



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Upplevelser av särskilt stöd

**En kvalitativ studie av åtta unga vuxnas upplevelser  
av särskilt stöd i grundskola och gymnasieskola**

**Catharina Lindholm Schneider och Anne Yliniska**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Liisa Uusimäki
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	VT15 IPS42 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Liisa Uusimäki
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	VT15 IPS42 SPP600
Nyckelord:	livsvärldsfenomenologi, specialpedagogik, särskilt stöd, elevers upplevelser

---

**Syfte:** Syftet med undersökningen är att utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats bidra med kunskap om hur några unga vuxna upplevt särskilt stöd i grundskola och i gymnasieskola. Studien har utgått ifrån följande frågeställningar: Hur har de unga vuxna upplevt det särskilda stödet? Vilken betydelse har det särskilda stödet haft för de unga vuxnas självbild? Hur hade de unga vuxna önskat att det särskilda stöd som de fått sett ut?

**Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats då studiens syfte är att tillföra kunskap om enskilda personers unika upplevelser av särskilt stöd.

**Metod:** I studien används en kvalitativ metod med halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. Tolkningsarbetet av det insamlade materialet har inspirerats av den hermeneutiska tolkningsläran.

**Resultat:** I studien berättar åtta unga vuxna om både positiva och negativa upplevelser av särskilt stöd samt om upplevelser av att inte ha fått någon hjälp över huvud taget. Deras berättelser visar också på att stödåtgärder som för en person har upplevts som positiva för en annan har upplevts som negativa. Som exempel på detta kan nämnas de unga vuxnas skilda upplevelser av att ha gått i särskild undervisningsgrupp, samt hur de förhåller sig olika till kartläggningar och diagnoser. I studien framkommer även att när det särskilda stödet upplevts som bäst av de unga vuxna har det ofta varit förknippat med en positiv relation mellan pedagog och elev.

## **Förord**

Ett stort tack till alla de unga vuxna som ställt upp och berättat om sina upplevelser av sin skoltid. Det är med stor ödmjukhet vi tagit emot era berättelser. Tack för att ni låtit oss få en glimt av era livsvärldar.

Vi som gjort studien har i huvudsak arbetat tillsammans med studiens alla delar. Litteraturkapitlet har vi dock delat upp arbetet kring på följande sätt: Anne har haft huvudansvaret för områdena specialpedagogisk verksamhet, en skola för alla och självbild och Catharina för specialpedagogiska kunskapsområdet, inkludering, elevers röster om särskilt stöd samt forskningsansats. Vi har dock bidragit till varandras områden genom kompletteringar och synpunkter på respektive stycken. Vi har genomfört och transkriberat fyra intervjuer var men bearbetning och analys av det insamlade materialet har gjorts av oss båda för att sedan föras samman till ett gemensamt resultat.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.2 Begreppsförklaringar .....	4
<b>2 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
3.1 Det specialpedagogiska kunskapsområdet – olika perspektiv.....	4
3.2 Specialpedagogisk verksamhet i en skola för alla .....	5
3.2.1 Specialpedagogisk verksamhet .....	5
3.2.2 En skola för alla .....	7
3.2.3 Inkludering .....	7
3.3 Självbild.....	9
3.4 Elevers röster om och upplevelser av särskilt stöd.....	10
<b>4 Forskningsansats</b> .....	<b>11</b>
4.1 Livsvärldsfenomenologi .....	11
4.1.1 Livsvärld .....	11
4.1.2. Horisont .....	11
<b>5 Metod</b> .....	<b>12</b>
5.1 Urval .....	12
5.2 Genomförande .....	13
5.3 Etiska överväganden.....	13
5.4 Studiens tillförlitlighet.....	14
5.5 Bearbetning och analys.....	14
<b>6 Resultat</b> .....	<b>15</b>
6.1 Upplevelser av särskilt stöd – att få hjälp eller inte.....	15
6.2 Att bli sedd och förstådd.....	19
6.3 Delaktighet .....	23
6.4 Att förstå varför .....	24
6.5 Upplevelser av särskilt stöd i eller utanför klassen .....	24
6.5.1 Särskilt stöd i ordinarie klass .....	25
6.5.2 Särskilt stöd utanför ordinarie klass.....	25
6.6 Att lyckas eller misslyckas .....	27
6.7 Att inte vara som alla andra.....	28
6.8 Andras bild av sig själv .....	29
6.9 Önskat stöd .....	30
<b>7 Metoddiskussion</b> .....	<b>32</b>
7.1 Val av metod och ansats .....	32
7.2 Urval .....	33
7.3 Bearbetnings- och tolkningsprocess .....	33

<b>8 Analys och resultatdiskussion .....</b>	<b>34</b>
8.1 Hur har de unga vuxna upplevt det särskilda stödet? .....	34
8.1.1 Delaktighet .....	34
8.1.2 Att bli sedd/bemötande .....	35
8.1.3 Vikten av att få veta varför .....	35
8.1.4 Att inte få hjälp .....	36
8.2 Vilken betydelse har det särskilda stödet haft för de unga vuxnas självbild? .....	36
8.2.1 Vikten av att lyckas eller inte .....	36
8.2.2 Vikten av att vara som alla andra .....	37
8.3 Hur hade de unga vuxna önskat att det särskilda stöd de fått sett ut? .....	37
<b>9 Specialpedagogiska implikationer och vidare forskning .....</b>	<b>38</b>
<b>10 Referenslista .....</b>	<b>40</b>
<b>11 Bilagor .....</b>	<b>43</b>
11.1 Bilaga 1 Informationsbrev .....	43
11.2 Bilaga 2 Intervjuguide .....	44

# 1 Inledning

Alla som har gått i skola har med sig olika erfarenheter och upplevelser i bagaget. I Sverige talas det ofta om vikten av en likvärdig skola som ska vara "en skola för alla". Enligt Skolverket (2012) är utgångspunkten för en likvärdig skola "att elevers möjligheter att uppnå goda studieresultat i så liten grad som möjligt ska bero på elevers bakgrund eller vilken skola de går i" (s. 6). Skolan har till uppgift att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. Den svenska skolan har i uppdrag att främja "alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (SFS 2010:800 1 kap. § 4). När det i grund- och gymnasieskolan bedöms att en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven ska stöd sättas in (1 kap. § 5a).

Men verkligheten stämmer inte alltid överens med de högt uppsatta ambitionerna kring att skapa en skola för alla. De senaste åren har vi kunnat ta del av rapporter om försämrade skolresultat i svensk skola (Skolverket, 2013a) och det har varit stort fokus på att fler och fler elever inte klarar grundskolans och gymnasieskolans kunskapskrav. Krisen i svensk skola har blivit ett hett diskussionsämne både politiskt, i media, ute på skolorna och hemma kring köksborden.

Under våra studier till specialpedagoger har en skola för alla diskuterats flitigt och vi har funderat mycket på vad det innebär. Om vi har en skola med intentionen att anpassa undervisningen utifrån varje elevs förutsättningar och behov, hur kommer det sig då att så många elever inte uppnår skolans kunskapskrav? Vi, med yrkesbakgrund i förskola respektive grundskola, har mött många barn och elever i behov av särskilt stöd. Vi har haft glädjen av att se framgångsrika exempel på hur dessa barns behov bemöts av skolvärlden men sorgligt nog har vi också upplevt hur skolan misslyckats i sitt uppdrag. Men något som kanske glöms bort eller inte ges så stort utrymme i diskussionerna kring vad som är bra stöd och inte är hur barnen själva upplevt det särskilda stöd de har fått. Har barnet upplevt stödet som positivt eller har det upplevt det negativt? Är stödet något som barnet själv har önskat eller hade det önskat att stödet sett annorlunda ut?

I FN:s barnkonvention, artikel 12 kan man läsa att "barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad" (UNICEF, 2009, s. 18). Vidare kan vi i Skollagen (SFS 2010:800, 1kap. §10) läsa att:

I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år. Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Inom det specialpedagogiska kunskapsområdet förordar flera röster att studier kring elevers egna erfarenheter och upplevelser av specialpedagogisk verksamhet är ett område som behöver utökas (Allan, Brown & Riddel, 1998; Hellberg, 2007).

Utifrån denna bakgrund vill vi ta reda på hur unga vuxna själva har upplevt det stöd som de fått under sin skoltid eftersom vi menar att deras perspektiv ofta saknas i diskussionen kring dessa frågor. Med denna studie vill vi bidra med kunskap om några unga vuxnas upplevelser av särskilt stöd i grundskola och gymnasieskola.

## 1.2 Begreppsförklaringar

### *Särskilt stöd*

I studien är begreppet särskilt stöd centralt. Detta är ett begrepp som genom åren skiftat en del i innebörd och betydelse men vi har i vår definition av särskilt stöd valt att utgå ifrån Brodin och Lindstrands (2010) beskrivning av specialpedagogik, nämligen:

... de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn (s. 98).

### *Självbild*

Det finns många begrepp inom självbegreppet, såsom självuppfattning, jaget, jaguppfattning, självkänsla och självbild (Taube, 2013). Alla dessa begrepp skapar tillsammans en helhet som kan benämnas självbegreppet. I självbegreppet ingår personens syn på sig själv i relation till andras upplevelser av jaget. I studien har vi valt att använda oss av begreppet självbild för detta.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats bidra med kunskap om några unga vuxnas upplevelser av särskilt stöd i grundskola och i gymnasieskola. Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur har de unga vuxna upplevt det särskilda stödet?
- Vilken betydelse har det särskilda stödet haft för de unga vuxnas självbild?
- Hur hade de unga vuxna önskat att det särskilda stöd som de fått sett ut?

## 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

### 3.1 Det specialpedagogiska kunskapsområdet – olika perspektiv

Det specialpedagogiska kunskapsområdet är relativt nytt med förankring i många olika discipliner. Framförallt är det två huvudlinjer som har vuxit fram: ett mer individorienterat med rötterna inom psykologin och ett mer helhetsorienterat med rötterna inom utbildningssociologin (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Inom det individorienterade perspektivet har fokus legat på individens brister och tillkortakommanden i skolan och på att utifrån individens behov kunna utveckla metoder för att kompensera dessa brister (Ahlberg, 2007b). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att detta perspektiv till stor del har sin bakgrund i sextiotalets vilja och ambition att bygga ut specialundervisningen, bland annat genom ”speciellt inriktad specialundervisning för varje diagnosticerad svårighetsorsakande avvikelse på individnivå” (s. 12). Som en reaktion på individ- och bristfokuseringen (Ahlberg, 2007b) utvecklas det mer helhetsorienterade perspektivet med fokus på att se individen i ett större sammanhang och i samspel med andra där större tonvikt läggs på inkluderingsfrågor, delaktighet och gemenskap. Trots att denna kritik funnits sedan 1970-talet och framåt (Emanuelsson et al., 2001) så är det framförallt på 1990-talet som specialpedagogiken har utvecklats mot en breddning inom kunskapsområdet. I Sverige har detta lett fram till en indelning av det specialpedagogiska kunskapsområdet i ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv. Dessutom har Nilholm (2007) lyft in ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som under de senaste åren börjat diskuteras men som inte är lika vedertaget som de två andra.

Inom det kategoriska perspektivet talar man om ”elever *med* svårigheter”. Individens ses som ägare till svårigheterna och de problem som uppstår anses ligga hos individen själv (Emanuelsson et al., 2001). Svårigheterna bestäms ofta ”med hjälp av diagnoser på individens avvikelser från vad som betraktas som normalt enligt en medicinsk-psykologisk modell” (s. 23).

Till skillnad från att tala om ”elever *med* svårigheter” talar man inom det relationella perspektivet om ”elever *i* svårigheter” (Emanuelsson et al., 2001). Problem ses inte som individuella egenskaper utan man försöker hitta förklaringar till svårigheterna i miljön vilket också innebär att en person som har svårigheter i en viss miljö eller verksamhet inte behöver ha det i en annan. Genom att förändra förutsättningarna i till exempel skolans sätt att organisera sin undervisning kan individens möjligheter förändras helt.

Kritik har dock riktats mot att dessa två perspektiv skulle vara för ensidiga och bara fokusera på en sida av problemet samt att de riskerar att ställas mot varandra (Fischbein, 2007; Nilholm, 2007). Fischbein (2007) menar till exempel att för att det ska vara möjligt att ”förena teori och praktik med etiska överväganden i pedagogiska situationer så måste man kunna anlägga flera olika perspektiv på specialpedagogiken” (s. 30).

Som ett försök till att möta denna polarisering för Nilholm (2007) in ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som bygger på ”antagandet att vi kan lära oss något nytt genom att inte omedelbart värdera vilka handlingar som är goda respektive mindre goda” (s. 109). Dilemmaperspektivet innebär, enligt Nilholm, en öppenhet för olika sätt att se på saker och ting utifrån vardagens dilemman och det sociala livets komplexitet. Uppmärksamheten riktas mot vilka bakomliggande faktorer som påverkar beslut och teorier kring specialpedagogiken. Utifrån dilemmaperspektivet betonas ”utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet” (s. 23) samt vikten av att få kunskap om hur verksamheten påverkas av detta.

## **3.2 Specialpedagogisk verksamhet i en skola för alla**

### **3.2.1 Specialpedagogisk verksamhet**

Brodin och Lindstrand (2010) ställer sig frågan vad som kännetecknar specialpedagogik och menar att en förenklad förklaring skulle kunna vara att specialpedagogik är ”de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn” (s. 98).

Historiskt sett har frågan kring elever med skolsvårigheter och skolans arbete med att möta deras behov diskuterats i Sverige ända sedan folkskolan infördes 1842 (Ahlberg, 2007a). Till en början gavs inget särskilt stöd till dessa elever och många barn kom på grund av detta i stort sätt att stå utanför skolsystemet. Så småningom börjar de svaga elevernas situation i den svenska skolan diskuteras vilket ledde till införandet av specialklasser på 1940-talet, bestående av elever med olika funktionsnedsättningar. Denna utveckling fortsatte och på 1960-talet hade förekomsten av specialklasser och särskilda undervisningsgrupper utökats till att gälla även för de elever som inte ansågs klara av den ordinarie undervisningen. Så småningom börjar man dock ifrågasätta särskiljningen av dessa elever från ordinarie undervisning vilket leder fram till att man på 1980-talet utformar riktlinjer för en skola utifrån alla elevers olika behov och där eventuella stödåtgärder bör ges inom den ordinarie undervisningen. Dessa riktlinjer finner vi än idag i den nuvarande skollagen (SFS 2010:800,



7§) utifrån huvudregeln att särskilt stöd ska ges inom den elevgrupp som eleven normalt tillhör.

