



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Inte VI och DOM”

**En kvalitativ studie om samverkan mellan gymnasie-  
särskolan och introduktionsprogrammen**

**Linda Olsson och Maria Runge**

---

|                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Examensarbete:          | 15 hp                                 |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600 |
| Nivå:                   | Avancerad nivå                        |
| Termin/år:              | Ht/2014                               |
| Handledare:             | Monica Johansson                      |
| Examinator:             | Anders Hill                           |
| Rapport nr:             | HT14 IPS22 SLP600/LLU600              |

## Abstract

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Examensarbete:          | 15 hp   |
| Program och/eller kurs: | Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600                   |
| Nivå:                   | Avancerad nivå  |
| Termin/år:              | Ht/2014   |
| Handledare:             | Monica Johansson  |
| Examinator:             | Anders Hill   |
| Rapport nr:             | HT14 IPS22 SLP600/LLU600                                |
| Nyckelord:              | samverkan, identitetsutveckling och utvecklingsstörning |

---

De nya styrdokumenterna för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan som kommit i bruk de senaste åren har gett elever som till följd av sin utvecklingsstörning inte är behöriga att söka till ett nationellt gymnasieprogram nya möjligheter. De kan nu inte bara genomföra sin gymnasieutbildning inom gymnasiesärskolans ramar utan kan nu även söka och antas till gymnasieskolans introduktionsprogram. Detta är grunden till att denna studie kom till och genomfördes.

**Syfte:** Studiens syfte var att undersöka hur lärare på gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen ser på möjligheter till samverkan mellan dessa skolformer och hur det påverkar elevernas identitets- och kunskapsutveckling.

**Teori:** Studiens material är teoretiskt analyserat utifrån Perssons (1998) specialpedagogiska perspektiv, det relationella och kategoriska perspektivet. Denna modell ger specialpedagogisk koppling till lärarnas syn på samverkansmöjligheter mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen och hur det påverkar elevernas identitets- och kunskapsutveckling inom den specialpedagogiska verksamheten som bedrivs inom gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen.

**Metod:** Studien genomfördes som en kvalitativ studie. Empirin består av ostrukturerat frågeformulär som genomfördes i fem arbetslag (tre från Introduktionsprogrammen och två från gymnasiesärskolan) i en organisation där båda dessa fanns med gemensam huvudman.

**Resultat:** Det framkom att det idag inte finns någon samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen inom den undersökta organisationen. Många av lärarna i studien ansåg att det finns fördelar och goda möjligheter att utveckla samverkan mellan de båda skolformerna. Lärarna i studien menade att en samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen skulle kunna påverka elevernas identitetsutveckling både positivt och negativt beroende på vilken elev det gäller. Detsamma gäller elevernas kunskapsutveckling. Majoriteten ansåg dock att både elevernas identitets- och kunskapsutveckling påverkas positivt av samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen.

Den största delen av studiens resultat kan kopplas till det relationella perspektivet då man ser som fördelar med samverkan att det blir större kompetens i arbetslagen och att man kan samverka i att utveckla och anpassa undervisningen för eleverna.

## Förord

Vi vill börja med att tacka samtliga lärare som trots ett späckat schema tog sig tid att delta i studien och dela med sig av sina tankar och erfarenheter. Vi vill även tacka Er för att ni visade stort intresse för ämnet vilket gav oss uppfattningen att vi valt ett ämne som berör och är viktigt. Ett stort tack till vår handledare Monica Johansson för hennes tankar, tips, stöd och snabba respons hon gett oss under hela arbetet. Vid motgångar har hennes stöd hjälpt oss att komma vidare.

Sist men inte minst vill vi även tacka varandra för stöd, uppmuntran, invändningar och ett gott samarbete.

Maria har tagit ett större ansvar för kapitel 3 (Litteraturgenomgång) och Linda för kapitel 4 (Tidigare Forskning). Resten av uppsatsen har framkommit genom ett väl fungerande samarbete.

2014-12-20

*Linda Olsson & Maria Runge*

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Innehållsförteckning .....</b>                                      | <b>1</b>  |
| <b>1. Inledning.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>2. Syfte.....</b>   | <b>4</b>  |
| 2.1. Frågeställningar.....   | 4         |
| <b>3. Litteraturgenomgång.....</b>                                     | <b>4</b>  |
| 3.1. Styrdokument och offentliga utredningar .....                     | 4         |
| 3.2. Introduktionsprogrammet.....                                      | 5         |
| 3.2.1. Yrkesintroduktion.....  | 6         |
| 3.2.2. Individuellt alternativ .....                                   | 6         |
| 3.2.3 Språkintroduktion .....  | 6         |
| 3.3. Gymnasiesärskolan.....  | 7         |
| 3.3.1. Nationella programmen.....                                      | 7         |
| 3.3.2. Individuella programmen .....                                   | 7         |
| 3.4. Utvecklingsstörning .....   | 7         |
| 3.4.1. Teoretiska perspektiv på utvecklingsstörning .....              | 8         |
| 3.4.2. Definitioner av utvecklingsstörning.....                        | 8         |
| <b>4. Tidigare forskning .....</b>                                     | <b>9</b>  |
| 4.1. Begreppet samverkan .....   | 9         |
| 4.1.1. Grunden för att samverka .....                                  | 10        |
| 4.1.2. Krav för att uppnå en god samverkan .....                       | 10        |
| 4.1.3. Lärares roll i samverkan .....                                  | 11        |
| 4.2. Identitetsutveckling .....  | 11        |
| 4.2.1. Identitetsutveckling hos personer med utvecklingsstörning ..... | 11        |
| 4.2.2. Identitet och gymnasieprogram .....                             | 12        |
| 4.2.3. Skolans ansvar för elevers identitetsutveckling .....           | 12        |
| 4.3. Specialpedagogisk perspektiv .....                                | 13        |
| <b>5. Metod .....</b>  | <b>15</b> |
| 5.1. Metodval.....   | 16        |
| 5.2. Ostrukturerat frågeformulär .....                                 | 17        |
| 5.3. Frågor .....  | 17        |
| 5.4. Pilotstudie.....  | 17        |
| 5.5. Urval.....  | 18        |
| 5.6. Genomförande .....  | 18        |
| 5.7. Analys av materialet.....   | 19        |
| 5.8. Studiens tillförlitlighet.....                                    | 20        |
| 5.9. Etiska överväganden .....   | 20        |
| <b>6. Resultat .....</b>   | <b>20</b> |
| 6.1. Beskrivande analys.....   | 21        |
| 6.2. Begreppet samverkan .....   | 21        |
| 6.2.1. Analys – Begreppet samverkan.....                               | 22        |
| 6.3. Samverkan idag .....  | 22        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 6.3.1.    | Analys – Samverkan idag.....   | 22        |
| 6.4.      | Fördelar med samverkan .....   | 22        |
| 6.4.1.    | Analys – Fördelar med samverkan.....   | 23        |
| 6.5.      | Nackdelar med samverkan .....  | 24        |
| 6.5.1.    | Analys – Nackdelar med samverkan.....  | 24        |
| 6.6.      | Möjligheter respektive hinder till att utveckla samverkan.....                 | 24        |
| 6.6.1.    | Analys – Möjligheter att utveckla samverkan.....                               | 26        |
| 6.6.2.    | Analys - Hinder att utveckla samverkan .....                                   | 26        |
| 6.7.      | Ansvar för att samverkan skall vara möjlig .....                               | 26        |
| 6.7.1.    | Analys – Ansvar för att samverkan skall vara möjlig.....                       | 26        |
| 6.8.      | Lärarnas tankar kring elevers identitetsutveckling vid samverkan .....         | 26        |
| 6.8.1.    | Analys – Lärarnas tankar kring elevers identitetsutveckling vid samverkan...27 |           |
| 6.9.      | Lärarnas tankar kring elevers kunskapsutveckling vid samverkan.....            | 28        |
| 6.9.1.    | Analys – Lärarnas tankar kring elevers kunskapsutveckling vid samverkan...28   |           |
| 6.10.     | Avslutande analys .....  | 29        |
| <b>7.</b> | <b>Diskussion och avslutande reflektioner .....</b>                            | <b>29</b> |
| 7.1.      | Metoddiskussion.....   | 29        |
| 7.2.      | Resultatdiskussion.....  | 30        |
| 7.2.1.    | Begreppet samverka och samverkan idag .....                                    | 30        |
| 7.2.2.    | Fördelar och nackdelar med samverkan.....                                      | 31        |
| 7.2.3.    | Möjligheter och hinder till samverkan .....                                    | 32        |
| 7.2.4.    | Elevernas identitetsutveckling.....  | 33        |
| 7.2.5.    | Elevernas kunskapsutveckling .....   | 34        |
| 7.3.      | Specialpedagogiska implikationer.....  | 35        |
| 7.4.      | Fortsatt forskning .....   | 36        |
|           | <b>Referenslista.....</b>  | <b>37</b> |

## **Bilaga1 Frågeformulär**

## **Bilaga2 Missivbrev**

# 1. Inledning

Mitt under vår pågående speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning kom en ny skolreform 2013 (läroplan och kursplan för gymnasiesärskolan, 2013, Gysär 13) gällande gymnasiesärskolan vilken gäller de elever som idag genomför sin gymnasieutbildning på gymnasiesärskolan. Några år tidigare (2010) kom en ny skollag i Sverige. Dessa nya styrdokument ger elever som inte är behöriga att söka ett nationellt gymnasieprogram till följd av sin funktionsnedsättning, utvecklingsstörning, möjlighet att genomföra sin gymnasieutbildning inom gymnasiesärskolan eller Introduktionsprogrammen.

Vårt val av studie grundas i att vi själva är verksamma inom gymnasiesärskolan och har ett intresse att utifrån de nya styrdokumenterna (SFS 2010:800 och Gysär 13), ta reda på hur lärare inom gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen uppfattar hur två olika skolformer samverkar och skulle kunna utveckla samverkan. Detta beroende på att det i skollagen och de nya läroplanerna för gymnasiesärskolan och gymnasieskolan tydligt står att elever som har betyg från grundsärskolan har möjlighet att söka inriktningar på Introduktionsprogrammen. Något som även nämns i styrdokumenterna är att som lärare skall samverka över olika skolformer. I läroplanen för gymnasiesärskolan 2013 (Skolverket, 2013b) står "Samarbetet med obligatoriska skolformerna ska utvecklas liksom samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan..." (s.9).

Med vår förförståelse tror vi att samverkan mellan dessa skolformer kan ge stora vinster för både elever och lärare. Jakobsson och Nilsson (2011) poängterar att samverkan är extra viktig i arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. Trots individuella anpassningar menar Persson (2007) att skolans regelverk i sig sätter gränser för hur långt individualiseringar för varje elev kan göras då både grundskolan och gymnasieskolan styrs av kurs/timplaner samt mål som eleverna skall uppnå inom viss tid. Eleverna på både Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan är i behov särskilt stöd då de inte når grundskolans kunskapsmål och inte heller är behöriga att söka nationellt gymnasieprogram. En ny studie från Skolverket (2014) visar att syftet med att tillgodose de elevers behov som söker ett introduktionsprogram inte i dagsläget har uppnåtts, detta handlar om att utifrån elevernas behov skapa större tydlighet i alternativa studievägar.

Kriterierna för att söka till gymnasiesärskolan grundar sig på att eleven har genomgått fyra utredningar; psykologisk, pedagogisk, social och medicinsk som visar på att eleven har en utvecklingsstörning. Denna målgrupp, elever med utvecklingsstörning, har alltså förutom möjligheten att söka till gymnasiesärskolan även rätt att söka till gymnasieskolans introduktionsprogram, inriktningarna individuellt alternativ, yrkesintroduktion eller språkin introduktion (Skolverket, 2013a).

## 2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur lärare inom Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan uppfattar möjligheter till samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan samt hur man anser att det påverkar elevernas identitets- och kunskapsutveckling.

### 2.1. Frågeställningar

Vilka samverkansmöjligheter ser lärare på respektive program?

Vad anser lärarna att det finns för- och nackdelar med samverkan mellan programmen och för eleverna och deras identitets- och kunskapsutveckling på respektive program?

## 3. Litteraturgenomgång

I kommande avsnitt följer en genomgång av vad skolans styrdokument, lagar och offentliga utredningar uttrycker kring hur samverkan inom och mellan olika skolformer skall ske. En beskrivning av gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen kommer att ges. För att ge en beskrivning av den elevgrupp som har rätt att söka båda skolformerna ges en beskrivning av begreppet utvecklingsstörning.

### 3.1. Styrdokument och offentliga utredningar

Att samverkan inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ske uttrycks på olika sätt i verksamheternas styrdokument. I läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013b) står det under rubriken *Övergripande mål och riktlinjer* att alla som arbetar i skolan ska "samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande" (s. 11). En del av detta är att läraren ska "samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen," (s. 11). I kapitlet *Normer och värden* uppges tydligt att alla som arbetar i skolan ska "medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen," (Skolverket, 2013b, s. 13). Detsamma skrivs i läroplan för gymnasieskolan (Skolverket, 2011b).

Enligt Skolverket (2013a) ska reformen för gymnasiesärskolan som infördes 2013 leda till en ökad samhällsgemenskap och delaktighet för gymnasiesärskolans elever och att det i skolan såsom i samhället i övrigt idag ska genomsyras en vilja att skapa samhällsgemenskap och jämlikhet i levnadsvillkor för människor med eller utan utvecklingsstörning. Vidare är det en tydlig riktning som ska visa på en flexibilitet att möta varje elevs förutsättningar och behov. De bestämmelser som nu råder i skollag och förordning ger möjligheter för gymnasiesärskolans elever att få hela eller delar av sin gymnasieutbildning inom gymnasieskolan. Det uttrycks att det ska vara en ökad samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan som i sin tur ska ge eleverna möjligheter att lära känna varandra och möta olikheter och egenskaper hos varandra.

För elever med utvecklingsstörning som gått grundsärskola står i Skollagen (SFS 2010:800) i kap 17 (om introduktionsprogrammen) att "...ansvarar hemkommunen för att elever från grundsärskolan erbjuds yrkesintroduktion och individuellt alternativ, om de önskar sådan utbildning och kommunen bedömer att de har förutsättningar att klara utbildningen." (s. 102). Skolverket (2012) uppger att elever som gått grundsärskolan även kan gå språkintröduktion på gymnasieskolans introduktionsprogram.

I läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013b) skrivs att "Samarbetet med de obligatoriska skolformerna ska utvecklas liksom samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan,..." (s.9). Statens offentliga utredning (SOU 2011:8) visar att samverkan mellan de båda skolformerna ofta sker på gymnasiesärskolans initiativ och att det inte finns någon tradition av samverkan mellan skolformerna. Utredningen anser dock att för att skapa en ömsesidig respekt och förståelse mellan ungdomar med olika förutsättningar är en samverkan mellan skolformerna nödvändig. Ur ett lärarperspektiv påpekar utredning vidare att

En samlad ledning för gymnasiesärskolan och gymnasieskolan kan skapa förutsättningar för en ökad samverkan mellan personalen i de båda skolformerna t ex genom ett gemensamt personalutnyttjande. Exempelvis kan yrkeslärare från gymnasieskolan bidra med sin kompetens på gysär om de får stöd av gymnasiesärskolans specialpedagoger. Omvänt kan gymnasieskolan ha stor användning av den specialpedagogiska kompetens som finns inom gymnasiesärskolan, inte minst med tanke på att även gymnasieskolan ska ta emot elever med skilda förutsättningar. (s. 188).

