i Jönköping
- Humphrey, N., Symes, W (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools *European Journal of Special Needs Education* 25 (1), 77 -91
- Hwang, P., Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Loveland, K. A., Tunali, B. (1990). *Social Scripts for Conversational Interactions in Autism and Down Syndrome*. Presenterad vid Biennial Conference on Human Development i Richmond, Virginia, 29-31 mars, 1990, Hämtad från internet 2014-08-26
- Matheson C., Olsen R. J., Weisner T. (2007) A good friend is hard to find: friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation* 112, 319–329.
- Mikami, A. Y. (2010). The Importance of Friendship for Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. 27 s. *Clinical Child and Family Psychology Review* © Springer Science+Business Media, LLC 2010.1007/s10567-010-0067-y Hämtad från internet 2014 08 26
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Institutionen för socialt arbete. Högskolan i Halmstad.
- Molin, M (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Institutet för handikappvetenskap, Linköpings universitet. Örebro universitet
- Nordström, I (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns relationer till kamrater*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Olsson, M-B (2001). Utvecklingsstörning I Erling, A., Hwang, P. (red). *Ungdomspsykologi. Utveckling och livsvillkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Osbeck, C., Holm, A-S, Wernesson (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborgs universitet.
- Riksdagen (2010): *Skollag 2010: 800*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K11. Hämtad från internet 2014-11-27
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus External Control of Reinforcement – A Case History of a Variable. *American Psychologist* 45(4), 489–93. doi:10.1037/0003-066X.45.4.489. Hämtad från internet 2014-25-11
- Sibley, M. H., Evans, S. W., Zewelanji, S. N (2009). Social Cognition and Interpersonal Impairment in Young Adolescents with ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.. © Springer Science+Business Media, LLC 2009. 10.1007/s10862-009-9152-2. Hämtad från internet 2014-08-26
- Skolverket (2013). *Förordning om program mål för gymnasiesärskolans nationella program*. SKOLFS 2013:5
- Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Skolverkets Allmänna Råd
- SOU 2011:8 (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Gymnasiesärskoleutredningen
- Sullivan, K., Cleary, M., Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools. What it looks like and how to manage it*. SAGE Publications.

- Svärd, A.K., Florin, K (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K, (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Sæthre, J (2008). *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Söderman, L. & Antonsson, S. (2011). *Nya omsorgsboken: En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder* (Del 1, kapitel 1). Stockholm: Liber.
- Tipton, L, A., Christensen, L., Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 522–532
- Ungdomsstyrelsen (2010:12) *Hon, Hen, Han – En analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Hämtad från internet 2014-11-25
- Ungdomsstyrelsen (2012:3) Fokus 07 – *Levnadsvillkor för unga med funktionsnedsättning*. Hämtad från internet 2014-11-25
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wahlström, K (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Skolverket.
- Whitehouse, A. J. O., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's syndrome. *Journal of Adolescence*, 32(2), 309-322.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology. Second edition*. Berkshire: Open University Press
- Zic, A., Igric, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 202-2011.

Bilaga

Intervjuguide

Inledning av samtal kring relationer

Eleven får välja spelpjäser (färgade träfigurer för bordsspel) ur en ask. En pjäs representerar eleven själv. Sedan väljer eleven ett antal pjäser som representerar andra personer som är nära eleven och placerar dessa runt omkring på olika avstånd. Detta är utgångspunkten för det fortsatta samtalet kring relationer till kamrater, familj och lärare, samt upplevd psykisk hälsa. Intervjuaren visar ett exempel.

Kamratrelationer

Har du någon särskilt nära vän?

Har du fler vänner? Kan du berätta lite om vilka du brukar umgås med? (skolkamrater, vad brukar du göra på rasten? kompisar hemma etc)

Vad brukar ni göra tillsammans?

Hur är det med ret och mobbning i skolan? (Är det någon som retar dig? Retas du ibland?)

Välmående och hälsa

Hur brukar du känna dig i kroppen?

Hur brukar du känna dig? (visa olika känslor från enkäten med tillhörande bilder (pigg, glad, nöjd, gillar mitt utseende, tråkigt, ledsen, stressad, dålig, orolig etc.)

Skola och lärare

Vilket humör brukar du vara på i skolan?

Hur känns det när du skall gå till skolan på morgonen?

Hur tycker du att det går för dig med skolarbetet? (är det något som är särskilt svårt/lätt)

Vad är bra med dina lärare?

Finns det något du skulle vilja att dina lärare gjorde annorlunda?

Finns det något som du skulle vilja var annorlunda i din skola? Vad är bra med din skola?

Assistenten?