Vidare kan vi i skollagen (SFS 2010: 800, 4§) läsa att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

När en elev riskerar att inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller om detta inte visar sig tillräckligt i form av särskilt stöd (5-8§).

I grundskolan kan särskilt stöd till exempel innebära att eleven under en tid får undervisning i en särskild undervisningsgrupp. Detta kan innebära ”undervisning i en annan gruppering inom skolenheten, eller undervisning i andra lokaler med annan personal i en kommungemensam grupp, ibland i så kallade skoldaghem eller resursskolor” (Skolverket, 2014a, s. 39). Även enskild undervisning eller anpassad studiegång kan komma ifråga.

Om en elev i gymnasiet riskerar att inte uppnå kunskapskraven på en eller flera kurser ser reglerna lite annorlunda ut än för grundskolan:

Om en elev får betyget F på en kurs har hon eller han rätt att gå om kursen en gång. Har eleven fått betyget F på flera kurser kan en åtgärd vara att eleven går om ett läsår. /... / En annan åtgärd kan vara att en elev med påtagliga studiesvårigheter ges en möjlighet att reducera det nationella program som hon eller han går på (Skolverket, 2014a, s. 41).

Skolverket (2014a) definierar särskilt stöd som ”insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (s. 11). Extra anpassningar beskrivs som en ”stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (s. 11). Denna beskrivning är dock relativt ny och innan 2014 då bestämmelserna för stödinsatser ändrades fanns inte någon specifik definition av begreppet särskilt stöd i Skollagen (SFS 2010:800). Det har därför varit upp till varje enskild skola att från fall till fall bedöma vad som avsågs med begreppet (Skolverket, 2013b). Särskilt stöd är alltså ett begrepp som varit ganska otydligt och som har haft olika innebörder genom åren.

Skolans uppdrag är alltid ”att anpassa den pedagogiska verksamheten efter varje elevs behov samt att skapa förutsättningar för fortsatt lärande, oberoende av om eleven har en diagnos eller inte” (Skolverket, 2014a, s. 29). Det betyder att det är elevens behov som är avgörande för om eleven ska få särskilt stöd eller ej och en diagnos får inte vara ett villkor för detta. Likaså påpekar Skolverket att en diagnos inte per automatik innebär att en elev behöver särskilt stöd.

Utifrån en skola med begränsade resurser har behovet av diagnoser och utredningar av individens behov fått en större betydelse eftersom expertutlåtanden blivit allt viktigare som beslutsunderlag för särskilda åtgärder när resurserna krymper (Allan, Brown & Riddel 1998).

### 3.2.2 En skola för alla

Tanken med en skola för alla kan härledas långt tillbaka i historien, redan före det att den allmänna folkskolan hade införts 1842 (Gerrbo, 2012). En skola för alla bygger på demokratins grunder det vill säga allas lika värde, rätt till delaktighet, tillträde till ordinarie skolform samt särskilt stöd när det finns behov för det. Enligt Skolverket (2005) innebär en skola för alla att skolan ska bemöta varje elev utifrån deras behov och förutsättningar för lärande.

Viktiga styrdokument i debatten om utvecklingen av en skola för alla är förutom Skollagen FN:s konvention om barnets rättigheter, i dagligt tal kallad Barnkonventionen och Salamancadeklarationen (Brodin & Lindstrand, 2010). Brodin och Lindstrand pekar på Salamancadeklarationen som betonar att skolan ska ge plats åt alla och att undervisningen ska anpassas till individens behov och inte styras utifrån skolans förutsättningar. I deklarationen står även att alla barn ska undervisas tillsammans oberoende vilka behov de har och att de barn som behöver extra stöd ska kunna få det inom skolans ram. Viktiga aspekter som framförs är skolans flexibilitet.

Gerrbo (2012) menar att inom svensk skola är begreppet en skola för alla ett ganska motstridigt begrepp. Visserligen har alla barn i Sverige både rätt till och skyldighet att gå i skola men skolformen är inte den samma för alla. För grundskoleelever finns det två parallella skolformer i form av ordinarie grundskola och särskola och dessutom finns specialskolor med inriktning mot syn- eller hörselproblematik samt språkstörning. På många skolor förekommer även olika indelningar i särskilda undervisningsgrupper för att möta elevernas olika behov. Trots detta menar Gerrbo att det finns ”en utbredd strävan efter att utveckla svensk skola i riktning mot en mer omfattande och inkluderande verksamhet” (s.19).

Enligt Skolverket (2006b) har många elever i svensk skola “svårt att förstå att skolan verkligen skulle vara till för alla” (s. 52) och många har upplevelser av att utbildningen varit otillgänglig för dem. Enligt Hjärne och Säljö (2008) är just intentionen att bemöta alla elevers olika behov och förutsättningar för lärande den stora utmaningen i en skola för alla. Trots att det idag ses som en självklarhet att alla har rätt till utbildning oavsett bakgrund och olika förutsättningar handlar diskussionen fortfarande i stor utsträckning om kategorisering och eleven som problembärare när elever inte uppnår kunskapsmålen. Även Brodin och Lindstrand (2010) diskuterar komplexiteten i intentionen av en skola för alla. De menar att det finns många parametrar som påverkar det arbetet: vår syn på kunskap, skolan som system och frågor om inkludering. Vidare menar de att ett steg i riktning mot en skola för alla är att vi måste sluta tänka i termer av normalitet och avvikelse och se på olikheter som något berikande. Oavsett hinder och svårigheter i utbildningssystemet bör alla barn ha rätt till en skola utan att stödet är segregering. Detta menar Brodin och Lindstrand ställer krav på en flexibilitet på skolan som verksamhet och organisation.

### 3.2.3 Inkludering

I slutet av 1960-talet började den särskiljande undervisningen med bland annat specialklasser att ifrågasättas huruvida den verkligen gynnade elever i svårigheter eller inte. Detta, tillsammans med övriga dåtida politiska strömningar i samhället, ledde fram till en strävan efter att undervisningen av elever i svårigheter skulle integreras i vanliga klasser (Skolverket, 2014b). Denna diskussion har sedan dess fortsatt och från och med 1990-talet har integrering varit en av de frågor som diskuterats mest flitigt (Ahlberg, 2007a). Begreppet integrering har dessutom till stor del kommit att ersättas av begreppet inkludering.

Begreppen integrering och inkludering kan enligt Haug (1998) vid första anblicken verka ganska lika utifrån den gemensamma utgångspunkten i alla elevers rätt att tillhöra den ordinarie skolan men han menar att det finns avgörande skillnader. Begreppet inkludering utgår ifrån tanken att alla elever är olika och att undervisningen bör anpassas efter varje elevs förutsättningar. Utifrån tankar grundade på uppfattningar om social rättvisa och demokratiska värden bör all undervisning, även specialundervisning, ske inom verksamheten för den ordinarie klassen. Ett inkluderande perspektiv fokuserar i första hand på förändringar i själva lärandemiljön för att möta elevernas olika behov utan att elever blir stigmatiserade eller utstötta. Begreppet integrering menar Haug däremot är mer individfokuserat och har som utgångspunkt att alla elever ska anpassas till det befintliga systemet. Fokus ligger på elevens svårigheter och inom ramen för det befintliga skolsystemet kan åtgärder som enskild undervisning och särskilda undervisningsgrupper sättas in, dock med målet att eleven alltid ska tillbaka till den ordinarie undervisningsgruppen. Enligt Haug är det också utifrån begreppet integrering som specialundervisningen har sitt ursprung.

Enligt Ahlberg (2007a) förutsätter termen integrering att ”människor först måste ha varit segregerade eller avskilda för att kunna integreras” (s. 87). Nilholm (2007) menar att kärnan i kritiken mot integreringsbegreppet och den särskiljande specialundervisningen var just detta att den vanliga skolmiljön inte var anpassad till elevernas olikheter. Införandet av begreppet inkludering poängterar ”vikten av att helheten förändras från att vara en normaliseringspraktik för avvikande elever till att ta sin utgångspunkt i vad man ibland beskriver som elevers naturliga olikhet” (s. 90).

Internationellt sett, kan man se liknande mönster. Enligt Ainscow (2005) ser man i vissa länder på begreppet inkludering som en metod för att bemöta behoven hos elever med funktionsnedsättningar inom det allmänna skolsystemet men Ainscow menar att det internationellt har blivit alltmer vanligt att se på inkludering som en reform som stöttar och välkomnar mångfald inom elevgruppen. Utifrån Salamancadeklarationen har frågorna kring inkludering och undervisning mer och mer kommit att handla om att utveckla skolan och dess verksamhet snarare än att integrera utsatta grupper av elever in i redan existerande lösningar. Detta menar Ainscow har lett till ett fokus på frågor gällande skolors ökade kapacitet av att stödja deltagande och lärande av ett alltmer varierat utbud av elever.

I Sverige är det helhetsperspektivet och inkludering som lyfts fram som eftersträvansvärt i styrdokument och utredningar och idag talas det mycket om hur skolan och omgivningen ska anpassas och läggas tillräta efter individens behov (Rosenqvist, 2007). Utifrån Skollagen (SFS 2010:800) gäller huvudregeln för särskilt stöd, både för grundskola och gymnasieskola, att det bör ges inom ramarna för den ordinarie elevgruppen. Trots detta handlar många av de specialpedagogiska insatserna i dagens skola fortfarande till stor del om differentiering (Fischbein, 2007; Haug, 1998) där en av de vanligaste stödåtgärderna är att placera elever med svårigheter i en mindre undervisningsgrupp.

Skolverket (2006b) pekar på att många elever upplever undervisning i liten grupp som något positivt. I den lilla gruppen är det lättare att koncentrera sig eftersom det är lugn och ro. Eleverna upplever också att lärarna har mer tid till varje elev och att de lyssnar och bryr sig om eleverna. Men erfarenheterna av undervisning i liten grupp är inte odelat positiva. Många av eleverna upplever sig inte ha någon gemenskap med andra elever utanför gruppen och berättar om att de känt sig ensamma och att de blivit mobbade i de vanliga klasserna.

Tetler och Baltzer (2011) diskuterar huruvida inkluderingsfrågan kommit att handla mer om ideal än om den faktiska verkligheten. De ställer sig bland annat frågan om insatserna för inkludering har kommit att reduceras till att enbart handla om fysisk placering eller om insatserna genomsyras av "flexibility and comprehensiveness, allowing pupils with disabilities to be involved as active participants on their own terms" (s. 333). Även Andersson (2013) problematiserar begreppet inkludering och det faktum att det ofta enbart sätts i samband med elevers fysiska placering. Utifrån sin studie kring elevers upplevelser av det individuella programmet påpekar hon att om en god pedagogisk miljö ser olika ut för olika elever borde detta också rimligen innebära att vägen mot en inkluderande undervisning inte kan se likadan ut för alla.

### 3.3 Självbild

Det är i samspelet med andra som vi utvecklas och det är där vårt jag blir till (Svedberg, 2007). I våra möten med andra speglar vi oss själva och det är i denna spegling som vi blir medvetna om oss själva och vårt jag formas. Utifrån andras reaktioner på våra handlingar utvecklas vi. Självbilden är inte personens riktiga jag utan så att säga personens spegelbild av sitt jag.

Enligt Taube (2013) handlar elevens värdering av sig själv i skolsammanhang om relationen mellan hur eleven vill vara, värderingar från betydelsefulla personer i omgivningen och elevens prestationer. Relationen mellan dessa utgör grunden för självbilden. Även Groth (2007) för ett liknande resonemang. Han refererar till Rosenbergs tankar kring denna relation och att den påverkar individens självbild. Individens kan sägas vara en produkt av det sociala sammanhang som den ingår i och har inte något val gällande den grupptillhörighet som den får sig tilldelad i samhället. Denna grupptillhörighet som individen blir kategoriserad i, utifrån status och beteenden, kommer att vara grunden för hur individen uppfattar sig själv. Armstrong (2003) lyfter problematiken kring att för den som en gång blivit klassad som "att ha inlärningssvårigheter" kan det vara svårt att bryta sig loss ifrån den stämpeln. Detta menar han kan leda till att specialpedagogiska behov många gånger försvåras för individen att delta i samhället på lika villkor som "alla andra".

En positiv självbild har stor betydelse för elevens skolprestationer (Giota, 2002; Taube 2013). Är självbilden däremot negativ kan den påverka personens användning av inlärningsstrategier på ett negativt sätt. Även Groth (2007) menar att elevens självbild har en avgörande betydelse för att skapa ett meningsfullt lärande. Han har i sin forskning om elevers uppfattning om specialpedagogiska insatser sett att motivationen för elevens skolarbete hänger ihop med elevens självbild.

Enligt (Fischbein, 2007) handlar lärandet i skolan inte endast om ämneskunskaper utan även om hur man själv fungerar som en lärande person. Hon menar att om eleven i skolan får en känsla av att inte duga och hamnar utanför gruppen kan detta få konsekvenser för självkänslan som i sin tur kan leda till att eleven söker sig till destruktiva miljöer där den kan känna sig uppskattad vilket till exempel kan få till följd att den hoppar av skolan.

Szönyi (2012) påpekar att skolans system i sig skapar föreställningar om normalitet och avvikelse vilket i sin tur påverkar elevens självbild och identitet. Elevers låga självbild hör enligt Groth (2007) och Vernersson (2007) ihop med hur organisationen, grupperna, pedagogiken och det pedagogiska ledarskapet ser ut på skolan. Giota (2002) menar att en mycket viktig parameter för ungdomars utveckling av självbilden är hur de bemöts av lärare

och andra elever. Även Henriksson (2009) pekar på vikten av lärarens bemötande. Om lärarens bekräftelse är positiv ger det eleverna en känsla av att vara uppskattade och de upplever att de blir sedda för vem de är och inte för vad de är.

Enligt Anderssons (2013) och Hellbergs (2007) studier visade det sig att en av de viktigaste kvaliteterna för en god pedagogisk miljö var meningsfulla relationer mellan elever och lärare. Studierna pekade på att goda relationer till lärarna var något som de intervjuade eleverna såg som extra viktigt för att lyckas i skolan. Lärarnas förmåga till omsorg, empati och förståelse för elevernas problematik var något som Hellberg fann avgörande för ungdomarnas skolkarriär.