I Skollagen (SFS 2010:800) samt Lagen om ändring av skollagen (SFS 2012:109) står uttryckt att huvudmannen för gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska samverka med samhället i övrigt. Att samverka med gymnasieskolan respektive gymnasiesärskolan kan ses som ett steg mot samverkan i samhället.

I en statlig utredning, Carlbeckkommittén 2004, (SOU 2004:98) står det om samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan att syftet var att barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning skulle ha samma rättigheter och skyldigheter som alla andra. Här menade man att genom ett likartat regelsystem skulle möjligheterna till att samverka mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan öka. Man såg även vikten av att skapa mötesplatser för ungdomar med olika förutsättningar där förståelse och tolerans kunde skapas. Även personalen och ledningens delaktighet nämndes då även deras arbete kring samverkan behöver utvecklas för att kunna jobba mot gemensamma mål. För att skapa en inkluderad utbildning för elever med utvecklingsstörning krävs centrala initiativ och långsiktiga strategier, vilket eventuellt behöver beslutas på politisk nivå. Den dåvarande skolministern avvisade dock utredningen och deras rekommendationer.

## **3.2. Introduktionsprogrammet**

Introduktionsprogrammen, som tidigare hette gymnasieskolans individuella program, finns i sin nuvarande form i den svenska gymnasieskolan sedan höstterminen 2011. Utbildningen syftar till förberedelse till annat gymnasialt program eller till arbetsmarknaden. Programmen vänder sig till ungdomar som inte nått behörighet till gymnasiets nationella program. Även till vissa av Introduktionsprogrammen finns dock behörighetskrav.

Introduktionsprogrammen har inga nationella program mål eller examensmål utan varje huvudman beslutar om en plan för utbildningen och elevens individuella studieplan är därför av extra vikt på Introduktionsprogrammen. I den individuella studieplanen ska det framgå vilka ämnen/kurser eleven läser och eventuella andra insatser för att nå kunskapsmålen. Den ska utformas efter elevens behov och intressen och följas upp och utvärderas och eventuellt revideras i samråd med elev och i förekommande fall vårdnadshavare. Det finns fem olika introduktionsprogram, enligt beskrivning nedan (Skolverket, 2011a och Skollagen, SFS 2010:800, kap 17). Elever som gått grundsärskolan kan söka och genomföra sin gymnasieutbildning vid tre av Introduktionsprogrammen (Skolverket, 2012).



### **3.2.1. Yrkesintroduktion**

Detta program syftar till att eleven ska få en yrkesutbildning som gör det lättare att etablera sig på arbetsmarknaden eller som leder till studier på ett nationellt yrkesprogram. Programmet står öppet för elever som inte har de godkända betyg som krävs för att gå ett nationellt yrkesprogram. Programmet är inte öppet att söka för elever som ska erbjudas språkintroduktion men om huvudman anser att det finns synnerliga skäl kan elev som är behörig till yrkesprogram antas.

Om huvudmannen anser att eleven klarar utbildningens mål kan elever från grundsärskolan antas till Yrkesintroduktion. Utbildningen utformas efter en grupp och är därmed sökbar men den kan även individanpassas. Utbildningen ska huvudsakligen innehålla yrkesinriktad utbildning och arbetsplatsförlagt lärande eller praktik men även kurser från grundskolan och kurser från gymnasieskolan får förekomma i utbildningen. Även motivationsanpassade insatser som gynnar eleven får ingå (Skolverket, 2011a).

### **3.2.2. Individuellt alternativ**

Detta program syftar till att eleven ska gå vidare till yrkesintroduktion, fortsätta med annan utbildning eller komma till arbetsmarknaden. Till det individuella alternativet får de elever gå som inte är behöriga till yrkesprogram. Det är inte öppet för de elever som ska gå Språkintroduktion. Man kan dock antas till individuellt alternativ även om man är behörig till ett yrkesprogram om huvudmannen anser att det finns synnerliga skäl.

Om huvudmannen anser att eleven har förutsättningar att klara utbildningens mål kan elever från grundsärskolan antas till Individuellt alternativ. Eleven kan inte samtidigt vara mottagen i gymnasiesärskolan. Individuellt alternativ formas efter den enskilde eleven och kan innehålla förutom de grundskoleämnena som eleven inte har godkända betyg i även ha kurser från hela eller delar av gymnasiegemensamma ämnen eller karaktärsämnena. Även andra ämnen eller praktik som är gynnsamt för elevens kunskapsutveckling får ingå i Individuellt alternativ (Skolverket, 2011a).

### **3.2.3 Språkintroduktion**

Syftet med detta program är att ge ungdomar som nyligen anlät till Sverige en utbildning där tyngdpunkten ligger i svenska språket. Programmet står öppet för ungdomar som saknar behörighet att komma in på nationellt program och som främst behöver utbildning i svenska språket. Programmet utformas efter varje enskild elev och ska förutom svenska innehålla grundskoleämne eller gymnasiekurser som eleven behöver för att gå vidare med annan utbildning, nationellt gymnasieprogram eller annat program inom Introduktionsprogrammen. Språkintroduktion får även innehålla andra ämnen eller praktik som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling (Skolverket, 2011a och Skollagen 2010:800 kap 17). Elever från grundsärskolan kan söka till Språkintroduktion om huvudmannen bedömer att kunskapskraven kan nås.

De övriga program som finns på Introduktionsprogrammen är Preparandutbildning och Programinriktat individuellt val, dessa är dock inte öppna för intag för elever med betyg från grundsärskolan (Skolverket, 2011a).

### **3.3. Gymnasiesärskolan**

Gymnasiesärskolan är till för ungdomar som har slutat grundsärskolan eller grundskolan och inte har förutsättningar att klara gymnasieskolans kunskapskrav till följd av en utvecklingsstörning eller hjärnskada. Gymnasiesärskolan syftar till att ge eleverna en grund för att studera vidare, söka arbete och kunna delta aktivt i samhällslivet. Gymnasiesärskolan är en mycket flexibel utbildning som ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Gymnasiesärskolan består av nio nationella program och ett individuellt program. Utbildningen ges på fyra år.

#### **3.3.1. Nationella programmen**

Samtliga nio nationella programs syften är att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter inom de delar som ingår i programmet. Programmen ska förbereda eleverna för ett yrkesliv inom området.

*Programmet för administration, handel och varuhantering*

*Programmet för estetiska verksamheter*

*Programmet för fastighet, anläggning och byggnation*

*Programmet för fordonsvård och godshantering*

*Programmet för hantverk och produktion*

*Programmet för hotell, restaurang och bageri*

*Programmet för hälsa, vård och omsorg*

*Programmet för samhälle, natur och språk*

*Programmet frö skog, mark och djur*

Inom programmet för samhälle, natur och språk samt programmet för estetiska verksamheter förbereds även för studier på exempelvis folkhögskola.

#### **3.3.2. Individuella programmen**

Detta program är till för de elever som inte har förutsättningar att följa utbildningen på gymnasiesärskolans nationella program. På programmen finns inga program mål och utbildningen utgår ifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar. Inom de individuella programmen ingår sex ämnesområden, varav samtliga läses av eleverna på Individuella programmet.

*Estetisk verksamhet,*

*Hem – och konsumentkunskap,*

*Idrott och hälsa,*

*Natur och miljö,*

*Individ och samhälle*

*Språk och kommunikation*

Antalet timmar per ämnesområde beslutas av huvudmannen och läses under fyra år (Skolverket, 2013a och Skollagen SFS 2010:800, kap 19).

### **3.4. Utvecklingsstörning**

Det som är gemensamt för de elever som söker till gymnasiesärskolan eller idag även har möjlighet att söka gymnasieskolans tre program på Introduktionsprogrammen som är öppna för elever från grundsärskolan är att de har fått diagnosen utvecklingsstörning. För att tydlig-

göra vad en utvecklingsstörning innebär och vad man utgår ifrån för att ställa diagnosen utvecklingsstörning följer en beskrivning av begreppet.

### **3.4.1. Teoretiska perspektiv på utvecklingsstörning**

Begreppet utvecklingsstörning kan beskrivas och förklaras utifrån olika modeller. Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver följande modeller; den medicinska eller individuella modellen, den sociala modellen samt den miljörelativa modellen.

Utifrån ett medicinskt perspektiv kan utvecklingsstörning beskrivas som en kognitiv funktionsnedsättning som i de flesta fall orsakas av en hjärnskada till följd av till exempel sjukdomar hos modern eller fostret, missbildningar, kromosomavvikelser eller andra genetiska avvikelser. De allra flesta får skadan under fosterstadiet. Skadan leder ofta till att även andra funktionsnedsättningar uppstår såsom motoriska, sensoriska och medicinska. I Sverige indelas graden av utvecklingsstörning hos en person i tre nivåer, grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning.

I den sociala modellen, som utgår från ett samhällsvetenskapligt perspektiv, ges ett komplement gentemot den medicinska modellen med sitt kategoriserande och klassificerande av synen på utvecklingsstörning. I den sociala modellen utgår man från frågor som *Vad är en normal människa?* och *Vem bestämmer det?* Det är i interaktion med andra som innebär utvecklingsstörningen skapas. Samhällets kultur i sig influerar vårt sätt att förstå utvecklingsstörning samt vårt sätt att organisera omsorgen om personkretsen, vilket i sin tur har stor betydelse för den enskilde individens vardagsliv och möjligheter att leva sitt liv. ”Egenskaper som sjukdom och skada blir något mer än bara biologiska/fysiska egenskaper när de förs in i ett socialt sammanhang. De benämns, tolkas och värderas.” (Ineland, Molin & Sauer, 2009, s 68).

Den miljörelativa modellen är en blandning av de ovan beskrivna. Här förstås utvecklingsstörning som ett resultat av både individuella egenskaper och samhällets hinder och barriärer (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

### **3.4.2. Definitioner av utvecklingsstörning**

Medicinsk/utvecklingspsykologisk definition består av mätning av intelligens, som innebär olikheter i förmågan att bearbeta information, utveckla och tillämpa ny kunskap samt att lösa problem. Intelligens mäts med IQ (intelligenskvot eller förmåga till abstrakt tänkande) test och medelvärde är 100. Det finns en normalfördelning inom befolkningen. Majoriteten av befolkningen har IQ på 90-110. Ett IQ på 70-90 räknas som svag begåvning och ett IQ värde under 70 benämns som utvecklingsstörning. För att få diagnosen utvecklingsstörning krävs förutom ett IQ på under 70 även att personen uppvisar betydelsefulla nedsättningar i adaptiva funktioner, vilket innebär förmågan att anpassa sig i vardagen inom minst tre viktiga livsområden såsom att ha ett fungerande socialt liv, sköta sin hygien och skolgång.

2009 kom en definition av utvecklingsstörning från American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Utvecklingsstörning beskrivs där som en funktionsnedsättning som ger ”betydande begränsningar i intellektuella funktioner och adaptivt beteende, vilket täcker många vardagliga situationer och praktiska färdigheter.” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s 141). AAIDD beskriver utvecklingsstörning i fem dimensioner: intellektuella förmågor, adaptivt beteende, delaktighet/samspel, sociala roller och hälsa samt kontext eller sammanhang.

Syftet med definitionen beskrivs vara att diagnostisera utvecklingsstörning och att klassificera eller beskriva styrkor och svagheter i de fem dimensionerna samt kartlägga vilket stöd personer behöver inom de olika områdena. Här klassificeras inte graden av utvecklingsstörning (jmf medicinsk perspektiv) utan i stället läggs fokus på vilket typ av och hur mycket stöd personen är i behov av för att vardagen ska fungera. AAIDD poängterar att funktionsnedsättningen måste ses i relation till det samhälle individen lever i och att det är viktigt att även styrkorna dokumenteras (Jakobsson & Nilsson, 2011).

I Sverige används ofta Gunnar Kyléns definition från 1979. Där utgår man från en helhetsyn på människan, ”det vill säga att nedsättningar i begåvningsfunktioner måste ses i ett sammanhang där inte funktionsnedsättningen tillskrivs alltför stor betydelse.” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s 142). Kylén använder i sin definition begreppet begåvning som han tänker i tre funktioner. Den första funktionen som han tillför begåvningen är att bearbeta intryck från omvärlden, den andra är att utföra tankeoperationer och den tredje att symbolisera erfarenheter med hjälp av abstrakta symboler (Jakobsson & Nilsson, 2011).

## **4. Tidigare forskning**

För att utveckla samhället och få världen att blomstra krävs att människor samverkar och arbetar tillsammans. Lärare som använder samverkan och gör det till en framgångsfaktor för detta vidare till sina elever, som i sin tur lär sig att samarbeta och samverka i sina framtida liv (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005). Då studiens centrala syfte är att se hur samverkan sker mellan olika skolformer och hur det påverkar elevernas identitets och kunskapsutveckling följer här en genomgång av tidigare forskning inom dessa områden.

Kapitlet avslutas med att presentera de specialpedagogiska perspektiven som studien analyseras utifrån.

### **4.1. Begreppet samverkan**

Vi är medvetna om att ett flertal författare/forskare inte skiljer på samverka och samarbeta utan använder dessa uttryck som synonymer. I denna studie kommer begreppet samverka att utgå från Lundgren och Perssons (2003) definition:

- gemensamma mål och syften
- urskiljbara kompetensgränser
- ambition att tona ner professionshierarkier
- gemensam syn på klienternas behov (s. 28)

Mycket av tidigare forskning kring samverkan och skola handlar om att skolan samverkar med externa instanser som habilitering, LSS, Socialtjänsten, polis, barn- och ungdomspsykiatri, hälso – och sjukvård, hemmet m.m. (Jakobsson & Lundgren, 2013). I den här studien kommer enbart att studeras samverkan inom skolan.

### **4.1.1. Grunden för att samverka**

Mineur och Tideman (2010) menar i en studie att samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan kan ses på flera nivåer; elevnivå, personalnivå, ledningsnivå och organisationsnivå. Här menar Jakobsson och Lundgren (2013) att för att kunna genomföra ett bra samverkansarbete krävs det att samhälls- organisation- och individuell nivå är delaktiga. Här kan ingen av nivåerna uteslutas. Det krävs en gemensam bild av vad det är som skall göras och att alla parter är motiverade till att samverka. Även gemensamma mål, regelbundna träffar och ledningens stöd behöver finnas och är av stor vikt vid hela samverkansprocessen. Författarna upplyser även att det i flera forskningsrapporter finns både hinder och möjligheter till samverkan med långsiktig uppbyggnad. Utifrån Salamancadeklarationen (1999) uppger författarna vikten av en fungerande struktur i ledningen, vilket är grunden till att tillgodose såväl pedagogiska som sociala aspekter för elever i behov av särskilt stöd.