### **3.4 Elevers röster om och upplevelser av särskilt stöd**

Både FN:s barnkonvention (UNICEF, 2009) och den svenska Skollagen (SFS 2010:800) tar upp barnets rätt att bli lyssnad till samt att bli tagen på allvar. I den svenska Skollagen kan man läsa följande:

I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år. Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (1 kap., 10§).

Detta gäller inte minst i skolans arbete kring elever i behov av särskilt stöd och Skolverket (2014a) poängterar vikten av ett gott samarbete mellan skola, elev och föräldrar för att förutsättningarna för elevers lärande och utveckling ska bli så bra som möjligt. I detta samarbete är det nödvändigt att ”lyssna in och ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som eleven och elevens vårdnadshavare har om elevens situation” (s. 25). Szönyi (2012) uppmärksammar dock problematiken kring att de möjligheter som ges för samtal mellan skolans personal och elever kring elevens situation oftast sker utifrån skolans premisser. För vissa barn fungerar dessa samtal bra medan det för andra inte blir en ”naturlig arena för kommunikation” (s. 48). Enligt Skolverket (2006b) är det många elever som inte känner sig delaktiga i diskussionerna kring hur verksamheten i skolan anpassas till deras förutsättningar. Armstrong (2003) menar att om elevernas åsikter och upplevelser inte tas tillvara försvåras ett genuint samarbete mellan elever och skolans personal eftersom skolan då går miste om kunskap och förståelse kring hur barnen själva upplever världen runt omkring sig.

Szónyi (2012) problematiserar sättet på vilket barn får tillfälle och möjlighet till att göra sina röster hörda i frågor som berör dem och på vems villkor det sker. Hon pekar bland annat på skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Barnperspektiv, menar hon, handlar om den vuxnes försök att sätta sig in i och tolka barnets bästa och intressen medan barns perspektiv står för ”barnets direkta egna uttryck av sin vilja, åsikter etc.” (s. 46). På liknande sätt menar Qvarsell (2003) att ”barnets bästa” oftast definieras i avsaknad av barnens perspektiv vilket i skolsammanhang ofta leder till att villkoren för barnen sätts upp utifrån de vuxnas föreställningar om barnets utveckling grundat på olika teorier kring detta. Om man i stället utgår från barns och ungdomars tankar kring utveckling så kommer andra perspektiv att visa sig. Därför, menar hon, kan ett barn- och ungdomsperspektiv tillföra viktig kunskap inom utbildningsvetenskapen.

När det gäller det specialpedagogiska kunskapsområdet anser flera röster inom utbildningsvetenskapen (Allan, Brown & Riddel, 1998; Armstrong, 2003; Hellberg, 2007;

Qvarsell, 2003; Westling Allodi, 2002) att den specialpedagogiska forskningen till stor del varit inriktad på omvärldens syn på elever i behov av särskilt stöd och på verksamheten som sådan i stället för att fokusera på elevers egna erfarenheter och upplevelser av specialpedagogisk verksamhet. De menar att den specialpedagogiska forskningen bör utvecklas mot att i större omfattning bidra till att de som är i behov av specialpedagogiska insatser ska få ett större utrymme att agera i sina egna frågor och att deras röster ska bli mer hörda. Enligt Armstrong (2003) ger enskilda individers unika upplevelser av specialpedagogik möjlighet till nya sätt att se på och förstå begrepp såsom till exempel exkludering och inkludering och utmanar de uppfattningar som finns i samhället kring vad som anses normalt och onormalt. Tetler och Baltzer (2009) understryker även de, vikten av att kombinera vetenskapliga undersökningar och teoretiska perspektiv i dialog med enskilda klassers och elevers uppfattningar, vilket de menar ger en god grund för en pedagogisk/didaktisk utveckling i klassrummet.

## 4 Forskningsansats

### 4.1 Livsvärldsfenomenologi

Den moderna fenomenologin grundades av den tyske filosofen Edward Husserl och dess bärande tanke handlar om att vi ska *gå tillbaka till sakerna själva* (Bengtsson, 2005). Själva ordet fenomenologi kan härledas till det grekiska ordet fenomen som betyder *det som visar sig* och ”de saker som avses i fenomenologin är sakerna som fenomen, dvs. så som de visar sig för någon” (s. 12). För att något ska kunna visa sig krävs det någon att visa sig för. Subjekt och objekt är ömsesidigt beroende av varandra.

Berndtsson (2001) beskriver fenomenologin som en erfarenhetsfilosofi med utgångspunkten i att det inte finns någon ”absolut och universell mening eftersom mening uppstår genom vårt världsliga erfalande” (s. 13). Det är genom människornas erfarenheter som sakerna visar sig och får sin mening. Detta får till följd att olika individer med liknande erfarenheter kan uppleva samma fenomen på olika sätt.

#### 4.1.1 Livsvärld

Husserl utvecklade även begreppet *livsvärld* som inom livsvärldsfenomenologin avser den värld som människor lever sina liv i (Bengtsson, 2005). Livsvärlden är det vi alltid har runt omkring oss, det som vi tar för givet i våra liv och det som vi är så vana vid att det blivit osynligt för oss. Även om flera olika individer till synes kan verka ha liknande livsvärldar så är varje individs livsvärld alltid unik eftersom det är den enskilda individens upplevelser som formar den, men i interaktion med andra och med tiden. Detta innebär att livsvärlden både är social och historisk. Livsvärlden är enligt Groth (2007) den värld där vi möter andra människor och den är också ”utgångspunkten för vårt känsloliv och våra upplevelser, erfarenheter och uppfattningar samt hur vi förstår saker och objekt” (s. 72).

#### 4.1.2. Horisont

*Horisont* är ytterligare ett begrepp inom fenomenologin som är av betydelse (Berndtsson, 2001). När vi erfar världen gör vi det utifrån *horisonter* vilket innebär att varje objekt kan ses utifrån olika håll och perspektiv. Husserl uttryckte det som att ”varje erfarenhet har sin egen horisont” (s. 29). Vår horisont är ständigt i rörelse och utifrån nya möten och erfarenheter kommer den att ändra sig vilket gör att tingen kommer att visa sig på nya sätt för oss. ”Horisont blir därmed uttryck för levd erfarenhet” (s. 29). Eftersom varje livsvärld är unik

kan vi aldrig fullt ut ta oss till den andres horisont. Däremot kan vi ha ”en strävan mot att i en tolkningsprocess försöka närma oss och förstå den andres livsvillkor och livsvärld” (Berndtsson, 2009, s. 259). Bengtsson (2005) menar att mötet mellan horisonter i bästa fall resulterar i en horisontvidgning.

## 5 Metod

Syftet med undersökningen är att bidra med kunskap om unga vuxnas upplevelser av särskilt stöd i grundskola och i gymnasieskola. Utifrån detta har en kvalitativt inriktad studie med utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats valts.

En kvalitativ studie kännetecknas av ett beskrivande synsätt där tonvikten ligger på att tolka och förstå. Det handlar ofta om att beskriva och förstå det enskilda till skillnad från den kvantitativa studien som syftar till att kunna generalisera och dra säkra slutsatser (Stukat, 2005). Enligt Bengtsson (2005) finns det ingen föreskriven metod inom livsvärldsansatsen utan det handlar mer om att hitta lämpliga metoder för det man ska undersöka. Det första steget i livsvärldsforskningen är att fokusera på människors erfarenheter för att sedan försöka ta del av dem. Genom att människor delger sina erfarenheter kan andra få ta del av deras värld. För att få en djupare kunskap om deras livsvärld krävs att man har en kommunikation och en interaktion.

I studien används halvstrukturerade livsvärldsintervjuer vilket innebär att en intervjuguide med frågor utifrån övergripande teman använts som utgångspunkt vid intervjun (Kvale & Brinkman, 2009). Med intervjuguiden som grund är det innehållet i intervjun som bestämmer vilka frågor som ställs. Detta kräver följsamhet av den som intervjuar för att följa upp det som sägs. Under intervjun måste intervjuaren ”hela tiden fatta beslut om vad hon ska fråga om och hur, vilka aspekter av intervjuans svar som ska följas upp eller inte följas upp, vilka svar som ska tolkas eller inte tolkas” (s. 182).

### 5.1 Urval

I studiens urval togs hänsyn till tre kriterier:

- Informanterna skulle ha avslutat eller vara i slutet av sin gymnasieutbildning.
- Informanterna skulle inte vara äldre än 25 år.
- Informanterna skulle ha tagit del av särskilt stöd i någon eller båda av skolformerna grundskola och gymnasieskola.

Definitionen av särskilt stöd var inte preciserat utan det lämnades öppet till informanterna att definiera begreppet.

För att hitta unga vuxna till studien har ett så kallat snöbollsurval använts. Vid ett sådant tillvägagångssätt vänder man sig till personer i sin närhet för att få tag på personer som passar för undersökningen (Stukat, 2005). I detta fall kontaktades lärare, studievägledare och specialpedagoger på gymnasium och vuxenutbildningar samt personer i vår bekantskapskrets för att få kontakt med lämpliga informanter.

## 5.2 Genomförande

Studien omfattar åtta intervjuer.

Informanterna kontaktades via telefon där de informerades om syftet med studien samt fick möjlighet att ställa frågor kring intervjun och studien. När de tackat ja till att delta bestämdes tid och plats för intervjuerna. Enligt Stukat (2005) så bör platsen för intervjun vara en trygg plats för informanten och de bör få möjligheten att välja plats själva vilket också informanterna i denna studie fick göra. Fem av intervjuerna utfördes i informanternas skolmiljöer och tre i hemmiljö varav två hos informanterna och en i intervjuarens hem.

Vid samtliga intervjuer fick informanterna både skriftlig och muntlig information om studien (se bilaga 1). Intervjuerna varade mellan 35 minuter och 1 timme och 15 minuter. Under intervjuerna användes en intervjuguide där teman och eventuella följdfrågor hade arbetats fram (se bilaga 2). Samtliga intervjuer spelades in.

Intervjuerna gjordes färdiga en i taget. De spelades in, lyssnades igenom för att sedan transkriberas i sin helhet innan genomförandet av nästa intervju påbörjades. Transkriberingen har till största delen handlat om att överföra muntligt tal till skrift men till viss del har anteckningar även gjorts om andra iakttagelser som till exempel skratt och pauser.

## 5.3 Etiska överväganden

När man gör en undersökning där människor är inkluderade måste de noga informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt. Vetenskapsrådet (2007) har tagit fram riktlinjer och regler för hur forskning bör bedrivas:

- informationskravet (information om studiens syfte och innehåll)
- samtyckeskravet (information om frivilligt deltagande samt rätten till att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång)
- konfidentialitetskravet (information om aidentifiering av insamlat material på ett sådant sätt att den enskilde inte kan identifieras av utomstående)
- nyttjandekravet (information om att insamlat material endast används i denna studie)

Inför intervjuerna informerades alla informanter om studien utifrån ovanstående riktlinjer.

I framskrivningen av resultatet är det viktigt att överväga vilka konsekvenser personlig information som presenteras kan få och på vilket sätt det är relevant för att ge undersökningen rättvisa (Kvale & Brinkman, 2009). Då studien inte riktar sig mot någon speciell elevgrupp med tanke på skolproblematik och eventuella diagnoser och då detta är uppgifter som kan vara utpekande har en utförligare presentation kring detta utelämnats. För att vidare säkerställa att informanterna inte ska kunna identifieras i studien av utomstående har det insamlade materialet avpersonifierats och fingerade namn på informanterna använts. Det insamlade materialet förvaras så att utomstående ej har tillgång till detta.

Kvale och Brinkman (2009) tar även upp forskarens roll när det gäller etiska riktlinjer för en intervjuundersökning. De menar att ”i sista hand är det forskarens integritet - hennes kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet - som är den avgörande faktorn” (s. 91). Detta är stora ord som manar till eftertanke och ödmjukhet. I studien har genomskinlighet och medvetenhet kring dessa frågor under hela processen varit viktiga instrument för att ge undersökningen legitimitet.



## 5.4 Studiens tillförlitlighet

I en kvalitativ undersökning är frågan om reliabilitet och validitet en fråga om trovärdighet. I och med det blir det viktigt att synliggöra och motivera de val man gjort ”och de grunder som resultatet vilar på” (Stukat, 2005, s. 129). För att styrka denna studiens tillförlitlighet har ambitionen varit att genom en tydlig redogörelse kring tillvägagångssättet under rubrikerna metoddel samt metoddiskussion ge läsaren en möjlighet att följa tankegångarna i arbetsprocessen.

En studies reliabilitet handlar om kvaliteten på de mätinstrument som använts (Stukat, 2005). I denna studie kan ”mätinstrumenten” sägas vara intervjuerna samt bearbetning och tolkning av dessa. Studiens validitet kan sägas uttrycka i vilken utsträckning en metod ”undersöker vad den är avsedd att undersöka” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 264) vilket för denna studie innebär huruvida studiens frågeställningar blivit besvarade. För att innehållet i intervjuerna skulle bli relevant för studien användes en intervjuguide vid intervjutillfällena.

När det gäller studiens generaliserbarhet menar Stukat (2005) att syftet med en kvalitativ studie handlar om att tolka och förstå och sällan om att kunna göra generaliseringar. Eftersom denna studie endast omfattar åtta intervjuer och dessutom syftar till att ta del av informanternas unika upplevelser är studien inte lämpad för generaliseringar.

## 5.5 Bearbetning och analys

Bearbetningen av intervjuerna har inspirerats av den hermeneutiska tolkningsläran (Ödman, 2007). Ödman liknar tolknings- och förståelseprocessen vid ett pussel. Att vi till en början inte kan se mer än en hög av bitar som sedan successivt börjar bilda små delar som bildar en helhet. Han menar att varje liten del förändrar bilden av det färdiga resultatet. Detta pusslande kallas för den hermeneutiska cirkeln där vi pendlar mellan delarna och helheten för att få en ny förståelse för det vi försöker tolka.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) påbörjas analysen redan vid intervjutillfället där man som intervjuare har möjlighet att ställa följdfrågor. En fördel med en intervjusituation är bland annat att man har möjlighet att ställa kompletterande frågor under samtalsgången för att nå en fördjupad förståelse och för att undvika missförstånd. En annan fördel är att man vid en intervju har tillgång till den ickeverbala kommunikationen som till exempel kroppsspråk och tonfall. Som stöd för tolkningsarbetet av det insamlade materialet fördes även anteckningar vid intervjutillfällena alternativt direkt efter.

Det insamlade materialet har bearbetats och analyserats av studiens båda författare. Till att börja med lyssnades alla intervjuer igenom i sin helhet inför respektive bearbetning. Därefter lästes det transkriberade materialet igenom ytterligare ett antal gånger och materialet markerades med nyckelord med avsikten att ringa in olika teman. Utifrån detta diskuterades nyckelord och förslag på teman vilket ledde fram till följande teman:

- upplevelser av särskilt stöd
- att bli sedd och förstådd
- delaktighet
- att förstå varför
- upplevelser av särskilt stöd i eller utanför den ordinarie klassen
- att lyckas eller misslyckas
- att inte vara som alla andra

- andras bild av en själv
- önskat stöd

Tolkningsprocessen har hela tiden pendlat mellan del och helhet och det har varit nödvändigt att gå tillbaka till de inspelade intervjuerna och transkriberingarna ett antal gånger. Att tolka en text, ett samtal eller en handling är en subjektiv akt (Ödman, 2007) som alltid färgas av tolkarens förförståelse och egna erfarenheter. Det som tolkas kan alltid ses från olika aspekter. Ödman menar att ”aspektmedvetandet är förutsättningen för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt” (s. 71). I bearbetningen av materialet har diskussionen kring förförståelse och dess betydelse för tolkningen varit flitig.

## 6 Resultat

Studien omfattar åtta intervjuer med unga vuxna kring deras upplevelser av särskilt stöd i grundskola och gymnasieskola vilka har gett åtta unika livsberättelser.

Alla informanter, förutom två som gick i samma undervisningsgrupp, var oberoende av varandra. De var vid intervjutillfället mellan 17 och 23 år.

Resultatdelen inleds med en presentation av varje informants övergripande upplevelse av särskilt stöd för att sedan följas av de olika teman som visat sig vid tolkning och bearbetning av materialet. Vissa av de teman som presenteras har inte visat sig i alla intervjuer vilket innebär att alla informanter inte återfinns under alla rubriker.

De namn som används för de unga vuxna är fingerade. De benämns även som unga vuxna eller informanter i texten. Även förekommande skolnamn är fingerade.

I resultatdelen då de unga vuxna citeras förekommer / ... / vilket betyder att en del av citatet är utelämnat. När ... används är det i betydelsen av en kortare paus.

### 6.1 Upplevelser av särskilt stöd – att få hjälp eller inte

#### *Rebecka*

Rebecka förmedlar en övervägande negativ upplevelse av det särskilda stöd hon har fått genom åren. Hon har upplevt att stödet i stort sett varit meningslöst och inte till någon hjälp och säger också att det rent av varit negativt för hennes skolresultat.

Rebecka har fått särskilt stöd på olika sätt under hela sin skoltid men det är framförallt under de senare åren av grundskolan som hennes upplevelser varit mycket negativa. Hon säger att grundskolan inte gett henne rätt förutsättningar för att lära vilket gjort att hon inte fått med sig de kunskaper hon borde ha fått. Hon berättar om särskilt stöd som inte fungerat och om särskilt stöd som uteblivit helt och hållet och att hon känt sig utelämnad till sig själv.

Jag fick ju sitta där varje gång vi hade engelska, kanske tre gånger i veckan. Jag fick sitta där utanför och vänta... Och det kom aldrig någon lärare.

De stödinsatser som hon upplevt som meningsfulla har kommit sent under hennes skolgång, i gymnasiet. Att det nu fungerar i gymnasiet upplever hon har att göra med att lärarna har förstått på vilken nivå hon är.

Rebeckas upplevelser i grundskolan av en meningslös skolgång ledde till att hon skolkade en hel del.

Men jag skolkade inte för att det var tråkigt utan för att jag såg ingen mening med att vara i en skola där min lärare aldrig kom när jag behövde extra hjälp.

\*

### *Emma*

Emma har mycket positiva upplevelser av hur skolan bemött hennes behov av särskilt stöd i låg och mellanstadiet. Framförallt nämner hon en speciallärare som betytt mycket för henne men hon är även nöjd med det stöd hon fick i den ordinarie undervisningen i helklass.

I sexan när Emma bytte skola förändrades hennes upplevelser av skolan. Hon berättar om en kämpig period fylld av besvikelser där hon känt sig både arg, ledsen och kränkt. Det stöd hon fick under den tiden handlade mest om att göra klart skolarbetet och motsvarade inte hennes förväntningar på vilken hjälp hon skulle få.

Det var ju inte direkt att jag fick hjälp med min läsning och så... När man kommer till specialpedagog så får man ju hjälp med läsning och så, och att träna den... Utan det var att jag kom dit med mina böcker och så fick jag sitta där och jobba.

När Emma sedan började gymnasiet vände det igen och hon berättar om både positiva och negativa upplevelser. Det var när hon kom i kontakt med specialpedagogen på gymnasiet som hon fick det stöd hon behövde.

\*

### *Niklas*

Niklas berättelse om det särskilda stöd han fått under sin skoltid är till stor del en berättelse om uteblivet stöd i grundskolan.

Jag fick inte någon hjälp i grundskolan över huvud taget.

Han berättar att han under hela grundskoletiden upplevt svårigheter med att läsa och skriva men att han inte fått gehör från skolan kring detta. Skolarbetet har han upplevt som tufft och han berättar om den kamp det varit för honom att alltid behöva jobba i kapp. Det stöd han fick i skolan handlade om att sitta kvar efter skoltid eller att jobba klart hemma vilket ledde till att han ”fick hålla på och jobba dubbelt så hårt”.

Niklas beskriver det stöd han fått som meningslöst alternativt att det haft en negativ inverkan på honom.

I gymnasiet upplevde han att det blev bättre och att han fick den hjälp han behövde. Förutom stödundervisning av speciallärare har han även fått hjälp i form av längre tid för skolarbeten samt vid provtillfällen. Framförallt var det den enskilda undervisningen tillsammans med speciallärare som han uppskattade eftersom den gav honom möjlighet att få tydlig och direkt återkoppling till skolarbetet. Niklas kallar själv den hjälp han fått för ”lite hjälp på traven” och han har uppskattat den mycket.

Det känner jag är det bästa, det skulle jag ha behövt hela tiden, hela grundskolan också.

\*

### *Tobias*

När Tobias berättar om sin skoltid så börjar han med att poängtera att han hatar skolan. Samtidigt säger han att den lilla undervisningsgrupp han gick i mellan sjuan och nian betydde oerhört mycket för honom.

Jag tror faktiskt att den har räddat mitt liv. Jag tror att det har hjälpt jävligt mycket för mig.

Han har gått om två år på gymnasiet eftersom han inte fick något stöd och ”allt sket sig”.

Tobias pratar överlag om skolan som en opersonlig verksamhet där man inte får någon kontakt med sina lärare. För honom har det varit viktigt med undervisning i liten grupp eller enskilt och efter de positiva erfarenheterna från högstadiet så har han alltid försökt att få hjälp av specialpedagog på gymnasiet. Däremot har han inte alltid upplevt att han fått det stöd han har bett om.

Jag har sökt specialpedagog i varje skola jag gått i, för jag lär mig inte när det är tjugo elever i varje klassrum och det står en lärare vid tavlan och bara pratar.

\*

### *Oskar*

Oskars upplevelser av särskilt stöd i grundskolan handlar mest om att han inte fått det stöd han behövt och att det stöd han fått inte haft någon större betydelse för hans skolgång. I lågstadiet ville han inte gå till den särskilda undervisningen. Han upplevde det tråkigt och påfrestande och han blev påmind om att han inte kunde. Oskar upplevde att han blev stämplad och utpekad som den som behövde extra stöd.

Senare under sin grundskoletid upplevde han att de stödåtgärder han fick handlade mer om extra tid för att jobba i kapp skolarbete och läxor och inte om att få hjälp med det han hade svårt för.

Det enda vi gjorde där var att vi gjorde våra läxor. Vi hade ingen undervisning utan det var eget arbete för allihop som hade den här lektionen.

Att hjälpen sett ut på detta sätt ser Oskar både för- och nackdelar med. Han tycker det är konstigt att han inte fått den hjälp han behövt samtidigt som han tycker att det har varit skönt att få avlastning i skolarbetet med mindre läxor och extra tid för skolarbete.

\*

### *Peter*

Peter har upplevt att skolan struntat i honom och hans svårigheter och att det inte funnits någon kontinuitet i det stöd han fått. Trots att skolan satt in en hel del stödåtgärder så är Peters upplevelse att han nästan inte fått någon hjälp alls. Under sin berättelse återkommer han flera gånger till att han inte förstår varför skolan inte gett honom den hjälp han behövt.

Varför ska jag sitta här om inte jag får någonting gjort? Då kan jag väl lika väl typ sitta hemma tills jag blir arton år, typ.

Peter tycker inte att det stöd han fått har varit meningsfullt och ofta har åtgärderna känts fel för honom och de har inte gett honom en känsla av att ”gå framåt”. Han har upplevt att skolan inte haft tillräcklig kompetens för att möta hans behov vilket i sin tur lett till att han fått byta skola mot sin vilja. När hjälpen uteblivit har Peter tappat hoppet vilket lett till att han inte engagerat sig så mycket i skolarbetet.

Jag sket i allt nästan för jag kände att jag fick ingen hjälp liksom. / ... / Man lägger skolarbetet åt sidan... man känner att man har tappat hoppet.

I Peters berättelse framkommer det att han varit ganska nöjd med det stöd han fått i mindre undervisningsgrupp under de tidigare skolåren. Där fick han göra samma saker som i klassrummet men han fick lite mer tid på sig.

\*

### *Filip*

Filip har både positiva och negativa upplevelser av det särskilda stöd han fått under grundskoletiden. Under en period i årskurs nio fick han enskilt stöd i matematik som han upplevde som mycket positivt men innan dess har han inte upplevt att det stöd han fått varit till för att hjälpa honom och säger att ”det kändes mer som tillsägelser”. Han har uppfattat det som att det handlat om att han inte skulle störa varken sig själv eller andra och att de varit till för att kontrollera honom.

I högstadiet gick Filip i en särskild undervisningsgrupp och det var främst där som han inte förstod att han gick där för sin egen skull utan upplevde att det handlade om att lärarna skulle ha större koll på honom. Att känna sig kontrollerad har han upplevt som mycket ”störande”.

Mötet med gymnasiet upplevde Filip som mycket jobbigt och det var där som hans problem i skolan blev riktigt stora. Han fick ingen hjälp och blev lämnad att klara sig själv. Det stöd som skolan erbjöd var att de elever som inte blev klara med sitt skolarbete fick stanna kvar och arbeta på fredagarna då de andra var lediga. Filip upplevde denna skoltid som helt meningslös och inte alls bra. Han mådde mycket dåligt och efter ett år hoppade han av.

Jag fick inte ut någonting alls av det året. / ... / Det var väldigt obehagligt att befinna sig i en sådan situation.

När Filip sedan började på en ny gymnasieutbildning uppmärksammades de svårigheter han hade och han fick bland annat möjlighet att gå i en mindre undervisningsgrupp i matte vilket han uppskattade mycket.

\*

### *Maria*

Marias upplevelse av det särskilda stöd hon fått under grundskoletiden är att det inte varit så meningsfullt för henne. Trots att hon berättar om en hel del stödinsatser som läs- och skrivundervisning enskilt under låg- och mellanstadietiden och mindre undervisningsgrupper i högstadiet så upplever hon det inte som att hon fått särskilt mycket hjälp i grundskolan.

Jag fick inte så förbaskat mycket hjälp i grundskolan.

Maria berättar att stödet mest inneburit extra inläringstid, hjälp med att göra färdigt uppgifter och utökad provtid. Under högstadiet har hon känt en stor frustration över sin skolsituation och upplevt att lärarna utelämnat henne åt sig själv genom att bara tala om för henne att hon presterat dåligt men inte hjälpt henne med vad hon kunnat göra för att bli bättre.

Jag har inte vetat hur jag ska göra... / ... / ... och det är aldrig någon som har sagt till mig: Så här ska du göra. För dom sa vad som var problemet men inte hur jag skulle lösa det liksom.

Ett undantag är den undervisning i matematik som Maria fick på högstadiet i en mindre undervisningsgrupp och som hon menar har haft stor betydelse för att hon klarade matten.

Maria har upplevt att skolan inte tagit hennes svårigheter på allvar och hon har inte känt att hon fått tillräckligt med stöd utifrån sina behov. Skolan har velat avvakta med att sätta in åtgärder för att se om hon eventuellt skulle växa ifrån problemen och hon berättar om att det känts som om skolan dragit ut på att ge henne den hjälp hon behövde.

På alla möten på mellanstadiet och med rektorer och allting så har alla lärare alltid sagt till mamma att hon växer ifrån det / ... / ... och visst det kan man göra... men det är inte ett sätt att lösa problemet för man måste ju hjälpa eleven att växa ifrån det.

Det har aldrig varit något driv ifrån den skolan... Vi hjälper till så gott vi kan men vi skiter lite i det.

När det gäller gymnasietiden berättar hon om både bättre och sämre erfarenheter av hur skolan bemött hennes behov av stöd. Skillnaden jämfört med högstadiet säger hon har varit att hon tycker att på gymnasiet tog man tag i saker.

Man tog verkligen tag i saken. Vad är det som är problemet?

Det Maria upplevde som positivt när hon väl fick hjälp var att hennes problematik blev tagen på allvar och att en utredning påbörjades samt att undervisningen blev mer flexibel och hon kunde få göra fler muntliga prov.

\*

## 6.2 Att bli sedd och förstådd

För *Rebecka* har det varit viktigt att lärarna sett henne och förstått de svårigheter hon haft. Upplevelser av detta har Rebecka främst från de tidigare skolåren då lärarna kände henne och visste vad hon behövde. Framförallt upplevde hon sin klasslärare som mycket engagerad.

Min klassföreståndare lade ner väldigt mycket tid... / ... / Det var egentligen så det började när jag började lära mig och läsa.

När hon berättar om vad som betytt mycket för henne gällande lärarnas bemötande så är det de små sakerna i skolvardagen som hon nämner, till exempel lärarnas anpassning av material samt att de frågat henne vad hon har tyckt.

Hon visste att jag hade dyslexi och inte kunde hjälpa att jag stavade fel.

Rebecka berättar att lärarna på högstadiet varit oengagerade och haft en oförmåga att sätta sig in i hennes situation. Hon har upplevt att de blundat för problemen och inte orkat eller haft viljan att bemöta dem. Den hjälp skolan lovat henne har hon inte fått.