Samverkansmodeller görs i olika kommuner för att försöka utveckla samverkan inom olika områden. Då dessa ofta är projektarbeten blir de kortsiktiga och påverkar inte verksamheten långsiktigt. Inom gymnasiet olika verksamheter finns ofta en lokal integrering men vägen till att samverka är ofta lång. Även om motsvarande program finns inom samma lokaler är det mycket sällsynt att det förekommer samvekan mellan skolformerna i undervisningssyfte. För att skapa förståelse och ömsesidig respekt mellan ungdomar med olika förutsättningar är samverkan mellan skolformerna en nödvändig förutsättning (Jakobsson & Lundgren, 2013).

### **4.1.2. Krav för att uppnå en god samverkan**

Andersson (1999) påpekar att för att orka med och klara av sitt jobb som lärare är det en vinst och förutsättning att man har ett stöd hos sina kollegor. Jakobsson och Lundgren (2013) menar i sin tur att behovet av att samverka mellan olika verksamheter har ökat men att det finns en komplexitet i samverkansmöjligheterna. Här nämner de att man behöver se utanför ramar i den egna verksamheten, vilket kräver förhandlingar för att ta ställning till värderingar, attityder och verksamhetens ramar. Haug (1992) skriver att det finns en risk i att personalen motarbetar varandra om de inte själva önskar att samverka. Ett annat hinder som kan uppstå kring samverkan handlar om skilda uppfattningar där det handlar om makt, revirtänk och kontroll, vilket kan leda till konflikter istället mellan de som skall samverka. Persson och Rönnerman (2005) uppger att det krävs utrymme för pedagogiska diskussioner där lärarna kan utbyta erfarenheter och kunskaper men även att det ges utrymme för att hitta gemensamma lösningar på problem för att samverkan skall vara möjligt. Jakobsson och Lundgren (2013) uttrycker att för att samverkan skall kunna genomföras krävs även ekonomiska resurser.

Lärarens roll är viktig för att samverkan ska bli bra och falla väl ut påpekar Fischbein (2007). Hon menar att som pedagogisk ledare måste man kunna samverka med kollegor, föräldrar och andra professioner samtidigt som man som pedagogisk ledare ska veta vad man själv har för kompetens och veta när man ska ta hjälp av andras kompetenser.

Genom kunskapsutbyte och samverkan lärare emellan ges större möjligheter att tillgodose alla elevers behov. Även speciallärarens roll nämns då denna kan vara ett stöd i arbetet och utvecklingen av stödet kring elever (Jakobsson och Lundgren, 2013). Inom forskning ser Andersson (1999) att det inom samverkansarbete mellan olika yrkesgrupper delvis uppstår och möts konkurrerande teorier och synsätt, men man går även mot en allt större samsyn kring grundläggande teorier. Genom interaktion mellan verksamheter, grupper och individer skapas en bättre helhet där man ser att samverkan utgår från en helhetssyn. Möten mellan människor och kommunikation sker vid alla former av samverkan. I mötet med andra människor handlar mycket om människosyn och förhållningssätt.

### 4.1.3. Lärarens roll i samverkan

Mineur och Tideman (2010) finner i en studie att det finns samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan men när det sker är det ofta på gymnasiesärskolans initiativ och det är de som driver frågan. Skolledare i studien menar på att mycket av möjligheten till samverkan ligger i hur de vuxna på skolan ser på det.

En annan av skolledarna menar att hela den här problematiken kräver attitydförändringar från i första hand de vuxnas sida eftersom det inte går att ställa de kraven på ungdomarna om det inte genomsyrar hela verksamheten, inklusive övriga gymnasieskolan, uppifrån och ner, då det handlar om trovärdigheten i den kultur som råder på skolan (s.15).

Flera forskare (Avramidis & Norwich, 2002; Lansing & Cook, 2013; Persson & Rönnerman, 2005) menar att de lärare som själva anser sig kompetenta i sin yrkesroll eller är motiverade till samverkan är mer villiga att inkludera elever med funktionshinder eller lindrig utvecklingsstörning i sin undervisning.

Research examining teacher efficacy with respect to inclusion has found that general educators who believe that they are successful in teaching children with disabilities are more willing to include those students in their classrooms and direct more teaching effort towards included students than teachers who feel less successful in this area (Lansing & Cook, 2013, s. 19).

De lärarna är enligt den senaste studien, mer villiga att sätta upp högre och mer utmanande mål gentemot dessa elever och har en förväntning och en tro på sig själva att kunna stötta eleverna att uppnå sina mål. Detta påverkar i sin tur elevernas studieresultat positivt, vilket kopplas till lärarens förväntningar och krav på eleven. Lansing och Cook (2013) uppger även att lärare utan kompetens och utbildning gentemot elever med funktionshinder inte anser sig ha ansvar för att utbilda dessa elever. Fischbein (2007) menar att det pedagogiska ledarskapet är av stor vikt för gruppens förmåga till samverkan och gemenskap och detta är en central del av specialpedagogiken. ”I dessa situationer skapas möjligheter till stimulans och utveckling alternativt en grogrund för misslyckande, tillkortakommande och utslagning.” (s. 29).

Vidare diskuterar Mineur och Tideman (2010) att det finns motsättning mellan elevgruppen i fråga om att blandas och tillhöra olika grupper, detta är ett sammankopplat fenomen som har med elevens identitet att göra. I studien påpekar skolledare att finns elever som motsätter sig samarbete med andra elever som har större svårigheter än vad de själva har. Det är även så att elever inom gymnasiesärskolans egna skolform har svårigheter att samverka med varandra till följd av detta.

## 4.2. Identitetsutveckling

I tidigare forskning kring gymnasiesärskolan handlar mycket om eleverna och dess identitetsutveckling. Identiteten påverkas av utvecklingsstörningen och särskoleplaceringen vilket i kommande stycke tydliggörs och presenteras utifrån tidigare forskning.

### 4.2.1. Identitetsutveckling hos personer med utvecklingsstörning

Identitetsutvecklingen hos personer med utvecklingsstörning sker enligt samma mönster som hos andra men påverkas av en rad omständigheter. ”Dessa omständigheter utgörs av begåvningen, beroendet, tillkommande funktionsnedsättningar och hinder i strävan efter självständighet.” (Ineland, Molin & Sauer, 2009, sid. 77). Hur vi uppfattar oss själva grundläggs av självkänedom och självkänsla. Självbilden är individens förståelse av sig själv och då utgör utvecklingsstörningen en del av individens bild av sig själv. Det sker i samhället en social roll

med tillhörande grupptillhörighet för personer med utvecklingsstörning, en stigmatisering av en grups egenskaper. Stämplingen innebär att individen tillskrivs en lägre social position som även innebär en moralisk degradering av personen i fråga (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

#### **4.2.2. Identitet och gymnasieprogram**

Mineur (2013) har studerat gymnasiesärskolans elevers känslor av att vara elever i särskolan. Hon redovisar en syn från elever på samtliga skolor i studien att det finns elever som tar avstånd från skolformen, som tydligt visar att de inte vill tillhöra gymnasiesärskolan. Hur deras upplevelser av olika händelser i verksamheten upplevs beror till stor del på personalens förhållningssätt och agerande i uppkomna situationer. En stor del av de kritiska elevernas skoldag går åt till att hitta strategier för att inte kopplas samman med särskolan. Mineur finner vidare att en majoritet av rektorerna menar att ”en ökad samverkan med gymnasieskolan är en viktig utveckling för framtiden, då det kan ge upphov till fruktbart utbyte och ökade valmöjligheter för elever i gymnasiesärskolan.” (s. 159).

Mineur (2013) gör också gällande att elever som upplever att de inte vet varför de placerats i särskolan har en negativ bild av framtiden och att det finns de som har gett upp hoppet om framtiden innan de ens lämnat skolan. Hon beskriver hur elever har erfarenheter av att tillhörigheten till gymnasiesärskolan kännetecknas av medvetenhet, trygghet och osäkerhet och ses både som en faktor som ger möjligheter och begränsningar. Elever kan få en beslutsamhet av frustrationen kring varför de placerats i gymnasiesärskolan och ser att det ger möjligheter att få ett jobb och självständigt liv.

Emanuelsson (2003) härleder här en likhet på Individuella programmet (nuvarande Introduktionsprogrammet) där han menar att flera av dessa elever redan under sin grundskoletid haft specialundervisning och placerats i mindre grupper utan elevens delaktighet i beslutet. Vidare kan detta leda till, enligt Emanuelssons studie, att eleverna enbart har möjlighet att söka till Individuella programmet (nuvarande Introduktionsprogrammet) vilket i sin tur då inte blir ett egentligt val utan ett påtvingat alternativ för sin gymnasieutbildning.

Mineur (2013) träffar i sin studie personal som internt kritiserar sin egen organisation för att vara för beskyddande och omsorgsinriktad och menar att personalen på detta vis gör eleverna en björntjänst då detta förhållningssätt till eleverna gör de sistnämnda mer beroende av personalen än nödvändigt. ”De som är kritiska menar att personalen istället borde verka för att eleverna uppnår högre grad av självständighet och känner sig trygga i att klara sig själva.” (s. 148). Mineur beskriver vidare att elever som nu går på gymnasiesärskolan generellt är på en högre kunskapsnivå än de elever som tidigare kom till gymnasiesärskolan.

#### **4.2.3. Skolans ansvar för elevers identitetsutveckling**

Mineur (2013) studerade rektorers syn på verksamhetens förändringstendenser inför framtiden och flera av rektorerna i hennes studie tror på ett ökat samarbete med gymnasieskolan, men om det är en önskan från gymnasiesärskolan eller om det är ömsesidigt från båda skolformerna framgår inte. Som ett utvecklingsbehov inför framtiden anger rektorerna ”ett ökat nätverk mellan skolor som bedriver verksamhet för elever som är mottagna i särskolan,...” (s. 129). Även Molin (2004) har studerat elever på gymnasiesärskolan, deras känslor och tankar inför sin skolformstillhörighet. Han finner att dessa elever ständigt för en kamp för att upprätthålla en tillhörighet och identitet i en så nära gemenskap som möjligt med elever i gymnasieskolan.

Molin (2004) ser i sin studie en brist på interaktion mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Studien visar att det är högst ovanligt att det på t.ex. raster sker en interaktion mellan elever som tillhör olika skolformer. Molin ser tydligt olika grupper av elever inom gymnasiesärskolan. En grupp kallar han i sin studie för ”de tuffa” de som stör på lektionerna och vill markera någon form av överlägsenhet i förhållande till de andra eleverna. Dessa elever är negativa till skolformen och det är dessa som för en kamp i sin identitet och tillhörighet. Deras uttryck av överlägsenhet gav sken av att ta avstånd från ”de specifika” särskoleeleverna. Denna attityd hänvisade personalen i studien till att de tidigare varit placerade i grundskolan och där haft det tufft och varit klassens ”clown”.

I sin fortsatta studie av denna grupp finner Molin (2008) att eleverna faller in i en trygg och tillrättalagd särskolemiljö, vilket författaren menar är en strategi. Molin tar upp frågan om vilket ansvar skolan har för att medverka till att elever utvecklar sin självbild. Att utveckla sin självbild har olika innebörder för eleverna i gymnasiesärskolan men ofta handlar det om att finna en positiv och realistisk självbild. Molin hävdar även att det är viktigt ge eleverna förutsättningar att se möjligheter i nya identiteter, att se ungdomar med utvecklingsstörning och inte utvecklingsstörda ungdomar, ”...att vi väljer att fokusera på individens potentiella handlingsmöjligheter.” (s. 74) och inte sätta funktionsnedsättningen i förgrunden.

Christiansson-Banck (2013) uppger i sin studie, vilken genomfördes på ett specialutformat program på en gymnasieskola där studiemotiverade elever med neuropsykiatriska diagnoser gick, att den största betydelsen för elevernas personliga utveckling och skolprestation handlar om relationen mellan lärare-elev. Studien visar vidare att genom att eleverna blev erbjudna stöd och möta de svårigheter som tidigare hindrat deras lärande förbättrades deras studieresultat avsevärt.

Johansson (2009) uppger i sin studie kring elever på Individuella Programmet (nuvarande Introduktionsprogrammet) att eleverna på det programmet uttryckte sig nedvärderande om sig själva och sin lämplighet som gymnasieelever. Eleverna uppfattar även hur de betraktades och benämndes av andra elever på de nationella programmen

### **4.3. Specialpedagogisk perspektiv**

Specialpedagogiken kan ses utifrån olika perspektiv. I den här studien kommer resultatet att analyseras utifrån relationellt och kategoriskt perspektiv (Persson, 1998). Denna teori har valts för att den belyser hur specialpedagogiken i verksamheter och organisationer undersöks och hur den påverkar synen på eleven. Då studien undersöker synen på samverkan mellan två



olika verksamheter/organisationer och hur det kan påverka elevens identitets- och kunskapsutveckling så är denna teori ett val som hjälper till att analysera och förstå resultatet och hur det påverkar samverkan och elever.

Persson (1998) beskriver de två perspektiven på följande sätt (s. 31).

|   | <i>Relationellt perspektiv</i>  | <i>Kategoriskt perspektiv</i>  |
|---|---|--|
| <b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>                      | Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.    | Ämnesspecifik och undervisningscentrerad.  |
| <b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>               | Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.                         | Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.                            |
| <b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>                    | Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön. | Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna. |
| <b>Tidsperspektiv</b>   | Långsiktighet   | Kortsiktighet  |
| <b>Fokus på specialpedagogiska åtgärder</b>                     | Elev, lärare, lärandemiljön   | Eleven   |
| <b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b> | Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.  | Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.   |

Persson menar att specialpedagogisk verksamhet bör bygga på ett relationellt perspektiv, dvs i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet på skolan. ”I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i *förhållandet, samspillet eller interaktionen* mellan olika aktörer. ... Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, d.v.s. förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål.” (s. 30).

Mot det relationella perspektivet ställs det kategoriska perspektivet, där en elevs svårigheter ses som en effekt av låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Förenklat kan de båda perspektiven förklaras på följande sätt: Relationella perspektivet ser elever *i* svårigheter medan det kategoriska perspektivet ser elever *med* svårigheter. (Persson 1998; Emanuelsson m fl, 2001). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att de två perspektiven ”...utgör radikalt olika sätt förstå...” (s. 22) verksamhetsparadigm men att de inte behöver utesluta

varandra utan de ska ses som "...mentala konstruktioner att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs..." (s. 23).

Fischbein (2007) menar att de två perspektiven, det kategoriska perspektivet som lägger fokus på individsvårigheter och det relationella perspektivet där fokus läggs på omgivningsfaktorer ofta framställs som "teoretisk oförenliga och att det kategoriska perspektivet har varit och är förhärskade inom specialpedagogiken." (s.31). Fischbein talar vidare om specialpedagogiken utifrån det faktum att man behöver se det från olika håll och studera situationer "med utgångspunkt i att samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningens krav kan skapa möjligheter i stället för svårigheter." (s.32). Hon påpekar vidare att det är centralt att betona samspelets betydelse på individ – grupp-, organisations- och samhällsnivå. Det är således viktigt att förebyggande åtgärder får större betydelse i specialpedagogisk forskning och verksamhet.

## **5. Metod**

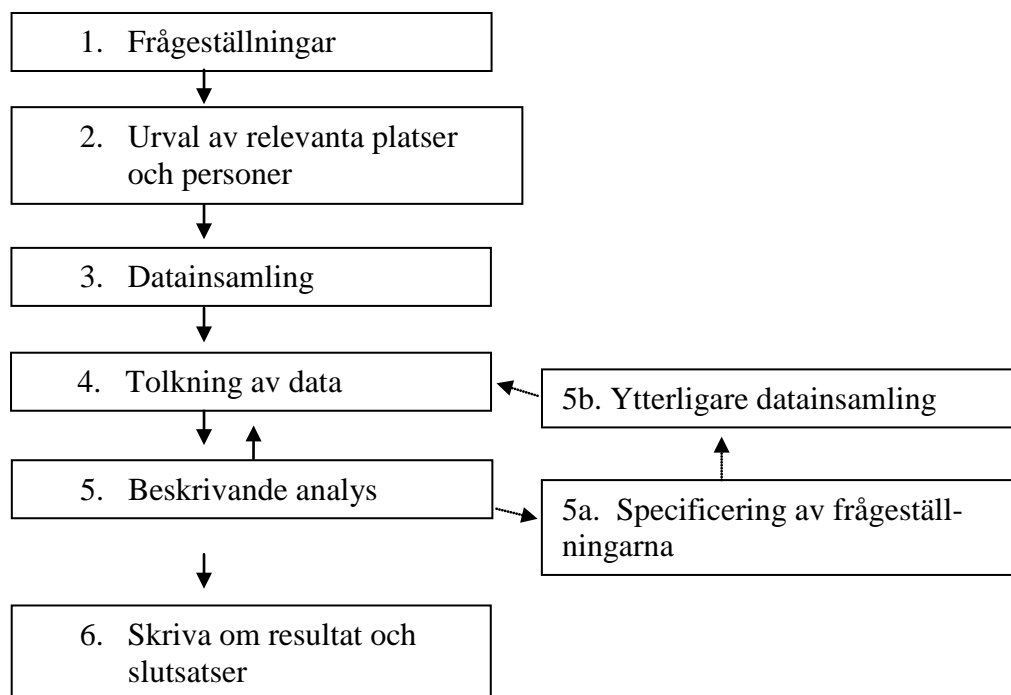
Denna studie genomfördes som en kvalitativ undersökning med ostrukturerat frågeformulär. Den kvalitativa forskningen värderas i forskningstraditionen inte lika högt som den kvantitativa forskningen till följd av att den inte anses vara helt objektiv och kontrollerbar. Fangen (2005) menar att man med kvalitativ ansats "producerar en helt annan typ av data än den kvantitativa. Det är inte fenomenens utbredning och omfattning som står i fokus, utan snarare sakernas innehåll och betydelse" (s.255). Denna studies syfte är att ta reda på hur lärare inom gymnasiesärskolan och introduktionsprogrammen ser på samverkan mellan skolformerna och hur de anser att det påverkar elevernas identitet och – kunskapsutveckling och därav valdes en

kvalitativ forskningsansats. Beroende på att studiens syfte inte är att samla in empiri för att kunna finna mönster som antas gälla generellt, såsom är fallet i kvantitativ undersökning, valdes därför en kvalitativ forskningsansats (Stukát, 2011). Vidare menar Trost (2012) att om studien inte innehåller siffror eller ord som längre, fler eller mer är det än kvalitativ studie (i annat fall kvantitativ).

Avsnittet beskriver hur det empiriska materialet samlats in och bearbetats i studien samt ger en beskrivning av den metodologiska utgångspunkten. Här kommer även urvalet redogöras och en kort beskrivning av hur det insamlade materialet analyserades. De etiska ställningstagandena och resultatets tillförlitlighet kommer att beskrivas i slutet av avsnittet.

## 5.1. Metodval

Denna studie bygger på en kvalitativ undersökning, där det valdes att utgå från Brymans (2012) sex huvudsakliga steg för en kvalitativ undersökning.



(Figur 5.1, översättning från Bryman, 2012)

Metoden valdes utifrån syftet, att undersöka hur lärare på Introduktionsprogrammet och gymnasiesärskolan ser på samverkan mellan de båda skolformerna och hur detta påverkar elevernas identitets- och kunskapsutveckling genom att kunna tolka och förstå de resultat som framkommer utan att generalisera svaren på den undersökta gruppen. Genom kvalitativ forskning kan de fenomen som finns på det studerade området upptäckas och beskrivas.

Det fanns en medvetenhet hos författarna om att en triangulering, dvs att använda sig av flera insamlingsmetoder, skulle gett en styrka till studien, men på grund av den begränsade tiden att genomföra studien valdes enbart ett ostrukturerat frågeformulär som metod. De begrepp i frågeformuläret som är kopplade till siffror handlar om yrkesverksamma år, vilket används i studien som en kategori och inte ett variabelvärde (Trost, 2012).

## 5.2. Ostrukturerat frågeformulär

För att få svar på frågeställningarna (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 1) skapades ett ostrukturerat frågeformulär. Valet att använda frågeformulär grundades i att det då gavs större möjlighet att nå ut till fler lärare än vad som varit möjligt vid intervjuer. Genom att nå en större grupp lärare än vad som är möjligt vid intervjuer gör att vi kan generalisera resultatet för organisationen där studien gjordes. En fördel med ett frågeformulär är även att man slipper intervjuareffekten (omedveten styrning) (Stukat, 2011). Då studien genomfördes genom ett anonymt frågeformulär bedömer vi att det gavs större förutsättningar för tillförlitliga svar, studiens tillförlitlighet ökade, än om en intervjumetod valts. Detta beroende på att lärarna då kunde svara anonymt gentemot författarna. Vi var medvetna om att metoden med ostrukturerat frågeformulär kunde ge magra och intetsägande svar men å andra sidan gav det möjligheter för lärarna att utveckla och anpassa sina svar efter frågorna i formuläret (Stukat, 2011).

Inför studiens start fanns även en medvetenhet om att användandet av ostrukturerat frågeformulär med öppna svarsalternativ kan göra den efterföljande analysen lite besvärlig men förhoppningar om intressanta och givande svar från lärarna gjorde att fördelarna övervägde. För att genomföra ett ostrukturerat frågeformulär krävs att informanterna har förmåga och vana att uttrycka sig skriftligt. Då studien vänder sig till lärare ansågs dessa krav uppfyllda.

## 5.3. Frågor

För att få svar på frågeställningen angående vilka samverkansmöjligheter som fanns valdes frågor kring vad begreppet samverkan innebär för lärarna, hur samverkan ser ut idag och utvecklingsmöjligheter. Frågor angående nivåer av samverkan och ansvar för det samma ställdes också. Då tidigare forskning kring elevgruppen visat på svårigheter i att finna trygghet i sin identitet ställdes fråga om detta och tidigare samverkansforskning har visat på vinster för elever och personal ställdes fråga om synen på kunskapsutvecklingspåverkan av eventuell samverkan.

För att få svar på frågeställningarna om för- och nackdelar med samverkan mellan berörda program ställdes frågor om just för- och nackdelar samt om hinder och möjligheter för samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasieskolan. I frågeformuläret (se bilaga 1) ställdes även frågor om vilket/vilka program lärarna arbetade på samt hur länge hen arbetat där.

Utifrån syftet och frågeställningarna formulerades frågor till frågeformuläret (se bilaga 1). Här övervägdes noggrant frågorna för att få en säkerhet i att frågorna skulle vara kopplade till frågeställningarna och ge förutsättningar att kunna samla in ett kvalitativt material till studien. När vi ansåg att frågeformuläret var klart användes en pilotgrupp som granskade och gav feedback på frågeställningarna.

## 5.4. Pilotstudie

Pilotstudien genomfördes genom mailkontakt där vi bifogade frågeformuläret. Detta gjordes på grund av att vi tog hjälp av två studiekamrater på speciallärarprogrammet och en tidigare kollega som bor på annan ort. På grund av den tid som stod till vårt förfogande, valde vi att den respons och feedback vi fick på frågeformuläret av piloterna kunde göras i mailform, detta för att vi visste av egen erfarenhet att det fanns större möjlighet att få snabba svar om man gör det enkelt för andra. Vi diskuterade alternativet att skicka frågeformuläret brevlades

med bifogat svarskuvert och porto, men konstaterade att det fanns en risk i detta då ett kuvert ofta "blir liggandes". En pilotstudie görs ofta på en liten del av det material man tänkt använda sig av i studien för att eventuellt få fram saker som behöver ändras (Bergström & Boréus, 2012).

Den feedback vi fick av de deltagarna i pilotstudien var att frågorna var enkla och lättförståeliga, någon påpekade även att par stavfel och fel tempus. Då vi skickat vår enkät via mail uppgav alla piloter att det fanns brister och svårigheter att svara på frågeformuläret via datorn och att det var svårt att sätta kryss på de frågor som krävde detta. En annan kritik var även att det var svårt att se skillnad på svar och frågor då man skrev svaren digitalt i frågeformuläret. Då vi inte skulle genomföra studien elektroniskt via mail utan dela ut frågeformulären i pappersform vid personlig träff tog vi lätt på denna kritik.

## **5.5. Urval**

I urvalsprocessen till denna studie för att finna relevanta platser och undersökningspersoner (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 2) skulle det inom den undersökta gymnasieskolans organisation finnas både gymnasiesärskola och Introduktionsprogram. Fördelningen på antal lärare inom varje program skulle vara ungefär lika till antalet för att få en någorlunda jämn fördelning av frågeformulären i form av antal kopplat till varje skolform. Studien gjordes inom två kommuner med gemensam gymnasie- och gymnasiesärskolan och kan enbart ses som en studie gällande undersökt verksamhet.

För att minska risken för bortfall och motivera lärarna valde vi att närvara på arbetsplats-träff/arbetslagsmöte där frågeformuläret besvarades. I samband med detta presenterades även studiens syfte.

Då vi själva skulle närvara vid genomförande av frågeformuläret valde vi att genomföra studien på tre olika skolor med samma huvudman som var lätt geografiskt belägna vilket möjliggjorde att studien kunde genomföras utifrån de kriterier vi ansåg var viktiga för oss.

Urvalet av lärare gjordes genom att frågeformuläret gavs till samtliga personer anställda som lärare vid de båda skolformerna, d.v.s. gymnasiesärskola och Introduktionsprogram inom den undersökta organisationen. Ingen hänsyn togs till anställningens omfattning. Bortfallet blev naturligt de som inte närvarade vid aktuellt mötestillfälle. Vi var även noggranna med att informera om att deltagandet i undersökningen var frivilligt och att besvarandet av frågeformuläret kunde avbrytas när som helst om lärarna så önskade.

## **5.6. Genomförande**

Efter att vi fått feedback och gått igenom svaren från pilotgruppen skickades ett missivbrev (bilaga 2) ut till de tre rektorer som ansvarade för de skolor vi önskade skulle delta i vår studie. Av strategiska skäl valde vi att skicka missivbrevet på en fredag eftermiddag då vi har fått uppfattning av att rektorer har en viss rutin i att gå igenom sina mail måndag morgon, vilket gav oss en större chans att få snabbt gensvar på vårt missivbrev. Missivbrev skickades till en rektor på gymnasiesärskolan och två olika rektorer för Introduktionsprogrammen, där de ansvarar för verksamheten i två olika städer. En av rektorerna från Introduktionsprogrammen svarade omgående och ett datum bestämdes där vi kunde komma på en arbetslagsträff för att utföra vårt frågeformulär. Även rektorn från gymnasiesärskolan gav snabb och positiv respons vilket gjorde att även här kunde tid bokas med respektive arbetslag, ett för nationella programmen och ett för individuella programmen Den tredje rektorn hänvisade oss till arbets-

lagsledarna i två olika arbetslag. Vi tog kontakt med dessa genom mail där vi även bifogade missivbrevet för att tydliggöra syftet med frågeformuläret och här fick vi positivt gensvar hos en av arbetslagsledarna och kunde boka tid för genomförande av frågeformuläret.

Undersökningen, insamling av data (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 3) genomfördes i fem olika arbetslag. Tre arbetslag på Introduktionsprogrammen, där två av arbetslagen låg i samma stad men på olika skolor. Det tredje arbetslaget på Introduktionsprogrammen låg i en annan stad tillhörande gymnasiets gemensamma organisation. Ett arbetslag arbetade på gymnasiesärskolans Nationella program och ett arbetslag på det Individuella programmet på gymnasiesärskolan, dessa två låg på samma skola och arbetslagen jobbade även i samma hus. Vi inledde varje träff med att berätta vilka vi var och syftet med studien, men valde att inte gå in för djupt i syftet av rädsla att styra tankar hos lärarna. Efter det har frågeformulären delats ut tillsammans med en penna. Olika mycket tid har valts att lägga på frågeformuläret av varje enskild lärare. Flertalet har valt att lämna frågeformuläret till oss när de varit klara och sedan lämna salen/personalrummet som vi haft tillgång till. Den totala tiden för presentation och genomförande gjorde att vi tillbringade ca en timme hos varje arbetslag. Vid varje tillfälle har vi även varit noga med att berätta för lärarna om konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och samtyckeskravet. Det var en lärare som valde att avbryta och lämna in ett tomt frågeformulär.

### **5.7. Analys av materialet**

Då frågeformuläret i vissa fall gav långa och fylliga svar krävdes en kategorisering av svaren för att få uppgifterna överskådliga och i lämpliga kategorier utifrån frågeställningarna (Stukat, 2011). I analysen av de insamlade dokumenten valde vi att först medvetet aidentifiera frågeformulären genom att skriva över de handskrivna svaren till ett Word dokument. Detta för att inte omedvetet koppla de olika svaren till någon enskild lärare.

I den beskrivande analysen behandlades och kategoriserades svaren utifrån en kvalitativ innehållsanalys då syftet var att tolka (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 4) och få reda på lärares syn på möjligheter till samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan, och hur det påverkar elevernas identitet – och kunskapsutveckling. Bergström och Boreus (2012) menar att innehållsanalys kan användas på analyser som ”syftar till att på ett systematiskt sätt beskriva textinnehåll.”(s.50). Vidare menar de att kvalitativ innehållsanalys kan syfta på textanalyser där ingenting räknas eller mäts.

Svaren kategoriserades utifrån frågeformulärets huvudrubriker där en delning gjordes mellan gymnasiesärskolans svar och Introduktionsprogrammets svar. Efter att frågeformulären bearbetats och skrivits ner gjordes en beskrivande analys där samtliga svar till samma fråga fördes samman för att göra materialet ”tillgängligt för analys” (Kvale, 1997, s.171).