Om jag bara sa att jag känner inte för att göra det här så sa dom bara att sitt där då... Och det var i den lilla gruppen där dom skulle hjälpa mig som har speciella behov.

\*

*Emmas* upplevelser av sina första skolår (ettan till femman) är att lärarna varit engagerade och sett henne och hennes behov. Särskilt viktig har relationen till specialläraren varit och Emma kallar henne för världens bästa speciallärare och ser henne som mycket kompetent.

På Trollskolan så visste specialläraren vad hon gjorde.

Hon beskriver specialläraren som rolig, engagerad och envis. De har haft en lång, personlig relation till varandra och när Emma bytte skola fanns hon vid hennes sida både vid överlämningsmöten och i mötet med den nya klassen.

Emma har också positiva upplevelser av en specialpedagog på gymnasiet som hon ser som kompetent och som en person som sett hennes behov. Hon nämner också den positiva förväntan som specialpedagogen haft på henne.

Men Emma berättar också om mötet med oförstående lärare som inte tagit hennes svårigheter på allvar och hon har känt sig både kränkt och utpekad.

Asförbannad blev jag. Och dom fattade aldrig varför jag blev så sur. Dom sa – du försöker ju inte ens. Jo, jag har försökt i hundra år nu! (arg röst) jag har försökt så många gånger men jag skiter i det nu.

\*

*Niklas* upplevelse av hela sin grundskoletid är att lärarna inte sett hans svårigheter och behov. Han berättar att skolan inte tagit honom på allvar och att lärarna inte hållit med honom när han fört sina svårigheter på tal.

Vilket jag inte kan förstå, för om du går i skolan i tio år allt som allt och har problem med något och du inte får den hjälpen eller får de utredningarna så att du ska få den riktiga hjälpen, så är det väldigt konstigt egentligen.

När Niklas önskat en utredning kring sina svårigheter har han fått till svar att skolan inte haft råd.

Och när jag berättade för min svenskalärare om det så svarade hon att vi har ingen budget för det.

\*

*Tobias* lyfter fram vikten av nära och positiva relationer till lärarna. I sin berättelse återkommer han till de positiva erfarenheter han har haft av lärarkontakter och beskriver några av dem som livsavgörande.

Dom la sitt hjärta i allting. Och man bråkade med dom som en familj. / ... / Det var så personligt som det kan bli. Jättenära.

De lärare han uppskattat mest har sett och bemött honom för den individ han är. De har lärt känna honom och kunnat anpassa undervisningen efter hans behov. De har varit engagerade och han har känt att de har brytt sig om honom. Framförallt gällde detta lärarna han haft i den särskilda undervisningsgruppen.

Han hade energin och orka fast ingen annan i skolan ville lägga ner resurser på ett barn.

I övrigt har Tobias upplevt skolan som en opersonlig verksamhet där han inte fått någon kontakt med sina lärare.

Det är så opersonligt, man får ingen hjälp. Man får hjälp typ 5 min varje lektion och det hjälper inte ett skit för mig. Jag vill ha kontakt för då kan läraren anpassa sig till hur man är.

Han berättar om erfarenheter av lärare som inte brytt sig och om lärare som varit misstänksamma och anklagat honom för saker utan anledning. Tobias har även känt att vissa lärare har hatat honom.

Så länge man är tyst på lektionerna så skiter dom i det så länge man får gjort det man ska. Sitter jag tyst en lektion eller ligger och sover så bryr dom sig inte om att jag är där.

\*

*Peters* upplevelse av lärarna och skolan är att de skyllt på yttre omständigheter för att de inte kunnat hjälpa honom och han berättar om en hjälplös attityd hos lärarna.

Om vi skulle ha haft färre elever så skulle vi kanske kunna göra något men... dom säger att... vi kan inte direkt göra så mycket... gilla läget.

Som en förklaring till att han haft det tufft i skolan säger han att ”jag har väl aldrig haft dom rätta lärarna”. Peter har upplevt att lärarna favoriserat andra elever och inte sett och lyssnat till honom.

Det är tråkigt att inte lärare i allmänhet kan ta åt sig eller liksom lyssna på dom människorna som har svårigheter. Om jag får säga det själv så är det ju mycket så att lärarna har ju sina favoriter.

På gymnasiet har Peter upplevt att lärarna utelämnat honom helt åt sig själv. Det har varit upp till honom att fixa skolan.

Dom vill ha sådana elever typ som kan jobba lite för sig själva.

\*

*Filip* berättar att lärarna på grundskolan inte sett hans behov och det tror han kan ha berott på att han varit tystlåten och tillbakadragen och därför inte blivit sedd på samma sätt som om han hade varit utåtriktad.

Var man inte utåtriktad eller liksom hade ADHD så var det liksom ingenting.



Filip tycker att lärarna borde ha uppmärksammat svårigheterna han hade med sina studier men hans upplevelser från sin skoltid är att det mesta av ansvaret lades på honom själv.

Man kan ju få hjälp. / ... / Men det gäller ju... Det handlar ju inte bara om mig det handlar ju om lärarna och alla. Det är ju dom som ska märka det.

Som ett undantag nämner Filip en lärare från nian som han hade i enskild undervisning i matematik. Läraren betydde mycket för honom och hans studier. Han berättar att läraren såg och förstod honom och att de tillsammans jobbade med rimliga mål i ett lagom tempo vilket gjorde att han klarade matten i nian.

Han sympatiserade med mig. Han förstod och han var inte irriterad. Han förstod att jag ville men att det ändå inte gick. / ... / Vi satsade på att jag skulle klara det, inte att det skulle gå liksom VG, MVG.

När det gäller gymnasietiden har Filip positiva men framförallt mycket negativa upplevelser av hur han blivit bemött av lärarna. Han har mött oengagerade lärare som inte sett och brytt sig om honom. Han har också upplevt att lärare sett att han mått dåligt men inte pratat med honom om detta eller försökt göra något åt saken. Detta har han upplevt som förnedrande.

Ingen har ens tagit undan mig åt sidan och pratat med mig om situationen och det var ju liksom, det var ju nästan förnedrande att ingen gjorde det.

När Filip senare blev sedd och hans svårigheter blev tagna på allvar beskriver han det som det bästa som hänt honom.

Det bästa som har hänt var ju det med att lärarna tog tag i det och frågade mig: Vad fan är det som händer? Typ.

\*

*Marias* övergripande upplevelser av lärarna i både grundskola och gymnasiet är att de inte tagit hennes svårigheter på allvar. På högstadiet upplevde hon de flesta lärarna som oengagerade och att de sett att hon haft svårigheter men inte gjort något åt det.

Det var ju bara vissa lärare som engagerade sig i det / ... / medan andra lärare sket fullständigt i det.

Hon tycker att det är lärarnas sak att se ifall det är någon elev som behöver hjälp med de svårigheter de har och agera där efter.

Som exempel på engagerade lärare nämner Maria lärarna i de mindre undervisningsgrupper hon gått i på högstadiet som hon menar gjorde det möjligt för henne att klara skolan. Den lärare som betytt mest för henne och som hon återkommer till flera gånger är den speciallärare på gymnasiet som uppmärksammade och satte ord på hennes läs- och skrivsvårigheter. Maria uppskattar mycket att läraren såg hennes problematik och tog tag i detta.

Hon märkte direkt att det var något som var knas.

\*

## 6.3 Delaktighet

När det gäller de unga vuxnas upplevelser från grundskolan berättar flera om att skolan gett dem möjlighet att berätta om sin skolsituation men att de sedan upplevt att skolan inte tagit till sig vad de sagt eller inte varit intresserad av deras åsikter. Vidare berättar de om följande upplevelser:

*Emma* berättar om ett gott samarbete med specialläraren och om hur de tillsammans kommit fram till vilket stöd som var bäst.

\*

*Tobias* upplevelser av gymnasiet är att lärare och rektorer inte lyssnat till honom trots att han flera gånger vänt sig till dem och bett om extra stöd.

\*

*Oskar* upplever att han under sin grundskoletid haft en dialog med sina lärare om att han inte haft det så lätt i skolan. Han berättar att utvecklingssamtalen sällan var positiva utan endast hade fokus på vad som inte fungerade. Han är osäker på om han någonsin fått frågan om han ville ha hjälp eller inte.

Jag undrar om man fick frågan om man ville ha mer hjälp eller inte.

\*

*Peter* berättar om att skolan tagit beslut mot hans vilja och att han blivit tvingad att byta skola. Han har inte känt sig delaktig i dessa beslut och han har upplevt det som att han ”inte hade någon talan”. Hans upplevelse av lärare är att de i allmänhet inte lyssnar till elever med svårigheter.

Ja alltså dom flesta människorna har väl hört vad jag har sagt men jag tycker inte dom har gjort så mycket av det liksom.

\*

Inför det att *Filip* i årskurs sex skulle börja i en särskild undervisningsgrupp hölls det möten med honom, hans föräldrar och skolan. Han upplevde att skolan lyssnade till honom men att syftet med varför han skulle gå i den särskilda undervisningsgruppen var otydligt. Han tyckte inte alls om tanken på att börja i den gruppen men blev övertalad av sina föräldrar och av skolan till att gå med på det.

\*

*Maria* upplever att hon på gymnasiet, till skillnad från grundskolan, varit delaktig i arbetet kring sin skolgång och de stödåtgärder hon fått.

Det var jag, min mentor, rektorn, kuratorn och specialläraren som var på ett möte och sen så hade vi ett till också för att liksom göra en plan / ... / ett sådant möte hörde jag ju aldrig talas om på grundskolan.

\*

## 6.4 Att förstå varför

Filip och Maria, har fått påbörja utredningar kring sina skolsvårigheter under sin gymnasietid vilket de är mycket positiva till. Båda ställer sig dock frågande till att det tagit så lång tid innan någon sett deras problematik och tagit den på allvar.

I sin berättelse återkommer *Filip* till att han saknat att ingen satt ord på hans koncentrationssvårigheter. För honom har det varit jobbigt och påverkat hans självförtroende negativt att inte veta och att inte förstå varför det varit så svårt för honom med skolarbetet. Den utredning han nu påbörjat betyder mycket för honom och han upplever det som mycket positivt att få veta. Genom att få en förståelse för sina svårigheter känner han sig inte längre dum och hans självförtroende har påverkats positivt.

Det kan vara bra att sätta ord på att det kanske är någonting. / ... / För det gör mycket för självförtroendet att veta att det är någonting... som inte stämmer.

Filip har även upplevt en större förståelse från sina lärare efter det att utredningen påbörjades.

\*

*Maria* är glad över den utredning hon påbörjat och att hon äntligen ska få veta varför hon har haft svårigheter i skolan. Hon har alltid funderat på och inte förstått varför hon inte klarat av skolan.

Jag är väl mest glad om jag får en diagnos. Det är liksom skönt. Då vet jag varför det gått som det gått under hela min skolperiod. Då vet jag varför jag är som jag är.

Under hela min grundskoleperiod och nästan hela gymnasiet har jag gått runt och undrat varför jag har problem

Maria ifrågasätter varför skolan inte har sett hennes problematik tidigare och varför hon inte har fått en utredning tidigare.

\*

Till skillnad från Maria och Filip har *Tobias* inte upplevt att hans diagnos haft någon större betydelse för hans skolgång. Han upplever inte att han lidit av detta utan mer att det är en diagnos han fått och som andra ser som ett problem.

Jag vet inte om det är en sjukdom eller inte. Det är inte så att jag lider av det eller så. Jag bara har det tydligen. Det står på ett papper.

\*

## 6.5 Upplevelser av särskilt stöd i eller utanför klassen

Rebecka, Emma och Filip, berättar om upplevelser av särskilt stöd både i sina ordinarie klasser och utanför. De andra berättar uteslutande om särskilt stöd utanför sina ordinarie klasser. Deras upplevelser av detta skiftar mycket.

### 6.5.1 Särskilt stöd i ordinarie klass

*Rebecka* berättar om att hon under sina första skolår hade en assistent som hon aldrig ville ha. Hon upplevde det både som utpekande och onödigt.

När man går i ettan så tycker jag inte att man behöver en assistent, för det är inte så mycket man behöver hjälp med på rasterna utan det är typ mer i skolan i så fall och det tycker jag att en lärare ska klara av. Bara att man har lite extra koll på den där eleven som man får ha med vilken elev som helst. Visst, en del elever bråkar lite mera men då har ju lärarna koll på det men bara för att jag är speciell behöver jag tydligen en extra assistent.

\*

*Emma* har positiva upplevelser av stödåtgärder i ordinarie klass från de tidigare skolåren i grundskolan. Lektionerna var väl planerade och strukturerade och hon fick information och material i förväg så att hon kunde vara förberedd till lektionerna. En av orsakerna till att detta blev så bra menar Emma var att hon hade samma lärare från ettan till femman vilket gjorde att de kände varandra väl. Detta gav förutsättningarna för ett bra stöd till henne. Emmas upplevelser av högstadiet och stödåtgärder i klassrummet är inte lika positiva. Hon har känt sig utpekad och ville till exempel inte använda dator.

Men data ville jag inte använda för det stod ju ut så mycket. Hon har dyslexi, liksom.

\*

För att kunna koncentrera sig fick *Filip* under sina tidiga skolår sitta längst bak i klassrummet, använda hörselskydd, sitta bakom en skärm och ibland gå in i ett annat klassrum. Han tror inte att dessa åtgärder har haft någon större betydelse för hans skolresultat men han funderar kring om det socialt kan ha varit utpekande och negativt för honom.

Just då så tror jag att det var negativt för då var man ju barn också. Då förstod man ju inte alls varför det skulle vara så. / ... / Varför skulle jag sitta där och ingen annan?

\*

### 6.5.2 Särskilt stöd utanför ordinarie klass

I sin berättelse återkommer *Rebecka* flera gånger till att stödet hon fått i form av att gå i en särskild undervisningsgrupp (i sexan och sjuan) snarare gav henne sämre förutsättningar att lyckas i skolan än var till någon hjälp för henne. Hon berättar om ett lägre arbetstempo och låga förväntningar i den lilla gruppen och att det inte fanns någon samordning med den ordinarie undervisningen vilket ledde till att hon kom efter de andra i klassen och därför hade svårt att komma tillbaka i sjuan.

Om jag hade fått gå i en vanlig klass från början så hade jag bara legat efter i engelska och det hade jag kunna ta igen.

Den särskilda undervisningsgruppen påverkade henne negativt i andra avseenden också.

Och jag lärde mig att skolka när jag gick i lilla gruppen.