Efter den beskrivande analysen kopplades materialet (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 5) till den teori som studien grundar sig i, relationella- och kategoriska perspektivet. Enligt Bryman (2012) ska valet av teori vid kvalitativa metoder kopplas och behandlas utifrån något som uppkommer från den insamlade datan. För att teoretiskt beskriva synen på samverkan ur ett specialpedagogiskt perspektiv användes begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv i analysen. Studien kommer att analyseras utifrån samtliga aspekter förutom tidsperspektivet (Persson, 1998).

Slutligen behandlades resultatet i en avslutande analys där studiens resultat och slutsatser presenterades (Bryman, 2012, Figur 5.1, steg 6).

## 5.8. Studiens tillförlitlighet

Studiens reliabilitet i avseendet att använda ostrukturerat frågeformulär kunde påverkas av feltolkning av frågorna av deltagarna eller att de påverkades av yttre störningar under tiden undersökningen genomfördes (Stukat, 2011). Då deltagarna i studien är lärare som är vana läsare av olika dokument och texter men även är vana att uttrycka sig i skrift anses reliabiliteten vara god. Då tid avsattes i en ordnad mötessituation att besvara frågeformuläret gavs förutsättningar för deltagarna att i lugn och ro kunna besvara frågeformuläret.

Studiens validitet beror på hur frågorna till frågeformuläret utformas och är avgörande för att få svar på de frågeställningar som fanns. Av den anledningen lades mycket tid att diskutera upplägget av frågorna och de utarbetades i samråd med handledaren vilket Stukat (2011) rekommenderar. Studiens resultat bygger på hur ärliga svar lärarna ger vilket gör att studiens validitet är svår att mäta då det handlar om människor och hur de ser på och uppfattar samverkan. Genom att använda ett ostrukturerat frågeformulär istället för att välja intervjuer som metod ökade studiens tillförlitlighet då deltagarna var helt anonyma.

Genom att studien har två författare har resultatet analyserats och bearbetats av båda vilket har ökat studiens tillförlitlighet då materialet har tolkats av två personer. Stukat menar att om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt.

Studiens resultat går inte att generalisera utan gäller enbart den undersökta organisationen. Resultatet visar på hur en grupp lärare tänker och uttrycker sig skriftligt till frågorna ställda utifrån studiens syfte.

## 5.9. Etiska överväganden

Vid alla studier finns det etiska ställningstaganden att ta hänsyn till och utgår ifrån vilket även är gjort i denna studie. Stukat (2011) menar att i studier där människors ord är utgångspunkten skall allt material utgå från de etiska principerna rörande informationskravet, nyttjandekravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet.

Lärarna i studien blev informerade om studiens syfte och frågeställningar innan genomförandet av frågeformuläret. De blev även tydligt informerade om att deltagandet i studien är frivilligt, anonymt och när som helst kunde avbrytas. Informanternas anonymitet poängterades och att materialet skulle komma att avidentifieras så att svaren ej kan ledas till enskilda personer. Detta gjorde även att svaren icke blir identifierbara för utomstående. I övrigt innehåller inte studien några etiskt känsliga frågor och information gavs även till lärarna att det insamlade materialet enbart kommer att användas i denna studie (Stukat, 2011).

Studien kommer vid färdigställande att mailas ut till respektive rektor/arbetslag för att ge lärarna möjlighet att ta del av resultatet.

## 6. Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat att. Resultatpresentationen börjar med en beskrivande analys för att vidare presentera och beskriva det resultat som framkommit i studien. Resultaten kommer att styrkas med citat, där IM = Introduktionsprogrammen och Gysär = gymnasiesärskolan, från de svar som framkommit i frågeformulären. Varje stycke avslutas sedan med en analys kopplat till studiens teoretiska utgångspunkt.

## 6.1. Beskrivande analys

Resultatet baseras på de frågeformulär som är studiens grund, vilket innebär 21 svar. från Introduktionsprogrammen och 18 svar. från gymnasiesärskolan. Bland deltagarna finns en jämn spridning av den tid man arbetat inom respektive skolform. Studiens resultat analyseras utifrån ett kategoriskt och relationellt perspektiv (Persson, 1998).

## 6.2. Begreppet samverkan

Båda skolformerna beskriver begreppet samverkan frekvent som samarbete mellan olika skolformer, aktörer, program och klasser. Att dela erfarenheter och kompetens nämns inom båda skolformerna. Inom Introduktionsprogrammen nämns kompetens enbart vid ett tillfälle där man pratar om yrkesgruppens kompetens för att eleven skall utvecklas. På gymnasiesärskolan nämns mer frekvent begreppet kompetens i samband med att utbyta erfarenheter, ta hjälp av varandras kompetenser och utnyttja varandras kompetenser. Inom båda skolformerna nämns att lära känna och samverka mellan olika kollegor, men även att dela resurser och lokaler ses som ett sätt att samverka. På Introduktionsprogrammen framkommer gemensamma riktlinjer och nämndare medan man på gymnasiesärskolan nämner samsyn och gemensam syn. Båda skolformerna nämner att utbyta och ge idéer ses som samverkan, vidare pratar lärarna på Introduktionsprogrammen om förståelse, fysiska träffar och nätverk, samt samverkan med arbetsliv. Lärarna på Introduktionsprogrammen ger även konkreta förslag till samverkansmöjligheter som t.ex. K-dagar och fysiska träffar vilket kan leda till att nätverk skapas.

Båda skolformerna nämner samverkan i form av samarbete och att man hjälps åt för att eleverna skall utvecklas på bästa sätt. Lärarna på gymnasiesärskolan nämner att samverkan leder till förståelse för olika elever.

*Pedagoger/annan personal samarbetar för elevens bästa, skapa så goda möjligheter som möjligt (Lärare, Gysär)*

Från lärarna på Introduktionsprogrammen nämns att samverkan innebär att man arbetar över gränserna för att på bästa sätt tillgodose den enskilde elevens behov och på gymnasiesärskolan nämner man att begreppet samverkan innebär att eleven känner att personalen är engagerad och strävar åt samma håll.

*Att fundera/arbota över gränserna för att bäst tillgodose den enskilda elevens behov (Lärare, IM)*

Båda skolformerna nämner gemensamma lärare, samverkan mellan olika ämnen, kurser och lärare som en betydelse av begreppet samverka. Samverkan är ett sätt för eleverna att utvecklas menar lärare på Introduktionsprogrammen. Lärarna på gymnasiesärskolan ser lokalerna som ett samverkansbegrepp och även att delta i gemensamma aktiviteter och att tid har betydelse för begreppet samverkan. Från Introduktionsprogrammen framkommer att samverkan innebär att arbeta över "normala" gränser och på gymnasiesärskolan innebär samverkan att man kan gå över olika stadier "friktionsfritt".

*All personal engagerad, elever känner att personalen strävar åt samma håll.(Lärare, Gysär)*



### **6.2.1. Analys – Begreppet samverkan**

Utifrån Perssons modell (1998) kommer lärarnas syn på betydelsen av begreppet samverkan kategoriseras utifrån ett relationellt och kategoriskt perspektiv och därmed utgå från att båda skolformerna arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Begreppet samverkan beskrivs av båda skolformerna frekvent som samarbete mellan skolformer, program och klasser samt att dela erfarenheter och kompetens. Detta kan kopplas till ett relationellt perspektiv där förläggningen av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet ligger hos arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor. Lärarna inom båda skolformerna ser att den specialpedagogiska kompetensen inom varandras arbetsgrupper är en del av begreppet samverkan, vilket inom det relationella perspektivet ses som kvalificerad hjälp att planera in differentiering och stoff. Begreppet samverkan nämns i båda skolformerna som att man samarbetar och hjälps åt för att eleverna skall utvecklas på bästa sätt. Bland gymnasiesärskolans lärare nämns att samverkan leder till förståelse för olika elever, lärare på Introduktionsprogrammen nämner att man arbetar över gränser för att på bästa sätt tillgodose den enskilde elevens behov. Denna beskrivning av begreppet samverkan kan vidare kopplas till ett relationellt perspektiv där det med pedagogisk kompetens innebär att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Lärarna från båda skolformerna menar att samverkan innebär att dela resurser och lokaler. Även detta kan härledas till det relationella perspektivet där fokus på de specialpedagogiska åtgärderna läggs på lärandemiljön.

### **6.3. Samverkan idag**

Majoriteten av lärarna i båda skolformerna anger att ingen samverkan sker idag. De exempel på samverkan som framkommer är att det skett utbyte av anpassat material som behövs för elever på Introduktionsprogrammen och som funnits på gymnasiesärskolan, samt när det handlar om elever som byter mellan skolformerna. Från båda skolformerna framkommer att det förekommit och varit försök till samverkan tidigare bland annat genom gemensam fortbildning och möten mellan kärnämneslärare och läraren uppger att detta var positivt. Lärare på Introduktionsprogrammen uppger att de även samverkat med gymnasiesärskolan kring elevutredning och haft diskussioner om hur elever och föräldrar stöttas på bästa sätt.

#### **6.3.1. Analys – Samverkan idag**

Den lilla samverkan som sker i dagsläget ses ur både ett relationellt- och kategoriskt perspektiv (Persson, 1998). Då det handlar om och sker i utbyte av anpassat material, det vill säga att man hjälps åt att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleven kan detta kopplas till ett relationellt perspektiv. Samverkan har även skett vid elevutredningar. Detta kan härledas till ett kategoriskt perspektiv då det vid elevutredningar läggs fokus på eleven och dess uppvisade svårigheter.

### **6.4. Fördelar med samverkan**

Lärare inom båda skolformerna uttrycker att det finns en större kompetens hos lärarna på gymnasiesärskolan. Båda lärargrupperna ser som fördel med samverkan att kunna utbyta pedagogiska idéer, vilket de vidare uppger gynnar elever med funktionsnedsättningar och främjar lärandet hos eleverna. Lärare på Introduktionsprogrammen uttrycker att fördelar med samverkan till stor del gynnar lärarna, medan lärare på gymnasiesärskolan ser mer att samverkan ger fördelar som gynnar eleverna. Flera av lärarna på gymnasiesärskolan uttrycker att en fördel med samverkan är att se om eleverna är på rätt plats och att eleverna ges möjligheter att läsa kurser på rätt nivå, medan Introduktionsprogrammets lärare talar mer om samarbete kring samma elevgrupp t.ex. när det gäller att anpassa arbetssättet, utbyta pedagogiska tips och idéer.

### *Helhetsperspektiv kring elever (Lärare ,IM)*

En lärare på Introduktionsprogrammen nämner att fördelar med samverkan är att elever med funktionsnedsättningar lättare kan få stöd och hjälp. Från lärare på gymnasiesärskolan kommer synpunkten att en elev som ligger på gränsen/gränsfall för ”sär” kanske ska vara på Introduktionsprogrammen eller ges möjlighet att läsa in och få godkänt i vissa kurser. Från båda skolformerna anges fördelar med samverkan om att elevgrupper som sällan/aldrig möts får möjligheter att träffas och att detta ger positiva upplevelser. En annan samverkansfördel är att eleverna ges möjligheter att läsa kurser på respektive program.

*För att kunna möta elevens individuella behov och förmåga behöver vi utveckla samarbetet mellan gymnasiesärskolans nationella program och introduktionsprogrammen. (Lärare, Gysär)*

Gymnasiesärskolans lärare ser samverkans fördelar i att man får kunskap om varandras program, medan från Introduktionsprogrammen nämner att det leder till förståelse för varandras olikheter och att få en förståelse för ”dessa” elever.

*Kompetens att möta elever med funktionsnedsättning och därmed främja lärandet (Lärare, IM)*

En lärare på Introduktionsprogrammen uttrycker att samverkan mellan programmen borde leda till att eleverna känner sig trygga. Inkluderande verksamhet nämns hos lärarna i båda skolformerna som en fördel vid samverkan.

Ytterligare en fördel som framkommer är förtydligande av resursfördelning och att samma resurs ska erbjudas var eleven än befinner sig i skolsystemet.

#### **6.4.1. Analys – Fördelar med samverkan**

Fördelarna som lärarna ser med samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan utgår från både ett kategoriskt och relationellt perspektiv (Persson, 1998). Man ser som en fördel med samverkan att lärare utvecklas, får kunskap om varandras program och utbyter pedagogiska idéer. Det kan även leda till förståelse för varandras verksamheter och öka inkluderingen. Detta kan ses ur ett relationellt perspektiv då uppfattningen om den pedagogiska kompetensen där ses som förmåga att anpassa undervisningen och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Det ses även ur det relationella perspektivet då det gäller förläggningen av ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten som där är förlagd till arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor. Fördelar med samverkan som nämns av lärare på gymnasiesärskolan kan kopplas till det kategoriska perspektivet då man menar att gymnasiesärskolan har kompetens som Introduktionsprogrammen inte har och att elever med diagnos/utvecklingsstörning kan dra nytta av samverkan då de får möjlighet att nå gymnasieskolans mål. Här ser man att orsaken till det specialpedagogiska behovet ur ett kategoriskt perspektiv, att elever med svårigheter, svårigheter som antingen är medfödda eller individbundna. Man ser även att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger på gymnasiesärskolan då man menar att de har särskild kompetens för att möta dessa elever. Detta stämmer överrens med det kategoriska perspektivet, då man där menar att speciallärare, specialpedagoger och elevvårdpersonal har ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

## 6.5. Nackdelar med samverkan

Lärare inom båda skolformerna nämner att de ser nackdelar med samverkan för respektive elevgrupp. Nackdelar som gymnasiesärskolans lärare kan se med samverkan är att det är en ”tuffare” miljö på Introduktionsprogrammen vilket gör att deras elever kan bli mer utsatta och hamnar mellan ”stolarna”.

*Tuffare miljö på IM, där våra elever kan bli utsatta (Lärare, Gysär)*

Lärare på Introduktionsprogrammen ser en nackdel i samverkan i form av att elever på deras program kopplas ihop med särskolan till följd av samhällets och kulturers negativa syn.

*Vi är redan annorlunda och har svårt att bli helt accepterade. Skulle det förstärka bilden av att vara annorlunda?( Lärare, IM)*

Vidare nämner lärare på Introduktionsprogrammen att en nackdel med samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen är att det kan leda till missförstånd från elevernas håll och till isolering från de övriga gymnasieprogrammen.

Båda skolformerna nämner tidsbrist och geografisk lokalisering som nackdel med samverkan.

*Tid-Var får vi tid till denna samverkan (Lärare, IM)*

Introduktionsprogrammets lärare nämner att det är svårare att arbeta ju fler personer som är iblandade. Gymnasiesärskolans lärare nämner språkproblem som en nackdel till samverkan.

Flera av lärarna i båda skolformerna ser inga nackdelar med samverkan mellan Introduktionsprogrammen och Gymnasiesärskolan.

*Jag tror inte att det skulle finnas några nackdelar (Lärare, IM)*

### 6.5.1. Analys – Nackdelar med samverkan

Nackdelarna som framkommer kring samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen kan kopplas till ett relationellt perspektiv (Persson, 1998) då lärarna menar gymnasiesärskolans elever hamnar i en ”tuffare” miljö och Introduktionsprogrammets elevgrupp kopplas ihop med särskolan vilket kan leda till isolering från de övriga gymnasieprogrammen. Det uppstår således svårigheter för eleverna i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.

## 6.6. Möjligheter respektive hinder till att utveckla samverkan

Båda lärargrupperna menar att tid är en förutsättning för samverkan ska kunna utvecklas och komma igång.

*Om tid avsätts för olika typer av träffar kommer detta att utveckla båda skolformerna och det kommer att gagna eleverna.(Lärare, IM)*

De uppger även att det måste finnas en styrning från skolledning eller någon annan för att utveckla samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan. Gymnasiesärskolans lärare nämner pedagogik och kompetens som områden där möjligheter till att utveckla samverkan ses. Introduktionsprogrammets lärare nämner arbetsätt, infallsvinklar, lokaler och material som ett annat sätt att utveckla samverkan. Från Introduktionsprogram-

mens lärare framkommer att det krävs klara mål/syften kring varför samverkan ska ske med just särskolan och inte övriga program. Lärare på gymnasiesärskolan ser att samordning av APL och SYV som en möjlighet att samverka kring.

*Vi behöver tid och klara mål/syften med varför vi skall utveckla samverkan med just SÄRSKOLAN och inte övriga program.(Lärare, IM)*

Ett par av gymnasiesärskolans lärare anser att det kan finnas kompetens kring elever från grundskolan där som inte finns på Introduktionsprogrammen. En av Introduktionsprogrammets lärare uttrycker att om det söker sig fler elever till Introduktionsprogrammen från gymnasiesärskolan behövs bättre samarbete och tätare kontakter.

Båda lärargrupperna nämner att möjligheter att utveckla samverkan mellan skolformerna kan ske genom att anpassa kurser, utveckla kursutbudet, gemensamma lektioner, gemensamma program och på gymnasiesärskolan menar lärarna att elever som har specifika kunskaper då kan nå en högre kunskapsnivå i de ämnen som det gäller.

Flera lärare nämner att det finns stora och goda möjligheter att utveckla samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan.

*Goda möjligheter men jag tror att någon/några behöver vara drivande för att det ska komma igång.(Lärare, IM)*

*Samhörighet.Gemenskap. – inte VI o DOM (Lärare, IM)*

Lärarna från båda skolformerna ser att det finns samverkansmöjligheter inom nivåerna: Organisation, lokal, personal och elev.

Gemensamt för båda lärargrupperna är att det finns lärare som inte ser några hinder för att utveckla samverkan mellan skolformerna.

*Det finns inga hinder att utveckla samverkan mellan gymnasiesärskolan och introduktionsprogrammet.(Lärare, Gysär)*

Gemensamma hinder som ses är tid/tidsbrist och skolornas/lokalernas geografiska placering.

*Tidsaspekten är nog helt avgörande. Viljan till samverkan finns enligt min bedömning.(Lärare, IM)*

Andra hinder som ses är organisation, schema, svalt intresse och brist på övergripande planer för verksamheterna och framförhållning från rektorerna. Det nämns också olika kulturer och svårighetsgrad, svårt att få stabilitet och jämvikt, intresse, ork, engagemang och okunnighet som ett hinder i att utveckla samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen. Att lärarna har fullt upp med sitt och att det inte finns några gemensamma mötesytan är andra hinder. Det krävs nytänkande och nya idéer uppger en lärare.

Ett hinder för att utveckla samverkan ser lärarna ur ett elevperspektiv där lärarna uttrycker att eleverna på Introduktionsprogrammen inte vill samverka med gymnasiesärskolans elever samt att Introduktionsprogrammen blir för likt särskolan. Gymnasiesärskolans lärare nämner att deras elevgrupp kan känna sig utsatta på Introduktionsprogrammen på grund av sitt handikapp. Flera lärare på Introduktionsprogrammen uttrycker att det finns intresse och vilja att utveckla samverkan.

*Att eleverna på IM inte vill samverka med de som går på särskolan.(Lärare, Gysär)*

### **6.6.1. Analys – Möjligheter att utveckla samverkan**

Här ses ett tydligt relationellt perspektiv (Persson, 1998) då båda lärargrupperna ser möjligheter att utveckla samverkan genom att anpassa kurser, utveckla kursutbudet, ha gemensamma lektioner och att elever på gymnasiesärskolan med specifika kunskaper kan nå en högre kunskapsnivå i de ämnen det gäller. Detta kan kopplas till det relationella perspektivets uppfattning av pedagogisk och specialpedagogisk kompetens som innebär en förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna samt kvalificerad hjälpa att planera in differentiering i undervisning och stoff. Båda lärargrupperna uppger att det måste finnas en styrning från skolledningen eller någon annan för att samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen ska utvecklas. Detta kan kopplas till det relationella perspektivet där ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ska utgå arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.

Inom de områden där lärarna anser att det finns möjligheter att samverka ses ur ett specialpedagogiskt teoretiskt perspektiv, en tydlig koppling till ett relationellt perspektiv (Persson, 1998) där man ser att de specialpedagogiska åtgärderna och verksamheten lägger fokus på elever, lärare och lärande miljö, då majoriteten av lärarna anger att samverkansmöjligheter finns inom områdena: organisation, personal och elev.

### **6.6.2. Analys - Hinder att utveckla samverkan**

Lärarna inom de båda skolformerna ser hinder för att utveckla samverkan i form av organisation, schema, svalt intresse, brist på övergripande planer för verksamheterna och framförhållning från rektorerna. I det relationella perspektivet (Persson, 1998) krävs förutsättningar i form av fokus på specialpedagogiska åtgärder utifrån elev, lärare och lärandemiljö och ansvaret för specialpedagogisk verksamhet är hos arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor vilket lärarna i studien inte kan se finnas förutsättningar för i dagsläget. Enligt flera lärare på Introduktionsprogrammen finns viljan och intresse att utveckla samverkan. Lärarna beskriver samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen som kan kopplas till det relationella perspektivet men att förutsättningar att genomföra det saknas.

### **6.7. Ansvar för att samverkan skall vara möjlig**

Lärarna i båda skolformerna anser att det är skolledning och lärare som bär ansvaret för att samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan skall vara möjlig.

#### **6.7.1. Analys – Ansvar för att samverkan skall vara möjlig**

Synen på vem som bär ansvaret för att samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen ska vara möjlig kan härledas till relationellt perspektiv (Persson, 1998) då majoriteten av lärarna anser att det är ett ansvar som ligger på skolledning och lärare vilket stämmer väl överrens med det relationella perspektivet som kopplar ansvaret för specialpedagogisk verksamhet till arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.

### **6.8. Lärarnas tankar kring elevers identitetsutveckling vid samverkan**

Båda lärargrupperna anser att elevernas identitetsutveckling påverkas av samverkan och hur beror på vilka elever det gäller och hur eleverna själva ser på sin situation och sina svårigheter.

*Samverkan berikar och verkar positivt för en del och för en del kan det kanske bli en negativ utveckling. Mkt beroende på varje enskild individ.(Lärare, Gysär)*

Lärarna ser fördelar med att samverka för identitetsutvecklingen genom att eleverna utvecklas i samspel med andra, får fler kamrater och får se varandras olikheter vilket ger eleverna möjligheter att utveckla sin tolerans och människosyn. Lärarna uttrycker att samverkan kan stärka elevernas självkänsla och självkänedom och eleverna ges möjlighet att hamna på rätt nivå.

Båda lärargrupperna nämner att det är positivt för identitetsutvecklingen hos gymnasiesärskolans elever men att det kan vara negativt för Introduktionsprogrammets elever, vilket de sistnämndas lärare uttrycker i form av att det kan förstärka ett utanförskap och försvåra integrationen med övriga gymnasieskolan och att en samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen kan klassa eleverna på Introduktionsprogrammen som "sär-elever".

*Beror mycket på vilken elev det gäller men jag tror att för det mesta kan det vara positivt för eleven. Att kunna identifiera sig med andra och stärka självkänslan är särskilt viktigt för denna elevgrupp. Detta tror jag kan ske genom samverkan.(Lärare, IM)*

Gymnasiesärskolans lärare nämner att identitetsutvecklingen hos eleverna till följd av samverkan förutsätter kompetent personal och att samverkan kan leda till att stämpeln "sär" försvinner. I samspel med andra utvecklas man individuellt och det ses som positivt med nya möten i olika kulturer samt att man får fler kamrater och delta i olika sociala sammanhang. Begreppen funktionshinder nämns av ett par lärare, att elever utan funktionshinder kan hjälpa elever med funktionshinder samtidigt som de eleverna utan funktionshinder kan få tankar om att de likställs med elever med funktionshinder.

Introduktionsprogrammets lärare nämner att samverkan kan leda till att deras elever får se att gymnasiesärskolans elever är "vanliga". De negativa aspekter som anges av Introduktionsprogrammets lärare vid samverkan med gymnasiesärskolan är förstärkt utanförskap och försvårad integrationen mellan övriga gymnasieskolan. Negativt kan det ses om de uppfattar samverkan som att vi "klassar" dem som särskoleelever när de inte är det. Om det blir positivt eller negativt beror på vilken utgångspunkt och acceptans man har för varandras olikheter. Vid fel sammansatt grupp finns risk för utanförskap om man inte "passar" in. Redan nu inom Introduktionsprogrammen finns denna problematik, och tyvärr ännu större risk för sarskolan menar läraren.

De allra flesta lärarna inom båda skolformerna tror att samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan påverkar elevernas identitetsutveckling positivt.

### **6.8.1. Analys – Lärarnas tankar kring elevers identitetsutveckling vid samverkan**

I samverkan och elevers identitetsutveckling finns en tydlig koppling till både det relationella och kategoriska perspektivet (Persson, 1998). Lärarna menar att samverkan kan ge ett större självförtroende och självkänedom, man ger varandra olika kunskaper och kan lära tillsammans med andra. Enligt två lärare kan man få bort stämpeln "sär". Enligt det relationella perspektivet ses orsaker till det specialpedagogiska behovet som elever i svårigheter, där svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön. Utbildningsmiljön som uppkommer genom samverkan ger eleverna ovanstående positiva effekter. Det finns även de som ser en negativ påverkan för de elever som tillhör introduktionsprogrammets elevgrupp och inte har ett funktionshinder. Lärarna ser i likhet med det kategoriska perspektivet elever med svårigheter som är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna och därav har specialpedagogiska behov. Man nämner även att elever utan funktionshinder kan hjälpa elever med funktionshinder. Även här är det ett fokus på individens svårigheter, det vill säga ett kategoriskt perspektiv. Gymnasiesärskolans lärare nämner även identitetsutvecklingen utifrån ett

relationellt perspektiv då det förutsätter kompetent personal, det vill säga en uppfattning av pedagogisk och specialpedagogisk kompetens kopplat till det relationella perspektivet som innebär att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna samt kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.

## **6.9. Lärarnas tankar kring elevers kunskapsutveckling vid samverkan**

Båda lärargrupperna talar om att elevernas kunskapsutveckling påverkas positivt av samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen genom att man hittar rätt nivå, material och läromedel. Båda nämner att kunnig/kompetent personal har betydelse för elevernas kunskapsutveckling men samtidigt anger båda lärargrupperna att det beror på varje elev/enskild individ.

*Genom samverkan mellan lärare och elever stärks båda programmen förhoppningsvis och i en förlängning även elevernas kunskapsutveckling.(Lärare, IM)*

Det positiva för elevernas kunskapsutveckling som nämns av lärare på gymnasiesärskolan är att samverkan med Introduktionsprogrammen ger eleverna större utmaningar, andra förväntningar och att man kan möta elevernas individuella behov och förmåga i större utsträckning. Det ger nya intryck och vi kan hjälpa elever så att de får rätt nivå-anpassning oavsett var de går. En lärare skriver att genom olika kontakter får man ny kunskap, man ger och tar av varandra, en annan lärare uttrycker att ömsesidig samverkan gör att man kan

*Plocka russinen ur kakan.(Lärare, Gysär)*

*Samverkan leder till ökad kunskap om elevgruppen, bättre pedagogik ökar förutsättningarna för våra elevers kunskapsutveckling + ökad chans till bättre självkänsla.(Lärare, IM)*

En lärare på Introduktionsprogrammen ser det positivt för de elever som ligger i gränslandet och som de har svårt att möta pga funktionshinder, här kan särskolans kompetens stödja.

Det finns lärare i båda skolformerna som anger att elevernas kunskapsutveckling kan påverkas negativt om samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen inte förankras väl och att det måste avbrytas som negativ kunskapsutveckling kan ses. Ett annat exempel som nämns är att elever utan funktionsnedsättning kan identifiera sig med elever med funktionsnedsättning vilket läraren menar kan leda till negativ kunskapsutveckling.

### **6.9.1. Analys – Lärarnas tankar kring elevers kunskapsutveckling vid samverkan**

Majoriteten av lärarna talar om att elevernas kunskapsutveckling påverkas positivt av samverkan mellan gymnasiesärskolan och introduktionsprogrammen. Genom att man hittar rätt nivå, material och läromedel samtidigt med kunnig och kompetent personal. Detta kan kopplas till det relationella perspektivet där uppfattning av pedagogisk och specialpedagogisk kompetens kopplas till förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna, samt kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff. Ett par lärare menar att elevernas kunskapsutveckling påverkas negativt av ovan nämnda samverkan då man ser att elever som inte har funktionshinder likställs med elever som har funktionshinder, vilket kan kopplas till det kategoriska perspektivet, där man ser elever **med** svårigheter som antingen är medfödda eller på annat sätt individbundna.

## 6.10. Avslutande analys

I materialet framgår tydligt att i dagsläget finns ingen samverkan mellan de båda skolformer-  
na. Detta leder till att det resultat och analys som presenterats bygger på hypotetiskt material  
och tankar på hur det skulle kunna se ut vid eventuell samverkan mellan gymnasiesärskolan  
och introduktionsprogrammen. Majoriteten av lärarna anser att det finns goda möjligheter att  
utveckla samverkan om det ges förutsättningar i form av tid. De fördelar som framkommer i  
att samverka är att man kan utbyta pedagogiska idéer och kompetens samt att det blir ett hel-  
hetsperspektiv kring eleverna. Begreppet samverkan beskrivs av lärarna i studien frekvent  
som samarbete mellan olika skolformer, aktörer, program och klasser. De nackdelar som de  
ser är gällande respektive elevgrupp där man menar att gymnasiesärskolans elever kan  
komma att möta en ”tuffare” miljö vid samverkan med Introduktionsprogrammen och att In-  
troduktionsprogrammets lärare ser nackdel i att deras elevgrupp kopplas ihop med särskolan  
vilket blir en nackdel för dem till följd av samhälles och kulturers negativa syn.