\*

*Emma* som uppskattade det enskilda stöd hon fick utanför ordinarie klass under sina tidigare skolår berättar att detta förändrades när hon började i sexan. Det stöd hon då fick i form av enskilda lektioner eller i liten grupp upplever hon som nästan helt meningslöst och att det hade varit lika bra om hon fått vara i den ordinarie klassen.

Jag har ju svårt att koncentrera mig när det händer mycket runtomkring. Men jag hade ju kunnat sätta i hörlurar och suttit med. För man kan ju likaväl fråga läraren. Vad står det där, liksom?

\*

*Tobias* har uppskattat den undervisning han fått i mindre grupp eller enskilt mer än undervisningen i sin ordinarie klass både på gymnasiet och i grundskolan. Han återkommer till att han uppskattat en personligare undervisning och att det funnits utrymme och tid till diskussioner "tills man fattade".

I åttan och nian fick Tobias gå i en särskild undervisningsgrupp och det upplevde han som mycket betydelsefullt. Han menar att det var bra att han fick komma bort från sin gamla skolsituation. I den lilla gruppen blev han sedd och bemött utifrån sina behov och han kunde få anpassat stöd vilket ledde till bättre skolresultat.

Det är dom bästa åren i mitt liv, vet inte hur jag ska förklara det. Det var bara bäst.

Från början upplevde Tobias att han blev bortlyft från den ordinarie undervisningen för att han "inte skötte sig". Men i efterhand är han jättetacksam över att skolan tog detta beslut.

Jag är glad för att det hände faktiskt. Jag vet inte var jag hade hamnat annars.

Jag tror, även om det är mycket resurser för samhället så är det värt det i slutändan. För jag vet inte om vi ens hade levt längre om vi inte hade gått där, jag har ingen aning. Det känns lite så. Jag är jättetacksam över det.

\*

*Oskar* berättar om att han tyckte det var tråkigt att gå ifrån klassen för att få extrahjälp. Det var jobbigt att lämna den ordinarie klassen och han missade slutet av bildlektionerna mot sin vilja.

Att behöva gå iväg från lektionen och sitta i ett annat rum, då känner man sig väldigt utanför och annorlunda.

\*

*Peter* har både positiva och negativa erfarenheter av stödåtgärder utanför klassrummet. Han har uppskattat den hjälp han fått i mindre grupp och berättar att han fått mer gjort där än i klassrummet.

Det kändes bra tycker jag. Det kändes bättre än att vara i fullklass faktiskt... och man fick mer gjort då liksom.

Samtidigt har Peter även upplevt känslan av att inte vara önskvärd i klassrummet när han under en period i sexan i stället för att vara med på lektionerna fick arbeta i skolans café.

Till sist fick jag knappt vara kvar i skolan eller... jag fick ju vara kvar i skolan men jag fick inte vara med på lektionerna.

\*

*Filip* är mycket kluven till det stöd han fått från sjuan till nian utanför den ordinarie undervisningen. Stödet innebar att han fick den hjälp han behövde, att han fick saker förklarade på ett lättare sätt och framförallt att han vågade fråga om hjälp eftersom lärarna visste att han behövde stöd. Han berättar om att det var tack vare denna hjälp som han klarade svenskan, engelskan och matematiken.

Jag vågade också fråga lite mer när det var en mindre klass som ändå visste att man var där för att man hade det lite tuffare.

Samtidigt innebar stödet han fick att han hamnade utanför klassgemenskapen. *Filip* berättar att han tyckte det var jobbigt och att det kändes konstigt och dumt att behöva gå iväg från de ordinarie lektionerna.

Det kändes konstigt och det kändes som att man hade missat något för det var alltid någonting som hade hänt på någon lektion. Det blev liksom så att man blev ju utanför.

*Filip* har inga upplevelser av att någon av hans klasskompisar var medvetet elak mot honom utan ser mer utanförskapet som en naturlig följd av att han inte alltid var tillsammans med klassen.

\*

*Maria* berättar att hon gärna ville vara med de andra i klassen och att hon varit ”våldigt frustrerad över att inte få vara med de andra” då hon fått gå iväg ifrån klassen för att få hjälp. Hon har känt sig utpekad som den dåliga som behöver gå ifrån klassen och hon har upplevt att hon hamnat utanför eftersom hon missat vad hennes klasskamrater pratade om och gjort medan hon varit borta.

Jag kände att nej jag vill inte göra det här för jag blir utsatt av dom andra barnen eller jag känner att jag vill inte vara speciell, jag vill inte vara dålig.

\*

## 6.6 Att lyckas eller misslyckas

*Rebecka* säger sig vara glad över den person hon är idag och menar att hon nog inte hade varit den hon är idag om hon inte fått gå igenom det hon gått igenom. Hon har en tro på sig själv att hon ska klara av saker i framtiden.

Har jag klarat hela högstadiet så klarar jag nog lite till.

\*

Det stöd som *Emma* fick ledde till att hon kunde ta studenten och det är hon stolt över. Genom att hon har fått kämpa så mycket tycker hon att hon blivit bättre på att ”stå upp för sig själv”. Hon säger sig också ha fått ”mer förståelse för att alla människor inte är lika och att alla människor har svårt för någonting”.

\*

Upp till femman hade *Tobias* en positiv självbild och upplevde sig själv som jättebra men berättar att det sedan hände något.

I ettan var jag jättebra på allting men helt plötsligt var jag helt efterbliven och kunde ingenting inte alfabetet och sånt. Och då kunde jag bara matte och nu kan jag inte matte heller.

\*

*Filip* berättar om en skoltid med många misslyckanden och ett mycket dåligt självförtroende. Han upplevde att han i stort sett misslyckades med allt och om han någon gång klarade av en uppgift så var ändå alla andra bättre. Han har inte tyckt att han har varit bra på någonting.

Det här har gått ut över så mycket så att jag inte har känt mig bra på någonting. / ... / Oavsett vad jag gör så klarar dom flesta det bättre än mig.

Filips upplevelser av misslyckanden har följt honom under hela hans skoltid förutom i slutet av nian då han fick stödundervisning i matte.

Jag fick självförtroende där.

\*

*Maria* har under hela skoltiden upplevt att hon varit dålig och hon har sett på sig själv som en som inte klarat av skolarbetet.

Under hela tiden så har jag liksom känt ... Jag är dålig, jag är dålig.

\*

## 6.7 Att inte vara som alla andra

Flera av informanterna berättar om upplevelser av att inte vara som alla andra. De har upplevt det som genant och jobbigt att inte vara lika duktiga som sina klasskamrater.

Dom jag umgicks med visste ju att jag hade dyslexi. Men det var ju inte så att jag hade ställt mig upp och sagt att jag har dyslexi. För jag tyckte det var jättejobbigt och jag skämdes jättemycket för det här (Emma).

Det var egentligen det tuffaste att man inte fick gå hem som dom andra för man hade många uppgifter kvar att göra och alltid fick stanna kvar efter skolan för att hinna jobba ikapp (Niklas).

Jag har alltid varit långsam på att läsa om man jämför med resten av klassen. Så när det var så här... Nu läser ni dom här två sidorna så stressade jag alltid och ändå blev jag alltid klar sist. (Oskar).

Jag märkte ju i ettan att många i min klass kunde läsa när dom började skolan och jag (litet skratt) var ju en av dom som inte kunde då... Olycksfågeln eller vad man ska säga (Peter).

*Filip* däremot har främst upplevt ett utanförskap i den lilla undervisningsgrupp han gått i. Han kände sig inslängd i ett sammanhang där han inte passade in och säger att det kändes som att "jag ska inte vara här egentligen."

Det var ju bara problembarnen som satt där... och jag var ju alltid i skolan och i alla fall försökte.

\*

Niklas återkommer flera gånger till upplevelsen av att inte vara som alla andra men att ändå förväntas göra och klara av samma saker på samma sätt som alla andra. Han upplever att skolan inte tar hänsyn till elevernas olikheter.

Det spelar ingen roll om det är någon skillnad på eleverna men alla ska gå ut precis efter den linjen som de har dragit.

\*

## 6.8 Andras bild av sig själv

*Rebeckas* självbild stämde ej överens med skolans. Hon upplevde det som väldigt negativt att få en stämpel som hon inte kände igen sig i.

Då hade rektorn sagt att nej det är ingen klass, ingen grupp för folk som har koncentrationssvårigheter, det är en grupp för skolkare. Och jag bara, va? Jag blev skitsur och sa nej det är en klass för dom som behöver extra hjälp. Inte för att det gick så bra men det var ju ändå en klass för dom som skulle få hjälp.

\*

Tobias berättar att när han i den särskilda undervisningsgruppen fick möjlighet att vända en negativ utveckling i skolan så upplevde han att detta även ledde till att andras bild av honom förändrades till det bättre.

Mina betyg gick från botten till, ja inte toppen men jag hade väl G och VG i det mesta men det var i alla fall... Alla började gilla mig mer och jag skötte skolan mer. Och då insåg alla att jag var en bra kille. Jag kanske hängde med lite fel människor och sånt men dom insåg att jag var en bra kille och alla började gilla mig. Jag fick vara med i skolan. Dom sa att jag kunde komma tillbaka på lektionerna men det ville jag inte.

\*

*Oskar* berättar om att andra sett honom som en person som behövt extra hjälp. Han har också upplevt att flera lärare i grundskolan sett honom som en bråkstake.

Jag fick stämpeln av flera lärare att jag var bråkstaken när jag gick i grundskolan.

\*

*Peter* upplevde att lärarna tyckte att han var till besvär eftersom han ställde så många frågor och han upplevde att de tröttnade på honom.

Dom tröttnar på mig och det... det är ganska tråkigt att dom gör det faktiskt.

\*



*Filip* har under sin skoltid känt sig missförstådd och misstrodd av de vuxna. Han upplever att de sett på honom som en person som struntat i skolan när han i själva verket varit väldigt mån om att försöka prestera bra i skolan och jobbat hårt för det. *Filip* berättar att han blev påverkad negativt av detta och att det ledde till att han blev osäker på bilden av sig själv.

Jag intalade ju mig också att jag struntade i det men det gjorde jag ju inte.

\*

## 6.9 Önskat stöd

*Rebecka* önskar att utredningen hade gjorts tidigare och att hon hade fått särskilt stöd redan från början av sin skolgång.

Det borde ju lärarna ta hand om redan från början.

Vidare önskar hon att skolan hade bemött hennes behov och anpassat undervisningen efter dessa i större utsträckning än vad den gjort.

Eller även när man gjorde proven, för det var bara på de nationella proven som jag fick vara i ett eget rum och jag hade rätt till dubbelt så lång tid. Vilket jag egentligen har på alla prov men det var bara på dom nationella proven som det räknades. Så då kunde man ju ha satt mig i ett eget rum och att jag har en lärare som skriver svaren och att de läser frågorna. Så hade det sparat mig väldigt mycket energi. För det tar lång tid för mig att läsa frågorna och förstå frågan.

Och dyslexin hade de ju kunnat anpassa... medan de skriver på tavlan så kunde dom ju redan ha skrivit upp det så kan dom ge det till mig.

*Rebecka* önskar också att alla lärare hade haft mer kompetens kring vad det innebär att undervisa elever med funktionsnedsättningar.

När man utbildar sig till lärare... att man får utbildning i funktionshinder / ... / Så dom vet hur man ska göra.

\*

*Emma* önskar att undervisningen hade varit mer individuell och anpassats efter de svårigheter och behov hon haft.

Alla lärare borde gå en kurs om olika svårigheter inom skolan. För många lärare skiter bara i det. Alla lärare borde vara specialpedagoger på ett eller annat sätt. Och oftast måste eleven anpassa sig efter läraren och då kanske man inte förstår.

Hon lyfter fram kompetenser som hon önskar att lärarna skulle ha haft och som hon ser som viktiga. Dessa handlar om att kunna lyssna, att ha tålamod, att vara kreativ och att vara lyhörd.

Du får vara väldigt kreativ, tror jag. För man måste hitta på så många sätt att lära / ... / och inte tvinga, och inte envisas med något som inte funkar.

\*

*Niklas* önskar att han hade fått möjlighet till enskild undervisning med tydlig och mer direkt återkoppling till uppgifter och prov. Han hade velat få mer hjälp med hur han skulle ha kunnat

förbättra sig. Vidare önskar han att han hade fått tidigare stödinsatser och en tidigare kartläggning av sina problem. Dessutom nämner han tekniska hjälpmedel.

Hade vi haft det när jag gick i skolan så hade det varit jättemycket lättare.

\*

*Tobias* önskar att skolan hade utgått mer från varje enskild individ och att undervisningen anpassats efter detta.

Det jag tycker är mest fel med skolan är att man bedömer alla efter samma grejer, prov och allting är likadant för alla. Man anpassar inte från person till person. Även om det kanske är svårt att göra så borde det finnas nåt system att göra det. Nu får alla samma prov och ingen anpassning. Folk har ju olika egenskaper, folk är bra på olika saker.

\*

*Oskar* önskar att han hade blivit tillfrågad om och fått möjligheten till en dialog kring utformandet av det särskilda stöd han fått. Han hade velat få möjligheten att förklara hur han kände kring det stöd han fick.

Optimalt så hade jag velat få en bild av hur det skulle kunna se ut med stöd i engelska och så få frågan varför jag inte skulle vilja ha extrahjälp i svenska, vad som var fel.

Han önskar att det särskilda stödet skulle ha varit utformat på ett roligt sätt och han hade hellre velat ha hjälpen inne i klassrummet istället för att behöva gå iväg. Han skulle kunnat tänka sig en extra vuxen i klassrummet som stöd men att personen inte var knuten till endast en elev för att undvika att det blev utpekande.

\*

*Peter* önskar att skolan hade utgått mer ifrån det som fungerat och frågat eleverna vad de tyckte. Han säger också att han önskar att undervisningen hade anpassats mer till individen eftersom alla har olika behov. Peter säger att kontakten med läraren är viktig och läraren får gärna vara en trevlig person som "kan skoja till det lite" för att eleverna ska få ett "skönt intryck av läraren". Slutligen nämner han också tillgång på tekniska hjälpmedel som något han hade önskat mer av, till exempel datorer med särskilda program.

\*

*Filip* önskar att skolan hade varit mer tydlig kring det stöd han behövde. Han hade velat att skolan kartlagt hans svårigheter och hjälpt honom att sätta ord på dem.

Jag tror att det hade varit väldigt positivt om dom upptäckt det tidigare. För från och med då så har det gått mycket, mycket bättre.

Filip önskar dessutom att de hade förklarat att det stöd han fick var till för honom och inte, som han uppfattade det, som en kontroll från skolans sida. Vidare önskar han att skolan hade frågat efter vad han ville och att de jobbat mer med självförtroende.

Det stora problemet har varit självförtroendet överhuvudtaget och det tror jag man behöver jobba mycket på. Självförtroendet... för det säger alla mina kompisar som haft dyslexi och sånt och även jag att det har varit det värsta att man ger sig.

\*

*Maria* önskar att hon blivit sedd som den individ hon är och förstådd utifrån sina egna förutsättningar.

Ja, jag kan säga hur jag önskat att jag hade blivit bemött. / ... / En lärare som inte bara tar mig som alla andra. En lärare som ser att... okej hon har inte lämnat in saker och ting i tid då kan det vara någonting och liksom verkligen gör någonting åt saken.

Hon hade även gärna sett att skolan utrett hennes svårigheter tidigare än de gjort. Vidare önskar hon att hon hade fått tydligare hjälp med struktur och hur hon skulle gå tillväga för att utvecklas.

Om man inte vet hur man ska göra någonting och folk bara säger ändra på det. Jaha, hur ska jag göra det då?

\*

## 7 Metoddiskussion

### 7.1 Val av metod och ansats

Valet av en livsvärldsfenomenologisk ansats har visat sig vara lämpligt utifrån studiens syfte. Studiens syfte är inte att göra några generella slutsatser kring särskilt stöd inom grundskolans och gymnasieskolans verksamhet utan att tillföra kunskap om enskilda personers unika upplevelser av detta. Detta stämmer väl överens med den valda ansatsen. Styrkan med en livsvärldsfenomenologisk ansats har varit att de unga vuxnas egna röster har blivit hörda.

Valet av metod i form av halvstrukturerade livsvärldsintervjuer föll sig naturligt då det var informanternas egna upplevelser som var av intresse för studien. Intervjuerna formades mer som ett samtal och utifrån att vi båda är ovana intervjuare resulterade detta i ett omfattande och brett material. Detta ledde till att bearbetningen av materialet blev mycket tidskrävande. Om intervjuerna i stället hade varit mer styrda både utifrån vilka frågor som ställts och i vilken ordning hade bearbetningsprocessen troligen blivit lättare och mindre tidskrävande. Samtidigt hade valet av en sådan metod lämnat mindre plats för informanten att styra innehållet och risken hade varit att viktiga aspekter av ämnet inte hade kommit upp. I och med valet av halvstrukturerade intervjuer fick informanterna större utrymme att styra innehållet. Intervjuguiden blev en bra hjälp till att hålla fokus på ämnet. Utifrån det faktum att vi varit två som gjort hälften av intervjuerna var intervjuguiden även bidragit till att vi kunnat hålla en gemensam utgångspunkt kring intervjuerna och dess innehåll.

Innan intervjuerna genomfördes gjordes ingen provintervju. Det är svårt att säga om detta hade förbättrat kvaliteten på de utförda intervjuerna eftersom de mer var utformade som samtal och frågorna i intervjuguiden endast använts som ett stöd. Troligt är dock att en provintervju lett till någon form av intervjuvana hos intervjuaren. Detta hade i sin tur kunnat bidra till att fler och mer precisa följdfrågor hade kunnat ställas. Under studiens gång har vi dock båda två fått erfara att vi utvecklats i rollen som intervjuare.

En av svårigheterna med att vara en ovan intervjuare visade sig för oss båda ha att göra med konsten att ställa rätt följdfrågor. Likaså var det svårt att försöka lägga sin egen förförståelse åt sidan och inte ställa ledande frågor. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv tolkar vi

det dock som att intervjuarens egen livsvärld aldrig kan läggas åt sidan. Innehållet i intervjun påverkas både av den intervjuades och intervjuarens respektive livsvärldar och horisonter samtidigt som dessa påverkar varandra i nya riktningar under pågående intervju.

## 7.2 Urval

Två av kriterierna för urvalsgruppen var att informanterna inte skulle vara äldre än 25 och att de skulle vara i slutet av sin gymnasieutbildning eller ha avslutat den. Fördelen med detta är att de hunnit få lite perspektiv på sin skolgång samtidigt som det ligger ganska nära i tiden.

Syftet med studien har inte varit att titta på någon specifik grupp av elever som fått särskilt stöd. Utifrån detta och av etiska skäl har vi valt att inte göra någon utförligare beskrivning av informanterna beträffande skolproblematik, diagnoser och skolmiljöer. Nackdelen med detta är att studiens överförbarhet minskar då resultaten i studien inte kan sammanföras med andra studier utifrån specifika problemområden. Samtidigt har de etiska avvägandena kring informanternas konfidentialitet vägt tyngre.

## 7.3 Bearbetnings- och tolkningsprocess

För att kunna förstå människors livsvärld måste deras uttalande tolkas. Att tolka handlar om att förstå det man tagit del av och inte endast beskriva händelserna. Därför blir tolkningen en viktig del i denna studie.

Att tolka en text, ett samtal eller en handling är en subjektiv akt som alltid färgas av tolkarens förförståelse och egna erfarenheter (Ödman, 2007). För att tolkningen ska bli så fri som möjligt är det viktigt att den som tolkar är medveten om detta. En utmaning i bearbetningsprocessen av denna studie har varit att inte låta den egna förförståelsen styra utan att lyssna till de unga vuxnas berättelser utan att lägga in några av våra egna värderingar kring detta och försöka hitta förklaringar till det som de berättat. Här har det varit en stor fördel att vara två och att ha kunnat påminna varandra om detta under bearbetningen och tolkningen av materialet.

En annan fördel med att ha varit två i tolkningsprocessen är att det inneburit en möjlighet att se materialet utifrån två olika horisonter samt att det gett möjlighet till fördjupade diskussioner. Samtidigt är det viktigt att påpeka att detta inte ger större tillförlitlighet i tolkningsarbetet men en bredare analys av materialet (Kvale & Brinkman, 2009).

Kvale och Brinkman (2009) ser validering i en kvalitativ studie som ett hantverk som pågår under hela undersökningsprocessen. "Valideringen vilar på forskarens hantverksskicklighet under en undersökning, på att han ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar resultaten" (s. 268). Ytterligare en svårighet med bearbetningen av materialet i studien har varit att fokusera på det som ska undersökas. Intervjuerna har även innehållit berättelser om informanternas skoltid som inte har haft direkt koppling till särskilt stöd och det har emellanåt varit en utmaning att se vad som hört till vad. Återigen har det varit en fördel att vara två i denna process.

Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är varje individs upplevelse unik och generella slutsatser kan därför inte dras (Berndtsson, 2001). Under det att resultatdelen skrivits fram har frågan kring om och i så fall i hur stor omfattning sammanfattningar av resultatdelen varit möjliga att göra, diskuterats. Som vi ser det är detta, utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, problematiskt eftersom det skulle innebära

generaliseringar av individernas unika upplevelser. Därför valdes en sparsam hållning till sammanfattningar i resultatdelen.

## **8 Analys och resultatdiskussion**

I studien har de unga vuxna berättat om både positiva och negativa upplevelser av särskilt stöd samt om upplevelser av att inte ha fått någon hjälp över huvudet taget. Vidare har studien visat att det särskilda stöd som för en informant upplevts som positivt för en annan upplevts som negativt. Som exempel på detta ur studien kan nämnas informanternas skilda upplevelser av att ha gått i särskild undervisningsgrupp samt hur de olika informanterna förhåller sig olika till kartläggningar och diagnoser. Detta stämmer väl överens med Berndtssons (2001) beskrivning av fenomenologin som en erfarenhetsfilosofi med utgångspunkten i att samma fenomen kan upplevas på olika sätt av olika individer eftersom deras livsvärldar är unika och så även deras upplevelser.

Nedan följer en analys och diskussion av resultatet utifrån de i syftet ställda frågeställningarna.

### **8.1 Hur har de unga vuxna upplevt det särskilda stödet?**

#### **8.1.1 Delaktighet**

För att arbetet kring elever i behov av särskilt stöd ska bli så bra som möjligt är det viktigt att ta del av elevernas egna tankar och åsikter kring sin situation (Skolverket, 2014a). Utifrån flera av informanternas upplevelser av delaktighet tycker vi oss se att detta verkar vara svårt att uppnå i skolvärlden. Tobias upplever att ingen lyssnat till hans ”rop på hjälp” i gymnasiet. Oskar berättar att han haft en dialog med sina lärare men att de aldrig frågat honom om vad han tyckt. Peter har känt sig överkörd av skolan i beslut kring sin skolgång. Hans upplevelse av lärare är att de i allmänhet inte lyssnar till elever med svårigheter. Filip har fått säga vad han tycker men har sedan upplevt att han blivit övertalad till att gå med på stödåtgärder han varit tveksam till.

Utifrån våra horisonter (Berndtsson, 2001) som pedagoger tänker vi att det säkert funnits en intention i skolorna bland pedagoger och personal av att ta del av elevernas tankar och att det är troligt att skola och elever pratat förbi varandra och aldrig mötts i samtalet. Szönyi (2012) påpekar att många av mötena i skolan inte sker på en ”naturlig arena” för eleverna. Kanske är det liknande faktorer som dessa som dels gjort att informanterna inte upplevt att skolan lyssnat till dem och dels gjort att skolan inte kunnat ta till sig informanternas tankar. Enligt Armstrong (2003) försvåras ett genuint samarbete kring elever i behov av särskilt stöd om skolan inte tar till vara kunskapen om hur eleverna själva upplever sin skolsituation och därmed blir det stöd de få sämre. Om detta sker tänker vi att det i skolans värld kan få till följd att skolan å ena sidan inte förstår hur eleven i behov av stöd ser på sin skolsituation och att eleven å andra sidan inte förstår skolans intentioner med till exempel särskilda stödinsatser.

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan vi dock aldrig fullt ut ta oss till den andres horisont. Bengtsson (2005) talar om att mötet mellan horisonter i bästa fall kan leda till en horisontvidgning. Vi menar att det är en svår men viktigt uppgift för skolan att försöka närma sig elevens horisont för att på så sätt få en större förståelse för hur eleven upplever sin skolsituation. Samtidigt menar vi att det är viktigt att även eleven ges möjlighet att, utifrån mognad och ålder, ta del av skolans intentioner med arbetet kring elevens skolsituation. Som vi ser det är det en stor utmaning för skolan att skapa arenor där vuxna och elever kan mötas

på likvärdiga villkor. Men studien pekar även på att det är möjligt att skapa arenor för att dessa möten ska kunna ske.

### **8.1.2 Att bli sedd/bemötande**

Henriksson (2009) pekar på vikten av hur läraren bemöter elever för att de ska känna sig sedda och uppskattade för vem de är och inte för vad de är. Studien visar att när det särskilda stödet har fungerat bra för informanterna har det till stor del handlat om mötet mellan pedagog och elev och en upplevelse hos informanterna av att ha blivit sedda och förstådda utifrån den man är. Detta ser vi som ett uttryck för vikten av pedagogens strävan mot att försöka närma sig och förstå elevens unika livsvärld. För Rebecka har till exempel de små sakerna i skolvardagen som visat på att läraren förstått hennes situation varit mycket viktiga. I Emmas fall var relationen till specialläraren mycket betydelsefull. Hon beskriver henne som rolig, engagerad, envis och mycket kompetent. Deras relation har varit både lång och personlig. Tobias berättar även han om positiva relationer till några av sina lärare och han beskriver några av relationerna som livsavgörande. I den särskilda undervisningsgruppen mötte han vuxna som var engagerade och han upplevde att de brydde sig om honom. Filip berättar om läraren som ställde rimliga krav på honom utifrån hans förutsättningar vilket ledde till att han klarade matten i nian. Att elever ser meningsfulla relationer till lärarna som en viktig parameter för en god pedagogisk miljö är något som även Andersson (2013) och Hellberg (2007) kommit fram till i sina studier.

### **8.1.3 Vikten av att få veta varför**

Både Filip och Maria fick vänta ända till gymnasiet innan någon hjälpte dem att sätta ord på sina svårigheter och båda ställer sig frågande till varför det tagit så lång tid. För båda två har det varit mycket positivt att få en förklaring till varför de haft svårigheter i skolan och de har uppskattat att skolan äntligen sett dem och deras behov och tagit dem på allvar. De berättar att de fått en förståelse för sina svårigheter. För Filip har detta inneburit ett bättre självförtroende och att han inte längre känner sig dum. Maria säger att det är skönt att ha fått veta varför hon är som hon är och varför det gått som det har gått. Tobias däremot har inte upplevt att hans diagnos haft någon större betydelse för hans skolgång.

Ur ett relationellt perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) försöker man hitta förklaringarna till svårigheterna i miljön i stället för att fokusera på individen. Vi menar att utifrån ett relationellt perspektiv och utifrån skolans uppdrag att alltid anpassa undervisningen efter elevens behov oavsett om eleven har en diagnos eller ej (Skolverket, 2014a) kan vikten av att få en diagnos diskuteras. I studien kan vi dock se att frågan är mer komplex än så och att det kan vara oerhört viktigt för individen att få en förklaring till de svårigheter som man har mött. Samtidigt är det svårt att veta om informanterna haft samma behov av en diagnos om de fått det stöd de behövt tidigare under sin skolgång.

När skolan väljer att ställa diagnoser på de elever som har svårigheter i skolan kan detta ses som ett uttryck för ett kategoriskt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001) där de svårigheter som uppstår läggs på individerna själva. Utifrån detta är det mycket intressant att några av informanterna upplever att den diagnos de fått gjort att de inte längre känner att problematiken kring deras "misslyckanden" ligger hos dem själva. Som vi tolkar det har de upplevt att diagnosen gett dem en yttre förklaring till varför deras skolgång varit som den varit och att deras "misslyckanden" inte ligger på ett personligt plan.

### **8.1.4 Att inte få hjälp**

I studiens samtliga intervjuer förekommer berättelser som på något sätt handlar om upplevelser av att inte ha fått den hjälp man behövt. I några av intervjuerna återkommer de unga vuxna till att skolan inte gett dem det stöd som de behövt och att de känt sig utelämnade till sig själva. Andra berättar om upplevelser av att det särskilda stöd de fått inte fungerat, varit meningslöst och inte till någon hjälp. I samband med detta berättar flera av informanterna om upplevelser av att inte ha blivit sedda, inte blivit bemötta utifrån sina behov och av att inte ha blivit förstådda. För flera av dem har det lett till starka känslor av att skolan inte tagit deras skolsituation på allvar.

Rebecka berättar om stöd som uteblivit helt och att det lett till känslor av att vara utelämnad åt sig själv. Emma berättar om att det stöd hon fick i högstadiet inte motsvarade hennes förväntningar på vilken hjälp hon skulle få. Detta var en kämpig period för henne där hon kände sig både kränkt, arg och ledsen och upplevde det som om lärarna inte såg hennes behov. Emma, Niklas, Oskar, Filip och Maria berättar om särskilda stödinsatser som enbart inneburit att de fått mer tid för att göra klart sitt skolarbete. Oskar har uppskattat att få mer tid för sitt skolarbete men ser inte detta som någon direkt hjälp. Emma, Niklas och Maria har upplevt denna stödåtgärd som meningslös och Niklas har till och med upplevt det som negativt för honom. För honom blev det en dubbel börda att behöva stanna kvar efter skoltid för att jobba klart. Hans övergripande upplevelse av särskilt stöd under sin skoltid handlar till stor del om uteblivet stöd.

Tobias har liknande upplevelser från gymnasiet av uteblivet stöd och han berättar att han fick gå om två år på gymnasiet på grund av detta. Till skillnad från Tobias så har Peter fått en hel del stödinsatser under sin skoltid men hans upplevelse är ändå att han inte fått någon hjälp. Han berättar om flera skolbyten mot sin vilja och att han har haft en känsla av hopplöshet vilket ledde till att han slutade att engagera sig i skolan. När Filip berättar om sina negativa upplevelser från gymnasietiden använder han ord som obehagligt och förnedrande. Han har upplevt att han blivit helt utelämnad till sig själv och att skolan inte gjort något trots att de sett att han mått dåligt. Marias upplevelser av grundskolan är att ingen tagit hennes svårigheter på allvar och att hon inte fått särskilt mycket hjälp.

Enligt Skolverket (2006) är det många elever i svensk skola som upplevt att utbildningen inte varit tillgänglig för dem. Informanternas berättelser visar på att detta är något som även de har upplevt. Det pekar på att trots att skolans uppdrag är att alla elever ska få det stöd de behöver för att uppnå kunskapskraven som minst ska uppnås (SFS: 2010:800) så är detta långt ifrån lätt att uppnå. Utifrån studien kan vi se att när skolan inte lyckats med att möta informanternas behov utifrån deras förutsättningar så har det för många av dem påverkat både deras upplevelser av sin skolgång och deras självbilder negativt. Att känslor av att misslyckas och inte duga kan få konsekvenser för självbilden är något som även Fischbein (2007) belyser.

## **8.2 Vilken betydelse har det särskilda stödet haft för de unga vuxnas självbild?**

### **8.2.1 Vikten av att lyckas eller inte**

I studien tycker vi oss kunna se exempel på att särskilt stöd kan påverka självbilden positivt. Filip berättar om positiva upplevelser av det enskilda stöd han fick i matematik i år nio. Där fick han möjlighet att lyckas och hans självförtroende stärktes. För Tobias innebar den särskilda undervisningsgruppen att han fick en ny chans både gällande skolprestationer och

socialt. Han berättar om att detta ledde till att andra fick en ny positivare bild av honom och det tolkar vi som att det även påverkade hans egen självbild positivt.

Studien ger också exempel på att särskilt stöd kan påverka självbilden negativt. Maria till exempel har upplevt att skolan inte hjälpt henne med hur hon ska göra för att utvecklas utan bara konstaterat att hon inte kan. Emma har liknande upplevelser från högstadiet där hon uttrycker att det stöd hon fick där inte var det hon uppfattade som specialpedagogiskt stöd nämligen att få hjälp med att utveckla det man har svårt med. Peter har upplevt att skolan ville bli av med honom.

En positiv självbild är avgörande för elevens skolprestationer (Giota, 2002; Groth, 2007; Taube, 2013). Vi menar att ett dilemma som studien visar på är att det finns en risk med att särskilt stöd kan vara med och bidra till en dålig självbild hos eleven trots att tanken är att ge eleven stöd för att klara sina skolprestationer. Om det stöd eleven får inte leder till utveckling utan snarare befäster upplevelsen av att misslyckas så kan det finnas en fara med att självbilden påverkas negativt och förutsättningarna för lärande försämras ytterligare.

### **8.2.2 Vikten av att vara som alla andra**

En annan aspekt av vad som påverkar elevens självbild är enligt Taube (2013) hur eleven vill vara. I studien ger flera av informanterna uttryck för en vilja av att vara som alla andra samt att det har funnits en problematik kring att det särskilda stödet upplevts som särskiljande. Maria och Oskar fick gå iväg från sina ordinarie klasser för att få hjälp och upplevde att detta gav dem stämpeln av att vara sämre än de andra. För Filip innebar den särskilda undervisningsgruppen att han hamnade utanför gemenskapen med sin ordinarie klass rent fysiskt men det var framförallt i den särskilda undervisningsgruppen som han upplevde ett utanförskap. Han upplevde att han inte passade in och säger själv att detta påverkade honom negativt och ledde till att han fick en osäker bild av sig själv.

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är det intressant att se informanternas önskningar om att vara som alla andra samtidigt som de vill bli sedda som de unika personer de är. Vi ser det som ett uttryck för att varje individs livsvärld formas utifrån den enskilda individens upplevelser men i interaktion med andra (Bengtsson, 2005). I studien kan vi även se att trots att det särskilda stödet getts i ordinarie klass så finns det risk för att det kan upplevas som särskiljande och utpekande och leda till känslan av att inte vara som alla andra. En kritik mot särskiljande specialundervisning är enligt Nilholm (2007) att den ordinarie skolmiljön inte varit anpassad till elevers olikheter och att man inte utgått ifrån elevers naturliga olikhet. Detta menar vi skulle kunna vara en trolig anledning till att flera av informanterna i studien har upplevelser av att inte vara som alla andra.

### **8.3 Hur hade de unga vuxna önskat att det särskilda stöd de fått sett ut?**

Vi tolkar att informanternas önskemål kring hur det särskilda stöd de fått skulle kunnat se ut som att det säger något om vad de saknat eller åtminstone önskat mer av. Nedan följer en uppräkningslista av sådant som en eller flera av dem nämnt:

- Att skolan varit tydligare med vad som varit syftet med det särskilda stödet
- Att skolan hade gett mer direkt återkoppling till skolarbetet och varit tydligare med på vilket sätt eleven kan förbättra sig
- Större delaktighet i arbetet kring det särskilda stödet och att man blivit tillfrågad



- Att skolan utrett svårigheterna tidigare och att särskilt stöd satts in tidigare
- Att skolan anpassat undervisningen utifrån individens förutsättningar
- Att skolan hade sett och förstått individen utifrån den person man är
- Att skolan jobbat med självförtroende
- Att skolan skulle utgått ifrån det som fungerat
- Att pedagogerna haft större kunskap kring undervisning av elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter
- Att kontakten med lärarna varit bättre
- Att det hade funnits möjlighet till enskild undervisning
- Att man hade fått det särskilda stödet i den ordinarie klassen men att det inte skulle vara utpekande
- Att man hade fått möjlighet att använda tekniska hjälpmedel

Som vi ser det så är informanternas önskningar inte några orimligheter och även sådant som de har rätt till och det kan till och med tyckas vara självklarheter. Samtidigt menar vi att deras önskningar visar på den specialpedagogiska verksamhetens komplexitet i skolan och svårigheterna med att möta varje individs behov och förutsättningar för lärande så att individen upplever sig sedd och förstådd utifrån den person som den är. Enligt Hjørne och Säljö (2008) är just detta en av de största utmaningarna för en skola för alla.

## **9 Specialpedagogiska implikationer och vidare forskning**

Utifrån studiens resultat anser vi att det finns ett behov av att utveckla skolans verksamhet till att kunna vara mer flexibel i sina lösningar kring elever i behov av särskilt stöd. I studien har det bland annat framkommit att en stödåtgärd som upplevts som positiv av en informant upplevts som negativ av en annan. I en skola för alla måste det finnas plats för olika lösningar för olika individer och vi instämmer med Hjørne och Säljö (2008) att detta är en stor utmaning för skolan. Vi ser paralleller mellan en skola för alla och Haugs (1998) resonemang kring inkludering. För att en skola ska vara en skola för alla så menar vi att skolan behöver utvecklas mot att i större utsträckning se på olikheter som något positivt för undervisningen och skolans verksamhet. Frågan om en mer flexibel skola menar vi till stor del handlar om att utveckla skolan mot en verksamhet som har sin utgångspunkt i det Nilholm (2007) kallar för elevers naturliga olikhet. Detta tror vi även skulle förebygga att elever i behov av särskilt stöd inte upplever sig som utpekade och som någon som inte är som alla andra vilket visat sig som ett problem för flera av informanterna i studien.

Ett genomgående tema som flera av informanterna i studien återkommer till är upplevelser av att inte ha fått något särskilt stöd trots att de berättar om att de fått särskilt stöd. Dessutom berättar flera av dem om att de upplevt många av stödinsatserna som meningslösa. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv (Bengtsson, 2005) tolkar vi detta som ett eventuellt uttryck för att det i mötet mellan skola och elev inte skett något genuint möte och att det därför inte lett till någon horisontvidgning hos vare sig skola eller elev. För skolan blir det svårt att möta individens behov om man inte förstår eller åtminstone anar hur elevens situation ser ut. Likaså blir det svårt för eleven att uppleva stödåtgärder som meningsfulla om man inte förstår skolans intention med dessa. Därför anser vi att ytterligare ett utvecklingsområde för skolan och den specialpedagogiska verksamheten som studien visar på är att skapa förutsättningar för skolans personal och elever att mötas på likvärdiga villkor.

I studien framkommer det att när flera av de unga vuxna upplevt att det särskilda stödet har fungerat som bäst har det ofta varit förknippat med positiva relationer mellan pedagog och

elev. För den specialpedagogiska verksamheten men även för skolans verksamhet i övrigt menar vi att det finns ett stort behov av att utveckla verksamheten på ett sådant sätt att det främjar att goda relationer mellan lärare och elever kan skapas.

Utifrån ovanstående resonemang anser vi att en viktig fråga för vidare forskning inom det specialpedagogiska området är vilka parametrar inom skolans verksamhet som påverkar mötet mellan elever och lärare. Vilka möjligheter respektive hinder finns det för att skapa dessa arenor för möten där förutsättningarna är likvärdiga för båda parter? Vi menar också att det är nödvändigt att de som är eller har varit i behov av särskilt stöd får komma till tals i denna forskningsfråga.

## 10 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), 84-93.
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik - ett kunskapsområde i förändring. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). Vetenskapsrådets Rapportserie. 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Allan, J., Brown, S., & Riddel, S. (1998). Permission to speak? Theorising special education inside the classroom. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Theorising special education* (s. 21-31). London and New York: Routledge.
- Andersson, H. (2013). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar*. Malmö Studies in Educational Sciences Licentiat Dissertation Series 2013:28 Lund University, Sweden. Hämtad 2 september 2014 från, [http://lunda.uu.se:8080/search/query?term\\_1=en+bro+mellan+högstadiet+och+gymnasieskolans&theme=gunda](http://lunda.uu.se:8080/search/query?term_1=en+bro+mellan+högstadiet+och+gymnasieskolans&theme=gunda)
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.15-34). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber Distribution.

- Hellberg, K. (2007) *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad 28 augusti september 2014, från [http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6086\\_avh\\_hellberg.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/6/6086_avh_hellberg.pdf)
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla; elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, B. (2003). En skola för barn? Elevernas, styrdokument och åtgärder. *Locus*, 3, 28–38.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36 – 51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *På andras villkor*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2013-05-10 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2816>
- Skolverket (2013a). *Internationella studier. PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013b). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014a). *Arbete med extra anpassningar. Särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014b). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Fritzes. Hämtad 2015-05-13 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3289>
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2012). Att lyssna till barn. I gränslandet mellan livsvärldar och systemvärlden. I T. Barow & D. Östlund (Red.). *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 35-44). Högskolan Kristianstad.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2009). Lärning i inkluderande klassrum: När eleverne gives stemme. *Educare – Vetenskapliga skrifter* 2009(4), 61-79.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vernersson, I. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-05-09 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Westling Allodi, M. (2002). Childrens Experiences of School: Narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 181-205. doi.org/10.1080/00313830220142191
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska Förlag

# **11 Bilagor**

## **11.1 Bilaga 1 Informationsbrev**

### **Information om studien**

Syftet med denna studie är att få ta del av dina upplevelser av det specialpedagogiska stödet du fått under din skoltid.

Att delta i studien är helt frivilligt och du har möjlighet att avbryta din medverkan om du vill. Om du väljer att medverka kommer vi att ha ett samtal där du delger dina upplevelser. Du väljer vad du vill dela med dig av. Du har även rätt att avstå från att besvara frågor om du skulle önska det.

Vårt samtal kommer att spelas in för att sedan skrivas ut i sin helhet. Du har möjlighet att få ta del av materialet innan det publiceras. Du kommer att vara anonym i studien och namnen kommer att vara fingerade.

Informationen som samlas in under intervjun kommer endast att användas i denna studie.

Du kan kontakta mig på tel: xxx eller på mail: xxx

## 11. 2 Bilaga 2 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Studiens frågeställningar:

- Hur har de unga vuxna upplevt det särskilda stödet?
- Vilken betydelse har det särskilda stödet haft för de unga vuxnas självbild?
- Hur hade de unga vuxna önskat att det särskilda stöd som de fått sett ut?

#### Inledning:

Berätta om dig själv

Ålder

Sysselsättning idag

Fritid

Familj, kompisar

#### Berätta om din skoltid:

Hur såg din skoltid ut?

Vad var det för skola?

Hur var lärarna?

Hur kunde en skoldag se ut?

Hur var det med kompisar?

Vilket stöd fick du i skolan?

Hur såg stödet ut?

Hade du möjlighet att påverka det stödet?

Upplevde du stödet positivt eller negativt?

Fick du det stödet du behövde?

Skulle du önskat att stödet sett annorlunda ut?

Varför tror du att du fick stöd?

Vilka var dina starka/svaga sidor i skolan?

#### Nutid/framtid

Har stödet i skolan påverkat dig positivt/negativt?

Har stödet du fick i skolan någon betydelse för dig idag?

Om du inte fått stödet hur tror du livet hade sett ut idag?

Hur ser du på framtiden idag?