Från båda lärargrupperna framkommer att elevernas identitetsutveckling påverkas av samver-  
kan mellan undersökta skolformer. Men hur eleverna påverkas beror på vilka elever det gäller  
och hur eleverna själva ser på sin situation och svårigheter. Majoriteten i båda lärargrupperna  
menar att elevernas kunskapsutveckling påverkas positivt av samverkan mellan de båda skol-  
former till följd av att det kan ge möjligheter till positiv kunskapsutveckling hos eleverna ge-  
nom kunnig/ kompetent personal och vilket gör att man lättare hittar rätt nivå, material och  
läromedel. Dock finns det lärare i båda skolformerna som anger att elevernas kunskapsut-  
veckling kan påverkas negativt om samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktions-  
programmen är väl förankrat.

Det framkommer i studien att lärarna inom båda skolformerna har många tankar, funderingar  
och förslag om och kring samverkan mellan gymnasiesärskolan och introduktionsprogram-  
men men som tidigare nämns sker det idag ingen samverkan mellan de aktuella skolformerna i  
den undersökta organisationen. Studiens resultat blir således en sammanställning av lärarnas  
tankar kring hur samverkan skulle kunna se ut och påverka eleverna.

## 7. Diskussion och avslutande reflektioner

I kommande stycke kommer val av metod och teori att diskuteras. Detta utgår från för- och  
nackdelar, men även hur vi ser att resultatet har påverkats av våra val i genomförande och  
tillvägagångssätt i studien. Då resultatet visar att det inte förekommer någon samverkan mel-  
lan gymnasiesärskolan och introduktionsprogrammen i den undersökta organisationen är  
resultatet och diskussionen byggd på enbart lärarnas uppfattningar om samverkan mellan  
gymnasiesärskolan och introduktionsprogrammen och hur lärarna i studien uppfattar att det  
påverkar elevernas identitet - och kunskapsutveckling.

### 7.1. Metoddiskussion

Valet av att använda frågeformulär för att få svar på våra frågeställningar upplever vi som  
relevant beroende på att vi fått utförliga svar från lärarna som deltog i studien. De farhågor  
som fanns med vid användandet av ostrukturerat frågeformulär med öppna svarsalternativ,  
som kan göra den efterföljande analysen lite komplicerad då det finns en risk att svaren blir  
intetsägande, var inget vi erfor.

Vårt val att närvara vid genomförandet av frågeformuläret ser vi som positivt då samtliga när-  
varande lärare utom en valde att delta i studien, vilket ledde till ett litet bortfall. Detta, att när-



vara, möjliggjordes av urvalet, geografisk närbelägna skolor där båda skolformerna var representerade. Troligtvis skulle det varit lättare för lärarna att avböja deltagandet i studien om vi ej varit på plats. I och med vår närvaro kunde vi även presentera studiens syfte på plats, svara på eventuella frågor och samla in frågeformuläret direkt efter att lärarna svarat. Vid varje genomförande av frågeformuläret och i mötet med varje arbetslag har vi känt oss mycket välkomna och upplevt en nyfikenhet hos lärarna för vår studie. Detta sammantaget gör att vi är nöjda med vårt val av geografiskt närbelägna verksamheter att utföra studien i.

Något vi uppmärksammade i studiens genomförande och ser som ytterligare en fördel i vårt val av att närvara vid genomförandet var att vid ett par tillfällen fanns det ett intresse att diskutera frågorna i frågeformuläret efter genomförandet och det fanns ett intresse hos lärarna i ämnet och några gav även konkreta exempel på samverkan muntligt. I efterhand skulle man kunna tänka sig att vi i studien skulle haft intervjuer som ett komplement till det ostrukturerade frågeformuläret beroende på att vi anser att det givit mer tyngd i studien och i resultatet.

Valet av teoretiska utgångspunkter var inte självklart, men efter noga övervägande ansåg vi att det relationella och kategoriska perspektivet gav infallsvinklar kring synen på samverkan utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Våra diskussioner inledningsvis fick oss även att fundera kring om det sociokulturella perspektivet skulle passa studien. Men beroende på att det är ett stort specialpedagogisk fokus kring elevgruppen i studien föll valet av teoretisk utgångspunkt på det relationella och kategoriska perspektivet utifrån Perssons (1998) modell.

Vid närmare eftertanke hade vårt val av deltagare i pilotstudien valts i närområdet för att ge dem likartade förutsättningar att genomföra frågeformuläret på samma sätt som lärarna i studien. Detta beroende på att det krånglade med mailkontakten och frågeformulärsdokumenten, vilket gjorde att den feedback vi fick var ej relevant för studien. Valet av deltagare i pilotstudien gjordes utifrån att vi ville ha personer som hade erfarenhet av de berörda skolformerna, vilket i efterhand kan diskuteras om det var relevant. Efter frågeformulärets genomförande upptäckte vi en felformulering i fråga om *Inom vilken/vilka nivåer anser du att de bästa möjligheterna till samverkan finns?* Här skulle vi istället valt *inom vilka/vilket område anser du att de bästa möjligheterna till samverkan finns?* I efterhand tror vi att nivå var ett fel valt begrepp i sammanhanget.

## **7.2. Resultatdiskussion**

I kommande stycke reflekterar och diskuterar studiens resultat i förhållande till tidigare forskning, litteratur och teori. Avslutningsvis presenteras specialpedagogiska implikationer samt tankar kring fortsatt forskning inom området.

### **7.2.1. Begreppet samverka och samverkan idag**

I studien beskrivs begreppet samverkan som samarbete mellan olika skolformer, aktörer, program och klasser samt att dela erfarenheter och kompetens. Här kan en tydlig koppling skönjas till Lundgren och Perssons (2003) definition som innebär att man kring samverkan har *gemensamma mål och syften*, vilket i studien nämns som gemensam syn och gemensamma riktlinjer, men även att man arbetar över gränserna för att på bästa sätt tillgodose den enskilda elevens behov. *Urskiljbara kompetensgränser* uttrycks i vår studie som att utbyta erfarenheter, ta hjälp av och utnyttja varandras kompetenser. Ambition att *tona ner professionshierarkier* nämns i studien utifrån det faktum att man inom båda skolformerna nämner att lära känna och samverka kollegor emellan. Det framkommer även att samverkan innebär att arbeta över ”normala” gränser. När det handlar om en *gemensam syn på klienternas behov* uttrycks tydligt

från båda skolformerna att samverkan är en form av samarbete där man hjälps åt för att eleverna ska utvecklas på bästa sätt. I enlighet med Perssons modell (1998) kopplas detta tydligt till ett relationellt perspektiv där studien visar att lärarna anser att kollegialt utbyte av den specialpedagogiska kompetensen inom varandras arbetsgrupper är en del av begreppet samverkan och att man hjälps åt och samverkar för att eleverna ska utvecklas på bästa sätt.

Resultat visar att det i dagsläget inte förekommer någon samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen. Då möjligheten för elever med utvecklingsstörning att antas till Introduktionsprogrammen är ny (från 2013) har vi inte hittat någon tidigare forskning kring samverkan mellan dessa skolformer. Statens offentliga utredning (SOU 2011:8) visar att samverkan mellan de båda skolformerna (gymnasieskolan och gymnasiesärskolan) ofta sker på gymnasiesärskolans initiativ och att det inte finns någon tradition av samverkan mellan skolformerna. Vi är därför medvetna om att vi har gjort en studie på något som idag inte finns och att vårt resultat kan ses som ett underlag för en framtida skolutveckling för rektorer/skolledare ta till sig då det står enligt Skollagen (SFS 2010:800) att samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan skall ske. Vi kan här se med vår förförståelse och vårt resultat att denna lagstadgade samverkan mellan dessa skolformer har ypperliga fördelar för både elever och lärare om det sker mellan just gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen då dessa båda gemensamt möter elever med utvecklingsstörning.

Mineur och Tideman (2010) finner i sin studie att det finns en samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan men även de menar att när det sker är det ofta på gymnasiesärskolans initiativ vilket härleder oss till att en samverkan kanske förekommer mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan i den undersökta verksamheten men inte mellan just gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen. Som vi tidigare nämnt anser vi att en samverkan mellan just Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan vore av stor vinst för både elever och lärare. I studien kan vi se att det finns lika stort intresse från båda lärargrupperna att samverka med varandra.

I Mineur och Tidemans (2010) studie menar skolledare på att mycket av möjligheterna till att samverka ligger i hur de vuxna på skolan ser på det. Lärarna i vår studie menar att det är skolledning och lärare som bär ansvaret för att samverkan mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan skall vara möjlig.

### **7.2.2. Fördelar och nackdelar med samverkan**

Precis som Andersson (1999) påpekar att ett stöd av kollegor är en förutsättning för att man ska orka med och klara av jobbet menar lärarna i studien att fördelar med samverkan är att det gynnar lärare i form av samarbete kring samma elevgrupp t.ex. när det gäller att anpassa arbetssättet samt utbyte av pedagogiska tips och idéer. Det uttrycks även tankar kring att det gynnar elever med funktionsnedsättningar då båda skolformernas lärare uttrycker att det finns en större kompetens hos lärarna på gymnasiesärskolan. Detta framkommer även hos Jakobs-son och Lundgren (2013) som menar att genom kunskapsutbyte och samverkan lärare emellan ges större möjligheter att tillgodose alla elevers behov.

En av de fördelar med samverkan som anges från båda skolformerna är att elevgrupper som sällan/aldrig möts får möjlighet att träffas vilket ger positiva upplevelser samtidigt ser båda lärargrupperna som nackdel för respektive elevgrupp att mötas. Gymnasiesärskolans lärare menar att det är en tuffare miljö på Introduktionsprogrammen och att gymnasiesärskolans elever kan bli mer utsatta. Lärare på Introduktionsprogrammen ser en nackdel i samverkan med att deras elever kopplas ihop med särskolans elevgrupp till följd av kulturers och sam-

hällets negativa syn. Att elever på gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet är en utsatt grupp visar även tidigare studier som gjorts av Mineur (2013) och Johansson (2009) då dessa elever upplever utsatthet till följd av sin gymnasietillhörighet. Här kan vi se en ambivalens hos lärarna där de med samverkan mellan skolformerna både vill ge eleverna från respektive elevgrupp möjligheter att mötas för att utvecklas men lärarna har även en omsorg om sin respektive elevgrupp då de ser en risk med att samverkan samtidigt kan leda till ytterligare utsatthet i olika former.

Då ett av skolans uppdrag är att utbilda eleverna till demokratiska samhällsmedborgare och att se alla individers lika värde anser vi att genom att ge eleverna möjligheter att möta varandra och varandras olikheter inom skolans organisation ger vi som skolans personal dessa elever förutsättningar att få förståelse för varandras olikheter.

Det finns lärare på Introduktionsprogrammen som ser att en nackdel med att samverka med gymnasiesärskolan kan vara att det leder till missförstånd från elevernas håll och att det leder till isolering för deras elevgrupp från övriga gymnasieskolan. För studiens resultat hade det varit intressant att ta reda på och utveckla svaret hur och vad läraren menade. Detta hade varit möjligt om vi valt att göra en eller komplettera med en intervjustudie. Nu kvarstår frågan varför de tänker att samverkan med gymnasiesärskolan hindrar samverkan med övriga gymnasieskolan. Det faktum att övervägande delen av lärarna som deltog i studien inte ser några hinder för samverkan och att flera uttryckte sig positivt till samverkan mellan studiens skolformer när vi besökte arbetslagen ser vi som en god förutsättning för att samverkan mellan de båda skolformerna har möjlighet att utvecklas inom den undersökta organisationen.

Ur teoretisk utgångspunkt är det intressant att man kan koppla de fördelar och nackdelar som lärarna ser med samverkan till både relationellt och kategoriskt perspektiv (Persson, 1998). Då lärarna ser att den specialpedagogiska kompetensen finns hos lärarna på gymnasiesärskolan för berörd elevgrupp är det en koppling till kategoriskt perspektiv där man anser att ansvaret ligger hos speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal. Ur ett relationellt perspektiv ser man fördelarna med att lärarna utvecklas och utbyter pedagogiska idéer. Detta leder till att man får utveckla förmågan att anpassa undervisningen och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Vi ser att med olika yrkeskompetenser och erfarenheter kan man utbyta erfarenheter och hjälpa varandra att utvecklas som lärare och därigenom öka möjligheterna för elevernas måluppfyllelse oberoende av inom vilken skolform man arbetar.

### **7.2.3. Möjligheter och hinder till samverkan**

Svaret som överväger både som möjlighet och hinder till samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen är tid. Det måste finnas och ges förutsättningar i form av tid för att samverkan ska vara möjlig anser många av lärarna i studien. Här ser vi att skolledning/ rektor har en stor del av ansvaret för att samverkan mellan Introduktionsprogrammet och gymnasiesärskolan skall vara möjlig då det är deras ansvar att fördela lärarnas arbetstid.

Lärarna i studien uttrycker, trots tidsbrist, samverkansmöjligheter i form av att samverka kring att utveckla kurser och material. Här ses en koppling till det relationella perspektivet (Persson, 1998) att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ska utgå från arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor. Här ser vi en vilja hos respektive arbetsenhet att samverka och därigenom utvidga den specialpedagogiska kompetensen ytterligare men att stödet från rektor måste finnas i form av tid för att detta ska kunna utvecklas. Tidigare studier visar att samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan kan ses på flera olika nivåer så som; elev/individnivå, personalnivå, ledningsnivå, organisationsnivå samt

samhällsnivå. Det framkommer även att ingen av nivåerna kan uteslutas och det krävs att alla parter är motiverade att samverka (Mineur & Tideman, 2010, Jakobsson & Lundgren, 2013). Precis som i dessa tidigare studier visar resultatet i vår studie att lärarna ser samverkansmöjligheter inom ovan nämnda nivåer.

Trots att det är rektors ansvar att ge förutsättningar i form av tid för att samverka mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan ska vara möjlig så finns det ändå ett ansvar hos respektive lärare för att det ska bli bra. Mineur och Tideman (2010) träffar i sin studie en skolledare som menar att möjligheterna till samverkan beror på hur de vuxna ser på det. Vi möter i vår studie lärare som inte ser det som positivt att samverkan sker mellan Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan till följd av att Introduktionsprogrammen blir för lika särskolan. Detta tolkar vi och ser både som en attityd och osäkerhet om särskolans elevgrupp och som en omsorg om Introduktionsprogrammets utsatta elevgrupp. Tidigare forskning (Avramidis & Norwich, 2002; Lansing & Cook, 2013; Persson & Rönnerman, 2005) har visat att det krävs en känsla av kompetens och motivation till samverkan hos läraren för att inkludera elever med funktionsnedsättning i sin undervisning.

Fischbein (2007) påpekar att lärarens roll är viktig för att samverkan ska falla väl ut. Hon menar vidare att man som pedagogisk ledare ska veta vad man själv har för kompetens och när man ska ta hjälp av andra. I vår studie kan vi finna en tydlig koppling till Perssons (1998) relationella perspektiv där man ser att ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten ligger hos arbetsenheter (-lag) med aktivt stöd från rektor, så om det finns en osäkerhet hos lärare att möta elever med utvecklingsstörning i sin undervisning borde det inte vara några problem att få stöd och hjälp av sina kollegor inom den undersökta organisationen.

#### **7.2.4. Elevernas identitetsutveckling**

Resultatet i studien visar att det finns en gemensam syn på att elevernas identitetsutveckling påverkas av samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen men hur beror på vilka elever det gäller och hur eleverna själva ser på sin situation och sina svårigheter. Samverkan kan t.ex. ge eleverna möjlighet att hamna på rätt nivå. Detta resultat ligger i linje med Mineur (2013) som fann att en majoritet av rektorerna i hennes studie menar att en ökad samverkan med gymnasieskolan ger ökade valmöjligheter för elever i gymnasiesärskolan. Utifrån vår yrkeskompetens och erfarenhet ser vi att det finns stora fördelar för elevernas identitetsutveckling att möta varandra från båda elevgruppernas håll. Det krävs dock att det finns ett tydligt syfte och mål som är förankrat hos all personal men även att man är lyhörd för elevernas reaktioner och behov. Något som framkommer i studien är att de flesta lärare ser att samverkan och möten mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen påverkar elevernas identitetsutveckling positivt.

Ineland, Molin och Sauer (2009) uttrycker att personer med utvecklingsstörning stämplas av samhället och tillsätts en lägre social position. Samtidigt menar Johansson (2009) att eleverna på nuvarande Introduktionsprogrammet har en negativ bild av sig själva med anledning av sin gymnasietillhörighet. Individens bild av sig själv och identiteten påverkas av detta. I vår studie framkommer denna stigmatisering av elever med utvecklingsstörning tydligt. Lärare på gymnasiesärskolan menar att om man samverkar med Introduktionsprogrammen så kan stämpeln ”sär” försvinna och elevens identitetsutveckling påverkas positivt. Samtidigt menar Introduktionsprogrammets lärare att deras elever kan få en negativ identitetsutveckling då det kan ge ett ökat utanförskap om de klassas som ”sär-elever”. Här ser vi en bild av att samhällets stigmatiserande syn på personer med utvecklingsstörning märks i vår studie. Denna stigmatisering i samhället är något som vi som verksamma inom särskolan tydligt kan se hos

flera av eleverna att man vill dölja sin särskoletillhörighet. Detsamma finner Mineur (2013) i sin studie där eleverna tar avstånd från att tillhöra gymnasiesärskolan.

Ett av hindren i att de båda elevgrupperna skall mötas tolkar vi som att det finns en rädsla för att Introduktionsprogrammets elever skall bli identifierade som utvecklingsstörda om de samverkar med gymnasiesärskolan. Utifrån den sociala modellen (Ineland, Molin & Sauer, 2009) där man utgår från frågor som *Vad är en normal människa?* och *Vem bestämmer det?* och att det är i interaktionen med andra som innebär av utvecklingsstörningen skapas funderar vi på att det kanske är vi i personalen som sätter hinder för mötet mellan eleverna på Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan på grund av fördomar och osäkerhet. Då skolan är en del av samhället och det är samhällets syn på utvecklingsstörning som behöver suddas ut sin stigmatiserade bild ligger ett stort ansvar hos oss som lärare och övrig personal att se till att elever både med och utan utvecklingsstörning får mötas och lära tillsammans.

Molin (2004) och Mineur (2013) har i sina studier av elever i gymnasiesärskolan funnit elever som kämpat med sin särskoletillhörighet och identitet. Molin finner elever på gymnasiesärskolan som kämpar för att upprätthålla en tillhörighet och identitet i nära gemenskap med elever i gymnasieskolan och han finner samtidigt i sin studie en brist på interaktion mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. När eleverna i grundsärskolan nu genomför sin gymnasieutbildning på Introduktionsprogrammen eller gymnasiesärskolan ser vi utökade möjligheter för eleverna på gymnasiesärskolan att möta elever från Introduktionsprogrammen (gymnasieskolan) då de i praktiken kan vara tidigare klasskamrater från grundsärskolan.

Mineur och Tideman (2010) uttrycker i sin studie att det finns elever som motsätter sig samarbete med elever som har större svårigheter än de själva har. Detta tolkar vi och kopplar till resultatet att Introduktionsprogrammets lärare anser att deras elever redan känner sig utsatta vilket gör att de kan ha svårt att möta elever med utvecklingsstörning från gymnasiesärskolan.

### **7.2.5. Elevernas kunskapsutveckling**

Studies resultat visar att merparten av lärarna tror att elevernas kunskapsutveckling påverkas positivt. Både i form av att man hittar rätt nivå, läromedel och material samt att det ger kunskaps/kompetent personal. Gymnasiesärskolans lärare menar att en samverkan med Introduktionsprogrammen ger eleverna större utmaningar och andra förväntningar. Mineur (2013) talar i sin studie om att de elever som nu går på gymnasiesärskolan generellt har en högre kunskapsnivå än de elever som tidigare kommit till gymnasiesärskolan. Utifrån Mineurs resultat anser vi med vår yrkeskompetens att elever på gymnasiesärskolan får möjlighet till större utmaningar och kunskapsutveckling om kurser på gymnasiesärskolan samverkar med kurser på Introduktionsprogrammen. Statens offentliga utredning (SOU 2011:8) påpekar att en ökad samverkan mellan personalen på gymnasieskolan och gymnasiesärskolan exempelvis kan göra det möjligt för yrkeslärare från gymnasieskolan att bidra med sin kompetens på gymnasiesärskolan med stöd av gymnasiesärskolans specialpedagoger.

Från Introduktionsprogrammets sida nämns att samverkan med gymnasiesärskolan kan ge positiv kunskapsutveckling för de elever som ligger i gränslandet kunskapsmässigt gentemot gymnasiesärskolans kursmål och som Introduktionsprogrammets lärare har svårt att möta på grund av elevens funktionsnedsättning. Dessa elever kan då få hjälp av gymnasiesärskolans personals kompetens.

Vår uppfattning är att det inom båda skolformerna finns så mycket kompetens inom olika områden på Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan så att samverka och kunna

utnyttja varandras kompetenser skulle gynna elevernas kunskapsutveckling i båda skolformerna. Precis som några av lärarna nämner anser vi att det är väldigt viktigt att man är observant i en samverkan så att inte elevernas kunskapsutveckling påverkas negativt genom att samverkan inte planerats och förankrats väl.

Sambandet mellan samverkan på gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen och elevernas kunskapsutveckling kan i studiens resultat härledas till både det relationella och kategoriska perspektivet (Persson, 1998). Utifrån det relationella perspektivet där man uppfattar den pedagogiska och specialpedagogiska kompetensen till anpassning och differentiering av undervisningen ger man eleverna större möjlighet till kunskapsutveckling. Här ser vi som tidigare nämnts stora fördelar att samverka för att uppfylla detta. Det kategoriska perspektivet som ser elever med svårigheter uttrycks när det finns lärare i studien som menar att eleverna på Introduktionsprogrammen kan identifiera sig med elever med funktionsnedsättning vilket skulle kunna leda till negativ kunskapsutveckling. Här ser vi att det är viktigt att man som lärare i samverkan är observant och stärker eleven i sin egna identitet och kunskapsutveckling för att inte negativ kunskapsutveckling ska ske hos eleverna.

### **7.3. Specialpedagogiska implikationer**

Med vår förförståelse och erhållna kunskap under speciallärarutbildningen och det faktum att det sammanföll med nya möjligheter, ny skollag (SFS 2010:800) och ny läroplan (Skolverket, 2013b), för elever med utvecklingsstörning att söka till gymnasieskolans Introduktionsprogram i sitt gymnasieval väcktes vårt intresse i hur samverkan ser ut och upplevs av lärare inom de båda skolformerna.

Då lärarna idag möter elever med utvecklingsstörning inom båda skolformerna anser vi att man har mycket att vinna ur både lärar- och elevperspektiv. Inom den undersökta organisationen ser vi att lärarna på gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen ser mer möjligheter och fördelar än hinder och nackdelar med samverkan skolformerna emellan. Vi kan samtidigt se att idag sker ingen samverkan mellan gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen men det finns goda förutsättningar att utveckla samverkan då en majoritet av lärarna är positiva till det. I den statliga utredningen SOU2004:98 (Carlbeckskommitén) påvisar man vikten av att skapa mötesplatser för ungdomar med olika förutsättningar för att skapa förståelse och tolerans. Här ser vi att skolan är en naturlig plats för ungdomar att mötas oberoende på om man har utvecklingsstörning eller inte.

Samtidigt får vi inte glömma att vi tittar på samverkan mellan två elevgrupper som på olika sätt är utsatta och känsliga för påverkan i sin identitets- och kunskapsutveckling till följd av sin respektive skolformstillhörighet. Detta gör att vi som lärare behöver vara observanta, lyhörda och varsamma när det gäller att sammanföra elevgrupperna men att vi som lärare samtidigt kan ta hjälp av varandras olika kompetenser för att utveckla eleverna och ge dem de bästa förutsättningar för lärande.

Lärarna i studien uttrycker efterfrågan på specialpedagogisk kompetens inför mötet med elever med utvecklingsstörning. Om vi idag hade jobbat som speciallärare inom den undersökta organisationen ser vi stora möjligheter till att utveckla samverkan där. Då det framkommer att det finns en övervägande positiv syn på att ”möta” varandra anser vi det vara vår roll att tillsammans med rektor/skolledning ge förutsättningar att utveckla detta och följa de styrdokument som ligger till grund för studien.

För att utveckla både grundskola och gymnasieskola i avseende att inkludera elever med utvecklingsstörning ser vi att vår yrkesroll, speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, har en viktig roll att ge elever och lärare möjligheter och förutsättningar till lyckad inkludering. Då skolan är en spegling av samhället kan vår yrkesroll bidra till att påverka synen på personer med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning positivt, då de idag har en utsatt roll i samhället.

#### **7.4. Fortsatt forskning**

För att utveckla eller gå vidare med vår studie anser vi att det skulle vara intressant att undersöka hur skolläda/rektorer på Introduktionsprogrammen och gymnasiesärskolan ställer sig till och jobbar för att tillgodose den nya läroplanen som tydligt påvisar att samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan skall ske.

En annan vinkel på samverkan mellan Introduktionsprogrammet och gymnasiesärskolan som vi finner intressant att utveckla är att undersöka hur eleverna ser på samverkan och vad de har för syn på att möta andra elever utanför sin egen skolför.

Kan studiens resultat generaliseras eller ser det annorlunda ut i andra organisationer i landet är något som vi i framtiden ser fram emot att läsa om i kommande studier då vi inte som tidigare nämnts funnit tidigare forskning inom området.

## Referenslista

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Christiansson-Banck, U. (2013). "Behandlas typ som en människa" Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University Press
- Dettmer, P., Thurson, Linda P, Dyck, N, J. (2005) Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs, 5/E. *Foundations and frameworks for collaborative school consultation*. Allyn & Bacon/Longman
- Emanuelsson, I. (2003). Differentiation, Special Education and Equality: a longitudinal study of self-concepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal, 2*(2), 245-261.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Haug, P. (1992) *Educational reform by experiment*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ineland, J, Molin, M & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Geerups.
- Jakobsson, I-L, & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jakobsson, I-L, & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd, viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur & Kultur
- Johansson, M. (2009) *Anpassning och motstånd En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.



- Lansing Cameron, D. & Cook, B.G. (2013) General Education Teachers' Goals and Expectations for their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*,48(1),18-30.
- Lundgren, M & Persson, B (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Mineur, T, & Tideman, M. (2010). *Skolledares syn på gymnasiesärskolans individuella program*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings Universitet Institutionen för beteendevetenskap/Institutionen för handikappvetenskap.
- Molin, M.(2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskolan och arbetsliv*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser.*( Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*.Stockholm: Liber
- Persson, S. & Rönnerman, K (red.) (2005) . *Handledningens dilemman och möjligheter*. Erfarenheter från förskola och skola. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2012:109 *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, 2011a. *Introduktionsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2011b. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2012. *Kort om gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2013a. *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, 2013b. *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Stor utmaning att stödja obehöriga elever*. Hämtad 2014-10-01 från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/stor-utmaning-att-stodja-obehoriga-elever-1.224088>

SOU 2004:98 *För oss tillsammans, Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Regeringskansliet.

SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet (1996). *Salamanca deklARATIONEN*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 4/1996). Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga1

## Frågeformulär

Jag arbetar på  Gymnasiesärskolan  Introduktionsprogrammet  Båda

Beskriv kortfattat vad begreppet samverkan innebär för Dig

Nämnd tre fördelar som Du kan se med samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet.

- 1
- 2
- 3

Nämnd tre nackdelar som Du kan se med samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet.

- 1
- 2
- 3

Ge exempel på hur Du idag samverkar med Gymnasiesärskolan alt Introduktionsprogrammet.

Vad ser Du för möjligheter då det gäller att utveckla samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet?

Vad ser Du för hinder att utveckla samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet?

Inom vilken/vilka nivåer anser Du att de bästa möjligheterna till samverkan finns?

Organisation (tex ämnen,schema)  Lokaler  Personal  Elev

Vem/vilka anser Du har ansvaret för att samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet?

Elever  Skolledning  Lärare  Politiker

Hur tror Du att samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet påverkar elevernas identitetsutveckling?

Positivt

Negativt

Inte alls

Förklara gärna varför.

Hur tror Du att elevernas kunskapsutveckling påverkas av samverkan mellan Gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammet?

Positivt

Negativt

Inte alls

Förklara gärna varför.

Antalet år du arbetat i nuvarande skolform  0-5 år  6-10 år  11-15 år  > 15 år

***Tack för din medverkan!!***



## Bilaga2

2014-08-23

### GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Vi läser speciallärarprogrammet med specialisering mot utvecklingsstörning på Göteborgs Universitet och har nu kommit till examensarbetet som avslutar utbildningen. I vår studie ska vi undersöka om lärare inom Introduktionsprogrammet och gymnasiesärskolan ser möjligheter till samverkan mellan de olika skolformerna. Vi kommer att undersöka detta genom ett strukturerat frågeformulär som tar ungefär 20-30 minuter att fylla i.

Vi undrar därför om det finns möjlighet att fråga dina/era lärare som undervisar på IM alt. Gymnasiesärskolan för medverkan i denna studie?

Om ni deltar i studien önskar vi besöka ett personalmöte (eller liknade) i september för att beskriva studiens syfte och i samband med det kan intresserade att ha möjlighet att svara på enkäten direkt.

All medverkan sker frivilligt och varken skolans eller personalens namn kommer att nämnas i studien. Svaren kommer endast att användas till denna studie.

Om ni har möjlighet att delta, skulle vi vara tacksamma då detta kan bidra till kunskapsutveckling inom området då det idag är möjligt för elever från grundsärskolan att söka båda skolformerna.

Om Du har några frågor eller funderingar är Du välkommen att kontakta oss för mer information.

Vi hör av oss per telefon nästa vecka för att diskutera din personals eventuella medverkan.

Hoppas vi ses och tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Maria Runge Tel: XXX-XXX XX XX

xxxx.xxx@xx.xx

Linda Olsson Tel: XXX-XX XX XX

xxx.xxx@xxxxxxx.xx

Handledare: Monica Johansson, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet