

Med elevens ögon

- Resan från grundskola till särskola

Jessica Larsen

Socialhögskolan vid Lunds universitet.

SOLX64

Ht-07



Abstract

Author: Jessica Larsen

Title: With the student's eyes – The journey from compulsory school to special school for mentally retarded children [translated title]

Supervisor: Gunilla Lindén

Assessor: Maria Bangura Arvidsson

Today in Sweden the concept of the greyzone students that stands between the nine-year compulsory school and special school for mentally retarded children is recognised in different studies and reports. It is not obvious for this group of students to decide which category best can comply with their needs. Should they go in nine-year compulsory school or special school for mentally retarded children? In the last years there have been alarming reports about how the share of students in special school increases. A study shows that the greyzone students are a group that distinctly is on the increase in the special school. It lies in the phenomena's nature that these students learning problems are discovered very late in the school years, very often in the last years of the nine-year school. The purpose of this study was to examine how these greyzone students experienced that their self image was affected by the transfer from the nine-year school to the special school. The study was based on four interviews with students that provide the study with a subjective perspective. By adding one interview with a keyperson an objective perspective from a professional's point of view has been given to the study. The analysis was based on theory around self image, identity, norm, deviation and recognition. The result was gathered around two themes. The first based on images of the special school. The images were sorted out in two groups; the surroundings image and the student's image. In the analysis a connection appears between these two images that affect each other. The material gives a shade of meanings of these images. In the analysis of how these images affect the student's self image we have to look into each individual case to make conclusions. The second theme was based on the student's journey between two categories, from the nine-year school to the special school. The analysis of the material shows how the student identifies itself with the new category. A conclusion is that students experience the special school as something positive for them. Not until the special school is placed in a bigger perspective that also involves other categories do the students tend to experience there belonging to the special school as something negative.

Keywords: Special school, compulsory school, social category, self image, identity.

Förord

Jag skulle här vilja framföra
ett varmt tack till den vän
vars gripande berättelse gav
mig idén till denna uppsats.

Tack för att du hade förtroende nog
för mig för att delge din berättelse.

Jessica
Januari 2008

Innehållsförteckning

1. Inledning 5

Problemformulering 5

Syfte och frågeställningar 7

Avgränsning 7

Orientering över undersökningsområdet 8

Historisk sammanfattning över kategorisering i skolan 8

Särskolan i nutid 9

Disposition 11

2. Tidigare forskning 12

Integreringsbegreppet och särskolan 12

Normskapande i skolan 14

Kategorisering av eleverna i skolan 15

3. Teoretiska perspektiv 15

Självbild och identitet 16

Begreppen självbild och identitet 16

Interaktionistiskt perspektiv 16

Meads teori om Jaget och Samhället 16

Indelning enligt Mead och Goffmans teorier; Självidentitet, personlig identitet samt social identitet 18

Norm respektive avvikelse 19

Normalitet och avvikelse inom den sociologiska disciplinen 19

Goffmans teori om stigmatisering 20

Erkännande respektive förvägran av erkännande 20

Honneths utveckling av teorin om erkännande 20

4. Vetenskapligt synsätt och metod 21

Metodologisk ansats 22

Induktiv ansats 22

Kvalitativa studier 23

Kvalitativa studiers validitet och reliabilitet 24

Insamlandet av empiri 25

Intervju som metod 25

Metodisk arbetsgång 25

Genomförandet av intervjuer 27

Urval 28

Urval till elevintervjuer 28

Rekrytering till elevintervjuer 29

Urval till nyckelpersonsintervju 30

Rekrytering till nyckelpersonsintervju 30

Bearbetning och analys av empiri 31

5. Presentation samt analys av empiri 31

Bilden av särskolan 32

Omgivningens bild av särskolan 32

Elevens egen bild av särskolan 36

Resan mellan två kategorier 39

6. Avslutning 40

Sammanfattning av analys av empiri 41

Återkoppling till frågeställningarna 41

Slutdiskussion 42

Referenser 44**Bilagor**

Bilaga 1. Intervjuguide till elevintervjuer

Bilaga 2. Intervjuguide till nyckelpersonsintervju

Bilaga 3. Informationsbrev till målsmän

Bilaga 4. Informationsbrev till elever

Bilaga 5. Informationsbrev till lärare

Bilaga 6. Informationsbrev till nyckelperson

1 Inledning

Problemformulering

Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans mål för att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan. Samma gäller barn som fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada samt barn med autism eller autismliknande tillstånd. Detta tas upp i skollagen SFS:1985:1100 (Sveriges riksdags författningssamling a, 2008). I många fall råder det ingen tvekan om att en elev tillhör personkretsen. Men det finns elevgrupper som befinner sig i gråzoner. Dessa så kallade gråzonselever befinner sig i gränslandet mellan grundskola och grundsärskola. Skollagen förutsätter att endast elever som tillhör personkretsen går i särskolan och utgår från att detta går att fastställa. Men verkligheten är mer problematisk. Det har under det senaste seklet uppmärksammats att andelen elever som går i särskolan har ökat (Skolverket, 2002:11). Antalet elever i den obligatoriska särskolan har de senaste tolv åren ökat med 71 procent (Johansson & Sjöström, 2005:6). Tidigare studier i Skolverkets *Hur särskild får man vara. En analys av elevökningen i särskolan* samt *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar*, båda från 2000, visar att det även är andra elever än de som tillhör personkretsen som går där. Dessa studier avslöjar också att när vi talar om ökningen av elever i särskolan så är det den grupp som befinner sig i gränslandet mellan grundskola och grundsärskola som ökar mest (Skolverket, 2002:11).

Att kategorisera olika företeelser är ett snabbt och effektivt sätt att organisera den mänskliga tillvaron. Risken med att placera människor i kategorier är dock att alla inom kategorin blir behandlade med samma förväntningar och som om de i alla avseende är lika (Harrysson, 1994:20). Att skolan delar in elever i grupper eller kategorier är inget nytt. Kategorierna grundskoleklass och särskoleklass är bara ett exempel. Skolan har alltid delat in eleverna i kategorier. Den mest framträdande och den som kanske upplevs som mest självklar är indelningen i klasser efter åldrar. Kategoriseringen kan anses nödvändig av många orsaker. Vi ser att kategoriseringen kan fungera för eleverna i skolorna idag. Men det finns också många exempel på när den kan verka dysfunktionellt. Mycket kritik har också riktats till skolan just på grund av att skolan inte anses ta hänsyn till elevers individualitet. Om vi tittar på särskolans elevkrets så är den väldigt vid vilket innebär att eleverna har mycket olika förutsättningar (Skolverket, 2002:11). Förändringar har gjorts till viss del. Idag så kan till exempel

särskoleelevernas undervisning förläggas delvis i grundskoleklass, så kallad integrerad undervisning.

Vad har det för betydelse för eleven själv vilken kategori han eller hon tillhör? Grundskoleklass eller särskoleklass? Ur mediabruset kan vi ur två olika artiklar plocka fram några olika perspektiv på hur elever kan bli påverkade av vilken kategori de tillhör. Dessa perspektiv kan urskiljas i nedanstående citat. Första citatet kommer från 2005 då sydsvenskan publicerade en artikel med anledningen av en ökning av andelen elever i särskolan (Johansson & Sjöström, 2005). Andra citatet kommer från 2007 då det av Trelleborgs Allehanda uppmärksammades ett fall i Trelleborg där två elever felaktigt placerats i särskola. Efter att ha gått i särskoleklass största delen av grundskolan uppdagades det att de var normalbegåvade och de fick besked på att de inte tillhörde personkretsen (Aspegren, 2007). Ur dessa artiklar kan vi finna intressanta perspektiv på hur kategorierna påverkar eleverna.

I stället är det många barn som tycker att det är "wow" – äntligen förstår man och hänger med i undervisningen. För många barn innebär det också att de får kompisar och känner att de hamnat i rätt miljö (Johansson & Sjöström, 2005).

Vem ska ersätta mina fem år i särskolan? Att först bli kallad cp-unge och särunge och sen bli normal? Och det krävs dubbelt så mycket av mig nu när det gäller studierna[...] (Aspegren, 2007).

Dessa två citat är endast två i mängden av berättelser om hur elever kan uppleva att flyttas mellan de två kategorierna grundskoleklass och särskoleklass. Berättelserna skiljer sig väldigt mycket åt. Det första citatet beskriver hur elever gynnas av en sådan flytt genom att bland annat erbjuda dem en undervisningsform som leder till ett ökat lärande. Det andra citatet beskriver en betydligt dystrare bild bestående bland annat av hur eleven försökt hantera situationen att bli stämplad som avvikare. Så mycket kan vi ändå säga att det är rimligt att anta att en flytt mellan dessa två olika klasser påverkar eleven på något sätt. Men på vilket sätt påverkas eleven? Och vad hos eleven påverkas? Och ännu mer specifikt, påverkas elevens självbild?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur gråzonselever upplever att deras självbild påverkats av att de flyttat från grundskoleklass till grundsärskoleklass?

Följande frågeställningar har jag valt att fokusera på i min studie:

1. Vilka skillnader mellan att gå i grundskoleklass i jämförelse med att gå i sarskoleklass upplever eleverna har en påverkan på deras självbild?
2. Vilka av omgivningens reaktioner upplever eleverna har påverkat deras självbild när de omplacerats från en grundskoleklass till sarskoleklass?
3. Vad skulle eleverna vilja ändra på i sin skolgång?

Avgränsning

Det egna intresset för specifikt barns problematik har fått inverka på mitt val av åldersgrupp. Jag kommer att koncentrera mig kring de barn som ännu inte blivit unga vuxna och avgränsningen till att endast gälla grundskolan har därför gjorts. När det gäller att avgränsa studien ytterligare så har jag inspirerats av systemiskt ekologiskt perspektiv för att begrunda området, det vill säga grundskolans, komplexitet. Det system ekologiska perspektivet kan tydliggöra genom att måla upp en bild av skolan som system. Ekologin visar på ett komplext samspel mellan system som var för sig fungerar efter egna principer men som alla är beroende av varandra (Moe, 1996: 47). Grundskolan är inte skilt från resten av världen utan befinner sig sammankopplat med samhället utanför och påverkas av samhället tillexempel i form av samhällets kultur och normer samt även i organisatoriska former såsom lagar och förordningar. I sin tur är grundskolan indelat i mindre system. Eleverna i min studie befinner sig i något av de mindre systemen grundskoleklass eller sarskoleklass. I skolan som system finner vi människor med olika roller. Vi finner barnet, eleven, föräldern, pedagogen, den vuxne, den ekonomiskt ansvarige med flera. De olika rollerna står för olika värderingar och normer. Det finns ett mindre eller större flöde dem emellan och därmed en påverkan dem emellan. Rollerna kan sägas motsvara olika system på olika nivåer. Som samhällsmedborgare blir individen påverkad av samhällets rådande normer samt värderingar och som pedagog möts individen av något annorlunda krav. Elevens skolvärld blir alltmer komplex.

Mångfalden av roller, samt system, innebär en tillgång till en mängd olika perspektiv att se

problemområdet på. Det innebär en tillgång till en mängd olika bilder av verkligheten, var och en lika sanningsenlig för just det perspektiv jag ser problemet ur vid just det tillfället. Jag har dock bara möjlighet att analysera en liten del av en mycket större helhet. Min önskan är att i framtiden även få tillgång till de andra delarna antingen genom att själv forska vidare inom området eller ta del av andras forskning. Jag har tvingat mig själv att bortse från många intressanta perspektiv och specifikt inriktat mig på hur verkligheten ser ut från elevens perspektiv. Detta innebär ett subjektivt, även kallat inifrån perspektiv. Jag har vid mitt val låtit eget intresse och vilja styra. Men jag har även funnit ett behov av att elevernas egna perspektiv förs fram. Den vuxne råder i allmänhet och därför är också den vuxnes perspektiv mer lätt tillgängligt. I forskning på området upptäcker jag ännu ett behov, det saknas något, det vill säga ett elevperspektiv. Jag vill tillföra detta perspektiv. Kanske är ändå den viktigaste anledningen till mitt val att detta är den svagaste perspektiv. För trots att det är just eleven det angår i högsta grad så kan eleven vara just den som är svagast och har minst att säga till om. Att ge eleven, barnet, utrymme bör kanske ändå ses som det viktigaste.

Orientering över undersökningsområdet

Historisk sammanfattning över kategorisering i skolan

Elevers problem kan historiskt sätt avläsas via de pedagogiska åtgärder skolan har haft tillgång till. Urvalet av elever som har blivit utsatta för dessa åtgärder har varit ett återkommande diskussionstema under skolans utveckling från folkskola till idag. För cirka ett hundra år sedan diskuterades sinnesslövarden och anstaltsvården i Sverige. Specialskolor och anstalter inrättades för elever som var blinda, döva, intellektuellt efterblivna, och begåvningshandikappade, samt de som ansågs vara sinnesslöa. Den första folkskolestadgan i Sverige undertecknades 1842 och förenklat skulle den ge alla barn rätt till skolundervisning. Men de elever som ansågs som sinnesslöa stod utanför denna rätt. Differentieringen som skede i skolan i slutet av 1800-talet ledde dock till att man till exempel införde hjälpklasser och på 1900-talet fick efterhand barn med intellektuella funktionshinder rätt till utbildning. Genom Omsorgslagen, SFS 1967:940, blev rätten till undervisning lagstadgad för eleverna med utvecklingsstörning. Tidigare hade man haft en tilltro till att eleverna skulle utvecklas till självförsörjande vuxna med rätta pedagogiska insatser men under 1900-talets första hälft dominerade istället samhällets behov av att kontrollera de defekta individerna på särskilda anstalter. När skolhälsovården byggdes ut på 1940-talet

infördes bestämmelsen att en uttagning av en elev till hjälpklass skulle föregås av läkarundersökning. Ett behov av urvalsinstrument för att placera barn i olika klasser eller kliniker uppstod. Följden blev att intelligensmätningar fick stor betydelse. När dessa tester började användas mer allmänt ökade andelen barn som ansågs ha behov av undervisning i hjälpklass (Hellblom-Thibblin, 2004:24-25 ; Szönyi, 2005:32-35).

Under 1940 samt 1950-talen var undervisning i specialklass en vanlig åtgärd. Det fanns observationskliniker för barn med beteenderubbningar och anpassningssvårigheter. 1942 introducerades skolmognadsprov med följden att elever delades upp primärt utifrån bristande prestationer och inte medicinska åkommor. I 1954 års Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna, SFS 1954:483, användes begreppet särskola för första gången som officiell benämning för de elever som tidigare benämnts psykiskt efterblivna (Hellblom-Thibblin, 2004:24-25 ; Szönyi, 2005:32-35; Sveriges riksdags författningssamling b, 2008). I och med införandet av den nioåriga enhetskolan ökade behovet ytterligare av specialundervisning. I dag så varierar uppgifterna om andelen elever i behov av särskilt stöd mellan 10-40 % enligt Skolverket (1999). På grund av ett pressat ekonomiskt läge diskuteras krav på diagnoser för särskild resursfördelning. Det har skett en dramatisk ökning av andelen elever i särskolan. Tideman (2000) anser att orsakerna till detta beror på att elevers individuella avvikelser definieras som biologiska defekter. En annan orsak anser han kan vara minskade resurser till grundskolan. Under 1900-talet har man betonat integrering samtidigt som de särskilda pedagogiska åtgärderna har dragits ner (Hellblom-Thibblin, 2004:24-25 ; Szönyi, 2005:32-35).

Särskolan i nutid

Särskola idag omfattar obligatorisk särskola för eleverna i åldrarna 7 till 16 år och ska ses som parallell till grundskolans skolår 1-9. Eleven i särskolan har dock rätt till att få fortsatt utbildning i en ytterliggare årskurs 10. En elev i särskolan är inskriven i antingen grundsärskola eller träningsskola. På gymnasienivå finns därefter gymnasiesärskolan. I grundsärskolan är tal, läsning, skrivning och matematik basämnen. Bild, hemkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd har större omfattning i grundsärskolan i jämförelse med den vanliga grundskolan. Den allmänna grundskolans mål gäller i tillämpliga delar även i grundsärskolan (Nationalencyklopedins

Internettjänst, 2007; Szönyi, 2005:40-41).

De flesta eleverna i särskolan har gemensamt att de har en utvecklingsstörning. Detta innebär att de är avvikande genom att de har inlärningssvårigheter (Harrysson 1994:1). Dessa elever har enligt Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS, rätt till särskilda stödinsatser (Szönyi, 2005:22). Det ger dem rätt till särskilt stöd i skolgången vilket oftast betyder att de går i särskoleklass. I specialmotiveringen till LSS har man definierat utvecklingsstörning enligt nedan:

Med utvecklingsstörning avses, enligt specialmotiveringen till omsorgslagen, en intellektuell funktionsnedsättning som beroende på grad och miljö utgör ett handikapp. Den sammanhänger med en under individens utvecklingsperiod inträffad brist eller skada som i många fall är så betydande att personen behöver hjälp och stöd i sin livsföring genom olika insatser för att kunna delta i samhällslivet. Med utvecklingsperioden avses i allmänhet åren före 16 års ålder. Orsaken till bristen eller skadan saknar betydelse. Vid bedömningen av den intellektuella förmågan skall psykologiska, sociala och pedagogiska faktorer vägas samman (Sveriges riksdags författningssamling c, 2008, Proposition 1992/93:159 s.167).

Den intellektuella förmågan bedöms alltså på tre olika sätt; psykologiskt, socialt samt pedagogiskt. Utöver denna bedömning ska eleven också ha ett behov av särskilt stöd. Inom samhällsvetenskapligt inriktade handikappforskningen i Sverige så definieras oftast utvecklingsstörning utifrån Sonnanders (1990, 1997) definition (Szönyi, 2005:21-22; Tideman, 1998:22-23). Sonnanders definition sägs utgöra den officiella svenska definitionen av utvecklingsstörning. Denna definition har stora likheter med LSS specialmotivering ovan. Utöver en nedsatt funktionsförmåga som uppstått före 16 års ålder så ska utvecklingsstörning förstås ur tre perspektiv. Det psykologiska, sociala samt administrativa. Den sistnämnda bygger på de andra två. Sett ur det psykologiska kriteriet ska det finnas en hämmad intellektuell förmåga eller en låg kognitiv utvecklingsnivå. IQ 70 anges ofta som det kritiska värdet mellan normal och avvikande. I det sociala kriteriet bedöms individens adaptiva förmåga, det vill säga förmåga att möta omgivningens krav samt fungera i sociala sammanhang. Sammanhang och omgivningar är dock alltid olika så denna definition blir i hög grad relativ. Det är alltså den sociala omgivningen som bedömer att individen är utvecklingsstörd. Innebörden av det tredje kriteriet, administrativa kriteriet är om individen bedöms vara i behov av och i praktiken också får tillgång till särskilda

stödinsatser. Det administrativa kriteriet är alltså påverkat av hur samhällets hjälpsystem är uppbyggt samt hur resurser fördelas (Szönyi, 2005:21-22 ; Tideman, 1998:22-23).

Utvecklingsstörning delas vidare in i flera grader, en vanlig indelning är grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. Särskolan har också olika nivåer där de gravt och måttligt utvecklingsstörda ofta går i träningskola, och de med lindrig utvecklingsstörning går i grundsärskola (Harrysson 1994:1). I denna uppsats ligger fokus på de elever som finns i gråzonen, även kallat gränslandet, mellan grundskoleklass och särskoleklass. Det faller sig så att de inte tillhör de som är gravt eller måttligt utvecklingsstörda och därför blir aldrig träningskolan aktuell i studien. Begreppet gråzons elever i den bemärkelse som jag använder det är vanligt förekommande i både vetenskapliga texter som i diskussion i media. Begreppet går att finna i Johanssons och Sjöströms artikel "*Allt fler elever går i särskola*" där det talas om deras utsatthet genom att de inte får de resurser de behöver i skolan (Johansson & Sjöström, 2005). Tideman definierar delvis elevgruppen i gråzonen som de elever som vid inskrivningen i skolan först tillhörde en grundskoleklass men sedan blev individuellt integrerade med följderna att de blev inskrivna i särskolan (Tideman, 1998: 5-8). I Skolverkets rapport konstaterar man att det finns elevgrupper som befinner sig i gråzoner. I rapporten diskuterar man också elevgruppen närmare. Man hänvisar till Blom (1999), Börjesson (1997), Tideman (2000) samt rapporter från Skolverket (1999, 2000) och menar att när acceptansen för att sortera barn och ställa diagnoser så har detta förändrat elevkretsen i särskolan. Elever med problem såsom damp/ADHD, koncentrationssvårigheter samt emotionella svårigheter har blivit fler. Studier visar även att elever med invandrarbakgrund har blivit fler i särskolan. Skolverket drar här slutsatsen att många av de barn som tillkommit i särskolan under de senare åren troligtvis tillhör en grupp som skulle kunna betecknas som tillhörande gruppen lindrigt utvecklingsstörda. Tidigare har dessa barn klarat av att gå i grundskolan utan särskild hjälp. Mot detta menar dock många lärare att det tidigare funnits barn med stora svårigheter i grundskolan men som nu kan få den hjälp de behöver i särskolan. Skolverket tror att gråzonsbarnen kommer att fortsätta vara aktuella för diskussion så länge gränsen i sig anses intressant (Skolverket, 2002:12-13).

Disposition

För att förenkla för läsaren att följa med samt orientera sig i min uppsats kommer jag att kort

presentera dispositionen av uppsatsen. Efter detta inledande avsnitt är min förhoppning att läsarens intresse har väckts kring det problemområde jag i min studie berör. Jag hoppas att jag har kunnat introducera det avgränsade syfte samt till detta syfte kopplade frågeställningar som beskriver de specifika fenomen jag har för avsikt att genom min undersökning presentera. I kapitel 2 kommer jag att presentera tidigare forskning på detta område. Därefter följer i kapitel 3 en redogörelse för teoretiska perspektiv samt begrepp som jag har valt att koppla mitt insamlade material, det vill säga själva empirin till. I kapitel 4 finner läsaren en presentation av vetenskapligt synsätt samt metod för undersökningen. Detta kapitlet erbjuder en beskrivning av själva metoderna men även en djupare diskussion kring dessa, vilket kan vara av stort intresse med tanke på dess påverkan på det slutliga resultatet. I detta kapitel har strävan även varit att väcka en etisk diskussion kring studien och dess utförande. Sedan följer kapitel 5 där jag presenterar det insamlade materialet men även analyserar det. I kapitel 6 har jag haft som avsikt att avrunda studien genom att dels sammanfatta mina resultat, diskutera resultaten men även binda samman dessa med det som var mitt syfte i det inledande kapitel 1. Varje kapitel kommer kort att inledas med kommentarer och beskrivningar aktuella för just det kapitlet.

2 Tidigare forskning

Tidigare forskning är av stor vikt vid en studie vad gäller val av ämne, då man bör fråga sig finns det ett behov av studien? Men även vid utformandet av syfte, frågeställningar och avgränsningar. En orientering på problemområdet är också av stor vikt för läsarens förståelse kring det ämne jag valt att studera. Naturligtvis kan jag inte ge någon detaljerad bild utav forskningsområdet utan det jag har möjlighet till är att erbjuda en översikt kring viktiga tema som är centrala i min studie.

Integreringsbegreppet och särskolan

Integrering av särskoleelever i den ”vanliga” skolan har varit aktuellt för samhällsdebatt under längre tid. Integreringsvågen startades vid mitten av förra seklet. Idag är det svårt att finna studier, rapporter eller andra dokument som behandlar särskolan utan att de inbegriper integrering i sitt arbete. Ända sedan 1970-talet har integreringsideologin ansetts vägledande för samhället när det talas om livsvillkoren för människor med funktionshinder. Nirje (1977) har definierat begreppet integration i olika aspekter. Dessa är vidare tolkade av Frithiof med tanke på just grundsärskola. Aspekten fysisk integrering betyder att särskoleklasser flyttar in i grundskolorna.

Funktionell integrering innebär att särskoleelever har tillgång till samt fungerar i fysiska platser såsom aula, matsal och så vidare. Aspekten social integrering anger skolans mellanmännsliga relationer i termer såsom attityder, uppträdande, respekt och aktning. Personlig integrering betyder att möjlighet till betydelsefulla relationer till andra människor skapas, till exempel kan detta åsyfta valet av vänner. Samhällelig integrering innebär en rätt till samma möjligheter till delaktighet och ansvar för den egna utvecklingen, egna utbildningen samt framtiden. Organisatorisk integrering syftar på de strukturer som gynnar samt stödjer de övriga aspekterna (Frithiof, 2001:41-42). Östlund och Rosenqvist tillhörande Kristianstad högskola gjorde 2006 en utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun. Genom enkäter samt intervjuer har material samlats in från personal i grundskola, resursskola samt särskola. Rektor för Lund skolors resurscentrum, LSR, samt samordnande rektor för särskolan har även intervjuats. Samtliga intervjuer som genomfördes med den undervisande personalen inleddes med en frågeställning kring kommunens ambitioner gällande ”en skola för alla” med resultatet av ett fokus på särskoleelevers integrering i grundskolan. I resultatredovisningen framgår att Nirjes olika aspekter berörs. Även den underliggande diskussionen om särskolans vara eller icke vara synliggörs i intervjupersonernas svar (Östlund & Rosenqvist, 2006).

Skolverket refererar i en av sina rapporter till Haug, 1998, samt hans resonemang kring indelning av integrering i två inriktningar, det vill säga segregering respektive inkluderande integrering. Segregerande integrering är specialundervisningens ursprung där det centrala är strävan efter en optimal miljö för eleven. Genom sakkunnigas diagnostisering av den enskilda elevens behov bestäms vilken slags organisering som passar bäst för eleven. Den inkluderande integreringen lägger stor vikt vid social träning samt utvecklandet av gemenskap och undervisningen av eleven sker där elevens svårigheter uppdagades. Skillnader mellan elever ses som vardagliga. Särskilda behov ses i detta fall som en social konstruktion vilket i sin tur innebär att det är skolan och lärarna som ska kunna anpassa sig till alla elever och deras olikheter. Haug framhåller här den centrala frågeställningen vad gäller särskola och integrering, ska eleven anpassa sig till skolan eller ska skolan anpassas efter eleven. Skolverket menar att läroplanen ger uttryck för den senare inriktningen genom att läroplanen anger att barn och elever i behov av särskilt stöd flyttar fokus från barnet till omgivningen. Skolverket har fått tre regeringsuppdrag av utvärderande och analyserande karaktär sedan år 2000. Våren 2002 lämnades *I särskola eller grundskola?*.

Rapporten rör tre områden. Integrering finner vi i första området *Orsaken till variation mellan och inom kommuner beträffande integreringen av särskolebarn i grundskoleklasser*. Integrering förekommer av flera anledningar som kanske inte alltid har med den ideologiska att göra där man talar om en skola för alla. Bland annat konstateras det i rapporten att integreringen av särskoleelever i grundskoleklasser är vanligast i gles- och landsbygdskommuner. Orsaker till detta kan vara att det är en lösning för skolan om särskoleeleverna är få i glesbygdskommunen. Särskoleelever i glesbygd slipper även långa resor då de integreras i en grundskola nära hemmet. En annan orsak till integrering kan vara att få vårdnadshavare att acceptera särskolan som en skolform för sina barn. Vårdnadshavare kan ha lättare att acceptera att deras barn har en särskolebehörighet om barnen har delar av undervisningen förlagd i grundskolan (GR Specialen, 2007: Skolverket, 2002:3, 28-29).

I Szönyis doktorsavhandling från 2005, *Särskolan som möjlighet och begränsning*, utforskas vad det innebär att gå i särskolan genom att låta elever från de första skolåren till och med gymnasiesärskolan berätta om sina upplevelser. Förutom intervjuer har hon även gjort observationer. Szőnyi utgår alltså från ett inifrånperspektiv, även benämnt subjektivt perspektiv. Hon har i bearbetningen koncentrerat sig mycket kring integreringsbegreppet. I resultatet beskriver eleverna hur de upplever kontakten mellan grundskolan och särskolan samt vad de tänker om sig själva som tillhörande särskolan (Szőnyi, 2005).

Normskapande i skolan

Baggens har studerat hur normer skapas i klassrummet. En del olikheter hos elever uppmärksammas och leder till särskilda åtgärder medan detta inte sker med andra. Det blir tydligt att olikheter bemöts på olika sätt. Vissa av elevers handlingar och beteenden verkar vara eftersträvansvärda och blir en måttstock mot vilka andra handlingar och beteenden relateras. Under Baggens studie kunde hon genom att analysera vad som hände i klassrummet under den dagliga undervisningen se vad som utgör normen (Baggens, 2006: 199). Det framkom att normen varierade beroende på sammanhanget och de personer som ingick där. Nya normer skapades och normerna var föremål för förhandlingar mellan de involverade personerna. I studien visas hur vissa av de förekommande olikheterna tycks betraktas som avvikelser, problem och svårigheter när undervisningen ska genomföras. När eleven inte kan leva upp till de gällande normerna i

sammanhanget tolkas olikheten som ett problem. Det finns en tendens att se problemet som individuellt och att det finns hos barnet självt. Problem anses sällan bero på brister i skolans organisation eller undervisning (Baggens, 2006: 200-201).

Kategorisering av eleverna i skolan

Magnus Tideman gav 1998 ut sin rapport *I gränlandet mellan grundskolan och särskolan*. I denna intervjustudie fokuserar han på de barn som blivit individuellt integrerade, det vill säga barn som är inskrivna i särskola men har delar av undervisningen integrerad i den ”vanliga” skolan. Tideman fokuserar på de barn som tidigare gått i grundskola men nu skrivits in i särskola, han menar att dessa barn befinner sig i gränlandet mellan ”vanlig” skola och särskola. Frågeställningarna är koncentrerade kring processen då barnet blev inskrivet i särskola samt hur denna process har påverkat familjen, allt sett ur ett föräldraperspektiv (Tideman, 1998:7, 26-33). Hellblom-Thibblin gör i sin avhandling en historisk tillbakablick på kategorisering av elevers problem samt det sammanhang kategoriseringarna är relaterade till. Detta görs genom att undersöka skolhälsovårdsrapporter under läsåren 1944/45 till 1988/89. Elevernas problem inbegriper här både fysisk, psykisk och social ohälsa. I analysen av materialet framkommer hur kategorisering knyts till historiska och sociala omständigheter. Elevers problem förändras till viss del i takt med att samhället förändras och påverkas av faktorer på både mikro och makronivå. Kategorisering diskuteras utifrån begrepp som identitetspåverkan som omgivningens reaktioner och attityder. Förskjutningen från barns ”problem” till ”problembarn” är vid denna diskussion aktuell (Hellblom-Thibblin, 2004).

3 Teoretiska perspektiv

Teoretiska perspektiv kan erbjuda förklaringsmodeller som kan användas vid analys av viktiga företeelser funna i det insamlade materialet. Syftet med detta kapitel är att ge en introduktion kring dessa teorier och då samtidigt förklara nyckelbegrepp kopplade till teorin. För att på ett tydligt sätt presentera dessa är kapitlet ordnat i huvudrubriker efter just dessa nyckelbegrepp.

Självbild och identitet

Begreppen självbild och identitet

Ett centralt begrepp i min uppsats är begreppet självbild. Ett annat närliggande begrepp som även ofta ses som synonym till det förra är identitet. Det är dessa två begrepp jag kommer att utgå ifrån och koncentrera mig kring. Men det finns många andra begrepp som brukar användas i sammanhanget. Exempel på några sådana är jaget, egot, självet. Jag kommer att beröra några av dessa. Kärt barn har som sagt många namn. Låt mig här citera Piero Ferrucci, psykiater och psykosyntesterapeut: ”Att studera psykologi utan att studera Självet, den kärna som finns inom var och en, är som att studera solsystemet utan att studera solen” (Cullberg Weston, 2005:9). Begreppen självbild och identitet är alltså centrala. Tyvärr måste jag begränsa mig till att nedan endast redogöra för några teorier kring dessa begrepp.

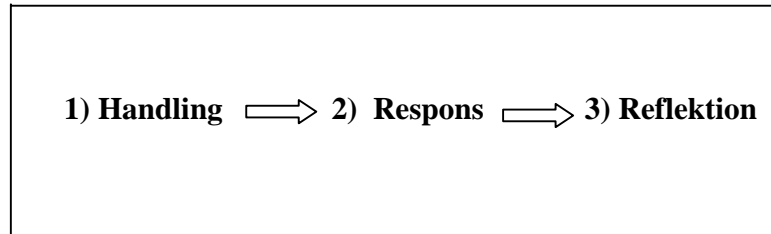
Interaktionistiskt perspektiv

Madsen utgår från det interaktionistiska perspektivet. Det interaktionistiska perspektivet betyder att identiteten inte kan förstås som grundläggande egenskaper som är fast förankrade i individen. Mänsklig identitet ska istället förstås som något som skapas i relation mellan individen och hans eller hennes sociala omvärld. Detta innebär att identiteten blir en dynamisk process istället för ett personligt tillstånd som förblir oförändrat över tid. Det interaktionistiska perspektivet betonar i sammanhanget betydelsen av vad individen gör, istället för vad individen är. Bildandet av identiteten blir alltså inte någon individuell process som styrs av individuella handlingar och val utan blir en social process med flera deltagare från flera olika kontexter (Madsen, 2006:227).

Meads teori om Jaget och samhället

Sett på begreppet självbild ur interaktionistiskt perspektiv kommer vi naturligt in på George H. Meads teorier om jaget och samhället. Mead använde sig av begreppet jaget. Han menade att jaget inte finns där från början vid födseln utan uppstår i den sociala erfarenhets- och aktiveringsprocessen. Det vill säga självbildens sker som ett resultat av individens relationer till just denna process samt till andra individer inom denna process (Mead, 1976:109). Madsen utgår från Mead och förklarar att individers handlingar i grunden är responsiva. Detta innebär att vi handlar, vi iakttar andras respons och reflekterar därefter över detta. Handlingarna kan med hjälp av Meads triad, se figur 1 nedan, beskrivas som bestående av olika sekvenser som hänger

samman. (Madsen, 2006:228).



Figur 1. Meads triad

Det är i denna triad som handlingen får en mening för både individen själv och den andre. Det vill säga handlingarna får mening och betydelse först när de ses som svar och reaktioner på andra människors handlingar. Detta innebär att individens skapande av mening är nära knutet till bildandet av identiteten (Madsen, 2006:228). Mead ansåg det dock viktigt att poängtera att det inte handlar om ett enkelriktat övertagande av andras uppfattningar om självet. I en av texterna om hans arbete uttrycker han sig om detta: "I want to avoid the implication that the individual is taking something that is objective and making it subjective" (Mead, 1934:188). Vi lär oss alltså att bedöma oss själva med andras ögon, men detta sker inte på ett mekaniskt sätt så att vi bara övertar andras uppfattningar om oss, utan vi är medvetna om att vi reflekterar över hur andra reagerar på våra handlingar. Det är i denna reflektion över den sociala respons vi mottar som vi kommer fram till vem vi är (Madsen, 2006:228). Denna process kan dock upplevas svår för individen vilket uttrycks av Mead i följande citat: "[...] in the human individual it is a matter of taking the attitudes of the others and adjusting one's self or fighting it out." (Mead, 1934:193).

Mead ställer i sin teori individen mot samhället. Han menar att det inte kan sägas att individerna kommer först och samhället sedan, för individerna skapas i själva processen. Individen reagerar på samhället och i denna reaktion förändrar han det. En individ reagerar ständigt för ett organiserat samhälle genom att ge uttryck för sig själv, vara sig själv och en sådan kooperativ process hör till varje samhälle. De inbegripna attityderna hämtas från gruppen men individen i vilken de organiseras har möjlighet att ge dem ett uttryck som kanske aldrig kommit fram förut (Mead, 1934:189, 193; Mead, 1976: 146-147).

Indelning enligt Mead och Goffmans teorier;

Självidentitet, personlig identitet samt social identitet.

I resonemanget kring begreppen självbild och identitet bör vi introducera ytterligare begrepp som är av vikt för diskussionen. Självbild och identitet delas ofta in i mindre grupper. Madsen tar sin utgångspunkt i Meads och Goffmans teorier när han delar in identitet i de tre olika formerna självidentitet, personlig identitet och social identitet. Han menar att var och en av dessa former ska förstås som processer som formas i samspelet med varandra. Självvidentiteten bildas när individen iakttar sig själv och är en iakttagelse inifrån där individen ser sig själv som ett objekt. Madsen refererar till Mead (1934) som menar att individen kan iaktta sig själv precis på samma sätt som han eller hon iakttar andra (Madsen, 2006:230). Mead förklarar denna självakttagelse med sina begrepp jag, I, och mig, Me. Mead menar att ett jag iakttar mig. Jag blir då ett iakttagande subjekt och mig är det objekt som bildas genom att det iakttas. Den process som utspelar sig bildar individens själv. De förtydligas i figur 3 nedan.



Figur 2. Bildandet av individens själv

Självvet uppträder enligt Mead alltså i två faser, som jag och som mig. Jag är ett uttryck för individens spontana och aktiva handlingskapacitet. Jag handlar omedelbart i förhållande till den konkreta sociala situationen. Jag benämns även som det individuella självvet på grund av att det handlar omedelbart utan att reflektera över rådande normer. Mig benämns i sin tur även för det sociala självvet då mig uttrycker individens medvetenhet om rådande normer och omvärldens reaktioner på individens handlingar. I mig lagras sociala erfarenheter som förklarar varför vi handlar som vi gör i konkreta situationer där vi handlar utifrån gemensamma föreställningar, det vill säga samhällets normer (Mead, 1934:189, 193; Mead, 1976: 146-147; Mortensen, 1999:141).

Det är genom kategorisering av individen som individens sociala identitet fastställs. Goffman skiljer mellan social identitet och personlig identitet. Både den sociala och personliga identiteten ingår som en del i andra människors definition av individens identitet. Den personliga identiteten

kan definieras oberoende av individens känslor för sin egen identitet. Den personliga identiteten kan börja formas redan innan individen är född och fortsätta existera långt efter individens död. Goffman menar däremot att Jag-identiteten är ett subjektivt och reflexivt fenomen som måste vara aktuellt för individen. Individen bygger upp sin egen bild av sig själv utifrån samma material som andra människor bygger upp sin sociala identifikation av honom. Men skillnaden är att individen kan uppleva en avsevärd frihet mot det han eller hon själv bygger upp (Goffman, 1972:112).

Norm respektive avvikelse

Normalitet och avvikelse inom den sociologiska disciplinen

Begreppet norm är ett av grundbegreppen inom den sociologiska disciplinen. Begreppet stammar ursprungligen från grekiskans nomos med betydelsen lag. Normbegreppet utgör ett rättesnöre för hur människan bör handla och uppföra sig i olika sammanhang. Begreppet materialiseras via verbformen normalisera/normalisering. Norm är nära förknippat med normalitet, det vill säga vad som är normalt tillstånd. Normaliteten kan åskådliggöras med ytterpolerna den normale och den avvikande. Östnäs poängterar vikten av diskussionen kring vad som är normalt, samt det andra sidan av myntet, vad som är onormalt och avvikande. (Östnäs, 2007: 63-67).

Normaliteten i ett samhälle baseras på samhällets sociala värden eller dess värdesystem. De sociala värdena kan ses enkelt uttryckt som det som anses som värdefullt i samhället. Dessa värden internaliseras i våra medvetanden via socialisationen. Denna process kan ses som livslång, där olika aktörer under livets olika skeden påverkar individen att godta allmänt accepterade roller inom ramen för samhällets breda normsystem. Den som inte uppfyller denna normalitet kan utdefinieras som avvikare eller marginaliserad och utsätts för sanktioner. Sanktioner kan vara av olika slag. Positiva sanktioner innebär förstärkningar av individens handlingsmönster som en belöning. Negativa sanktioner är istället en form av bestraffning. På gruppnivå utgör allmänt accepterade umgängesregler basen för normsystemet, och där kan sanktioner variera från tillsägelse till uteslutning. De negativa sanktionernas främsta syfte är att återföra den avvikande individen till samhället/organisationen/gruppen. Återförandet av avvikare till normsystemet kan liknas vid en process och har en kortare eller längre varaktighet (Östnäs, 2007: 63-67).

Processen för återförandet av en avvikare till normen kallas ofta normalisering och kan idag i viss mån likställas med integreringsprocessen. Integreringsprocessen brukar förklaras som den process som gör individen delaktig i en större enhet. Men för trettio år sedan så fanns det en tydlig skillnad mellan dessa begrepp. Normaliseringsbegreppet användes mer inom handikappvetenskapen och förknippades närmare med avvikelse. Integreringsbegreppet saknade samma naturliga association. Detta med argumentet att man kan bli en del av en större enhet utan att från början vara avvikare (Östnäs, 2007: 63-67).

Goffmans teori om stigmatisering

Goffmans teori går mer detaljerat in på begreppen normalitet och avvikelse. Han beskriver i sina texter hur samhället delar in människor i kategorier. Varje enskilt samhälle avgör vilka medel som används vid denna indelning samt vilka egenheter som avses normala inom varje kategori. Människor utgår från första intrycket av en individ och formar om dessa intryck till normativa förväntningar som framförs som krav. Typiskt för denna process är att människor inte blir medvetna om att vi ställer sådana krav förrän det verkligen ifrågasätts om dessa krav blir uppfyllda eller ej. När en individ besitter någon mindre önskvärd egenskap som skiljer sig från de övriga i den kategori som han placerats i reduceras han från vanlig människa till en kastmärkt utstött individ. Att stämplas på ett sådant sätt innebär ett stigma. Begreppet stigma kommer ursprungligen från grekiskan men används som ledord i Goffmans teori för att analysera och diskutera denna process. Begreppen som beskriver olika former av självbild och identitet har på olika sätt samband med individens stigma. Social identitet har ett direkt samband med själva stigmatiseringen. Den personliga identiteten har ett samband med informationskontrollens roll vid skötseln av stigmat. Jag-identiteten har samband med vilka känslor individen hyser mot sitt stigma samt har betydelse vid skötseln av stigmat (Goffman, 1972:11-12, 112).

Erkännande respektive förvägran av erkännande

Honneths utveckling av teorin om erkännande

Inom socialfilosofin har Axel Honneth koncentrerat sig på att utveckla en kritisk samhällsteori kring kampen för erkännande som en form av moraliskt motiverad konflikt (Honneth, 2003: 91). Låt mig för att förtydliga hänvisa till Honneths citering av Jürgen Habermas: ”Människor är kränkbara i en specifik »moralisk» betydelse därför att deras identitet beror på uppbyggandet av

en praktisk självrelation, som från första stund är hänvisad till hjälp och bejakande från andra människor.” (Honneth, 2003: 103-104). Grundtanken är alltså att individen för att kunna utveckla en personlig identitet eller positiv relation till sig själv kräver erkännande från andra. I sin tur är utvecklandet av denna positiva relation till sig själv en förutsättning för det eftersträvansvärda individuella självförverkligandet. Idag förekommer erkännandet i såväl politisk debatt som sociala rörelser. En normativ föreställning har uppstått om att individen eller de sociala grupperna måste söka erkännande och respekt i sin skillnad. Därifrån var det nära till den allmänna insikten att sociala förhållandens moraliska kvalitet kan inte bara mätas i rättvis fördelning av materiella tillgångar utan måste även handla om föreställningar kring hur och som vad subjekten ömsesidigt erkänner varandra (Honneth, 2003:91-92).

Begreppet erkännande har alltid haft en väsentlig roll inom den praktiska filosofin och Honneth tar sina studier i boken *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier* avstamp i den socialfilosofiska traditionslinjen. Honneth talar om självrelation och med detta begrepp avser han det medvetande eller känsla som en individ har av sig själv. Han gör vidare gällande att det går att urskilja tre skikt av självrelationen. Den första nivån är av genetisk och primär form. Subjekten relaterar till sig själva på så sätt att de uppfattar sina egna fysiska behov och önskningar som en del av den egna personen som låter sig uttryckas. Honneth drar här ett samband till E. H. Eriksons psykoanalytiska begrepp självförtroende som beskriver denna elementära trygghet beträffande värdet av ens egna behov. Den andra nivån består av ett medvetande om att vara ett moraliskt tillräckligt subjekt. Här kan ett samband dras till den kantiska traditionen och en sådan trygghet beträffande värdet på den egna omdömesförmågan kan kallas för självaktning eller självrespekt. En tredje nivå kommer till uttryck i medvetandet om att den egna personen besitter goda eller värdefulla förmågor. För att uttrycka denna slags trygghet kan begreppet känsla av egenvärde användas. Honneth vill genom indelningen hänvisa till förbindelsen mellan moral och erkännande. Han menar att teorin om att moraliska kränkningar kärna ligger i att vägra erkännande innebär omvänt att moraliska inställningar hänger samman med utövandet av erkännande (Honneth, 2003:101-103).

4 Vetenskapligt synsätt och metod

Det vetenskapliga synsättet samt val av metoder har en avgörande betydelse för en studie. Bakom

varje sådant val bör en diskussion ske kring vilka möjligheter respektive begränsningar de innebär för studien. I kapitlet nedan följer en diskussion kring mitt val av vetenskapliga synsätt samt metodologiska ansatser. Diskussion kring aktuella etiska frågeställningar för studiens genomförande kommer att föras under respektive rubrik i detta kapitel.

Metodologisk ansats

Induktiv ansats

Induktiv ansats i en studie innebär att man utgår från insamlandet av data från verkligheten och försöker sammanfatta funna regelbundenheter till teorier. Mycket kritik har riktats mot den induktiva ansatsen och särskilt betydelsefull har kritik från Popper varit. En kritik mot de induktiva ansatserna har varit att teorin inte innehåller något annat än det som finns i det empiriska materialet. Det finns också en gräns för insamlandet av data och man kan därför inte dra ut generella lagar. Denna sistnämnda kritik gäller för alla samband mellan teori och empiri. Det finns alltid en begränsning för prövningen dem emellan. Popper riktar också kritik mot att det ingår ett teoriinslag redan i urval och även i mätförfarandet vilket innebär att man inte kan göra förutsättningslösa insamlingar av data. Det finns en överhängande risk att vad man ser i materialet bestäms av förhandsuppfattningar och personliga värderingar. Det är av stor vikt för kvaliteten på min studie att jag har en hög medvetenhet hela arbetet igenom kring de så kallade riskerna med att använda denna ansats. Det kan även vara av vikt för läsaren att sätta sig in i kritiken som riktats mot de metodval jag gjort. Detta ger läsaren en bild av min studies begränsningar. Vid Glaser och Strauss kritik av induktiva ansats går de så långt i strävandet efter förutsättningslöshet att de menar att man aldrig bör återvända till att forska på områden som man arbetat med tidigare (Wallén, 1996:89-90). För egen del så känns tanken om att arbeta förutsättningslöst som en mänsklig omöjlighet. Därför vill jag citera Wallén nedan.

Men man kan inte vara förutsättningslös i den meningen att man forskar blankt medvetande eller bara på nya fräscha forskningsområden. Att vara förutsättningslös är inte att bara inta en viss hållning. Att inte ta något för givet är en mycket ansträngande och aktiv process. Något paradoxalt måste man veta vad det är som man inte kan förutsätta. (Wallén, 1996:90-91)

Citatet är ett utomordentligt exempel på det motsägelsefulla i diskussionen om

förutsättningslöshet i det vetenskapliga arbetet. Min egen inställning till problematiseringen av begreppet förutsättningslöshet är att hålla medvetenheten kring riskerna vid liv hela studien igenom. Min erfarenhet säger mig att medvetenheten kring att arbeta förutsättningslöst samt ifrågasättandet av hur jag som verktyg styrs av inre föreställningar är hög vid arbetets start. Men under tiden som arbetet fortlöper och medvetandet blir upptaget av andra problem så sjunker medvetenheten kring förutsättningslösheten drastiskt. Genom att återgå till metodkapitlet under arbetets gång så har det varit enklare att hålla liv i den kritiska glöden.

Kvalitativa studier

Ett nytt intresse för den induktiva metoden har väckts främst inom kvalitativ metodik. Kvalitativ metodik kännetecknas av närhet till forskningsobjektet (Jensen, 1991:5). Det finns en direkt subjekt-subjektrelation mellan forskaren och objektet. Metoden innebär ett försök att överskrida den subjekt-objekt relationen som annars utmärker naturvetenskapen. Metodikens egenskaper kan förklaras genom att sätta den kvalitativa metoden som syftar till att beskriva ett fenomen i motsats till den kvalitativa metoden som syftar till att beskriva fenomenets utbredning (Magne Holme & Krohn Solvang, 1991:100; Jensen, 1995:6). Ofta kritiseras dock kvalitativa studier för att vara ovetenskapliga, oprecisa och icke testbara. Ibland prisas de istället för att vara de enda som är meningsfulla. Jensen framhäver att den kvalitativa metoden kräver ett kritiskt perspektiv. Resultaten måste hålla för en närmare granskning. Han menar att ett kritiskt perspektiv är nödvändigt för att undvika att en kvalitativ studies resultat begränsas till att endast förmedla några preliminära hypoteser (Jensen, 1991:5). Wallén framhäver vikten av att kvalitativa studier motiveras väl. Han menar att studien i sig själv utan motivering får inget värde. Trots kritik mot kvalitativa studier så menar jag att metoden kan berika min studie. Genom att arbeta med kvalitativ metod vid min studie möjliggörs att undersöka fenomenet ur ett subjektivt perspektiv. Kvalitativ metod är nödvändig vid studier av sådant som är vagt och mångtydigt som subjektiva upplevelser. Jag anser att det finns ett intresse i att undersöka subjektiva upplevelser trots att det oprecisa skulle kunna kritiseras vid den typen av studier. Wallén kommenterar det oprecisa i sådana här vaga studier av subjektiva upplevelser och menar ur metodologisk synpunkt att det oprecisa beror främst på problemets art och endast delvis på en outvecklad metodik (Wallén, 1996:73-90).

Kvalitativa studier ger även speciella etiska problem. Tidigare vetenskapsteoretiska traditioner har starkt betonat forskarens objektivitet. Men vid kvalitativ metod är metodreglerna inte lika klara. Forskarens syn på problemen, forskarens värderingar samt självkännet som spelar större roll än annars (Wallén, 1996:132-133). Att kritiskt granska min egen förståelse har varit av stor vikt. Stor möda har lagts på att förändra min ursprungliga negativa syn på problemet till en tämligen neutral sådan. Diskussioner med min handledare som utomstående har varit ovärderliga. Förändring har även kunnat ske genom bearbetning av frågeställningar samt i utformningen av intervjuguiden. Att ta del av olika perspektiv på problemet har gett nya intryck som förändrat min syn på problemområdet.

Kvalitativa studiers validitet och reliabilitet

Går fenomenet verkligen att mäta? Problematiken kring denna frågeställning som man bör ställa sig kan ofta ligga i att fenomenet inte är åtkomligt via något lämpligt instrument. När jag valt det instrument jag anser vara mest lämpligt är det av stor vikt att kritiskt granska detta instrument. Mäter jag verkligen det jag har avsett att mäta? Påverkar något ovidkommande mitt resultat? Detta är vad man i kritisk granskning av sitt metodval kallar för validitet. Ett sätt att arbeta med validiteten är att tydliggöra begreppen (Wallén, 1996:65-67). Ett sådant tydliggörande har skett i teorikapitlet. Men har även varit högst aktuellt vid utformningen av frågorna i intervjuguiderna. Varje guide har noggrant matchats med de individer som den riktar sig mot. Detta har inneburit att begrepp har omformulerats, särskilt då med tanke på abstrakta begrepp som kan vara svåra för en individ att definiera samt reflektera över. Det har i vissa fall inneburit att centrala begrepp som självbild eller till exempel roller har helt uteslutits och ett närmande kring dessa begrepp har åstadkommit på annat sätt med andra ord. Vid tillfällen under pågående intervju har extra förklaringar samt exempel utvecklats kring intervjuguidens formulering och därmed har en anpassning kunnat göras till individens förståelse av intervjufrågan.

Ett annat begrepp som man i forskning brukar problematisera vid kritisk granskning av metodval är reliabilitet. Reliabilitet innebär att olika mätningar av samma slag på samma objekt ger samma värden. Låt mig citera Wallén för att framhäva problematiken kring reliabilitet: "För att reliabiliteten skall kunna bedömas (vid upprepade mätningar) förutsätts att det man vill mäta är stabilt eller att värdet inte har en i sig normal variation" (Wallén, 1996:66). Det är därför inte så

märkvärdigt att reliabiliteten kan ifrågasättas vid kvalitativa intervjuer. Det är orimligt att förvänta sig att intervjupersonen skulle lämna exakt likadana svar på mina frågor om jag genomför ytterliggare en intervju med honom eller henne. Människor uppvisar inte den stabilitet som reliabiliteten kräver. Minnet samt upplevelsen av en händelse är föränderligt. Uppfattningen om en händelse förändras över tid. När det gäller en levande varelse kan det ha skett en påverkan eller inläring vid varje nytt intervjutillfälle som påverkar utgångsläget för testet. Därför kan en mätning inte alltid upprepas (Wallén, 1996:66).

Insamlandet av empiri

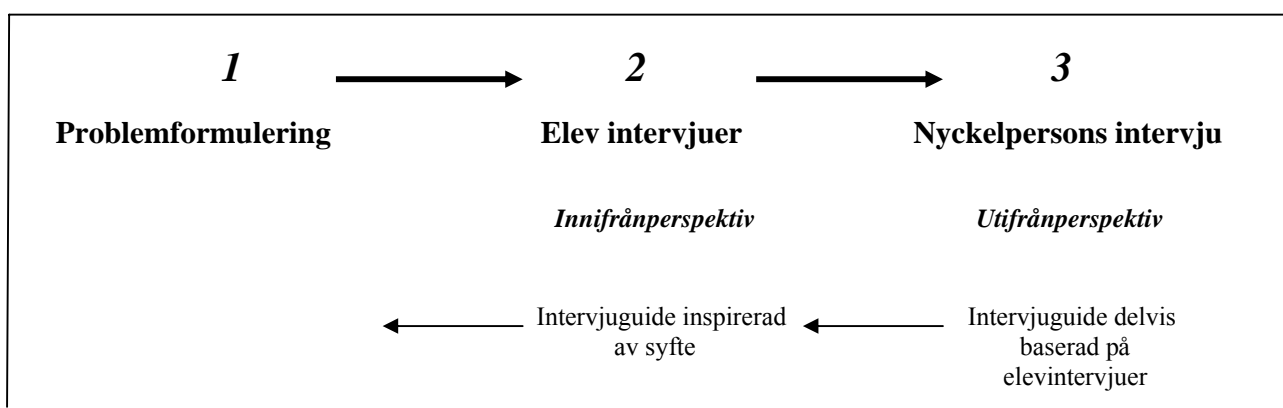
Intervju som metod

Jag är i min studie intresserad av att ta del av intervjupersonernas egna upplevelser genom att de delger mig dessa i berättande form. Jag har valt att använda mig av öppna intervjuer, en intervjuform som även benämns djupintervjuer till exempel av Åkerberg, 1986, i Wallén (1996). Utfrågning utifrån en standardiserad intervju eller enkät hade inte fungerat väl för typen av studie. I en öppen intervju finns möjligheten att följa en fråga med en följdfråga eller fördjupningsfråga vilket jag anser vara önskvärt. Efter att en fråga ställts väcks detaljer till liv i intervjupersonens minne som förklaras och fördjupas genom fördjupningsfrågorna. Intervjuformen ställer dock krav på mig som intervjuare. Den innebär ett givande och tagande under intervjuens gång. Detta innebär ett undvikande att min roll blir som objektiv expert i förhållande till intervjupersonen. Egna känslor och upplevelser påverkar de frågor jag ställer samt min tolkning av intervjupersonens svar. Det har därför varit av stor vikt att dessa känslor medvetandegörs och bearbetas noggrant. Vid denna process har min dagboksjournal varit till stor hjälp. Till traditionella normer för forskningsarbete hör att ge kollegor insyn och kontroll i material och metoder. Som ensam forskare har därför min handledare haft en särskilt viktig roll. Jag har även upplevt att flera av mina bekanta har kunnat fylla en funktion vid den skriftliga utformningen av arbetet. Det har också varit viktigt att jag tydligt ger insyn i det forskningsarbete jag utfört (Wallén, 1996:76,133; Häger, 2001:91-92).

Metodisk arbetsgång

Totalt har fem intervjuer genomförts. Faktorer som tidsfaktorn och nivån på studien har fått

påverka antalet intervjuer. Fyra av intervjuerna har genomförts med elever och har medvetet betonat ett inifrånperspektiv. Det är elevernas egna upplevelser som är i fokus. En femte intervju har därefter genomförts som ger studien ett utifrån perspektiv. Denna femte intervju har genomförts med en nyckelperson, det vill säga en person med speciellt stora kunskaper i ämnet (Jensen, 1991:19-20). Nyckelpersonsintervjuer är vanligt förekommande vid tillfällen då man vill framföra en professionell persons erfarenheter. Arbetet med materialinsamlingen kan beskrivas i tre steg, figur nr. nedan tydliggör denna arbetsgång.



Figur 4. Materialinsamlingens arbetsgång

Studien tar sitt avstamp i problemformuleringen (Steg 1). Inspirerad av detta problem genomförs elevintervjuer och material samlas in (Steg 2). Därefter hämtas ytterliggare material in vid genomförandet av en nyckelpersonsintervju (Steg3). Det finns alltså en tydlig arbetsgång framåt, genom stegen 1, 2 och 3. Men även en rörelse i den andra riktningen. Det material jag får fram från nyckelpersonen har ett direkt samband med materialet från elevintervjuerna. Nyckelpersonens intervjuguide baseras till stor del på materialet från elevintervjuerna. Samtliga intervjuer analyseras därefter.

Syftet med att göra en nyckelpersonsintervju är i första hand att genom en perspektivförändring tillföra en nyansering. Perspektivförändringen kan styrka eller ifrågesätta vad som tidigare kommit fram i materialet. Detta kan vara en möjlighet att öppna för nya intressanta frågeställningar. Detta inslag av ytterliggare en intervju kan även möjliggöra ytterliggare

fördjupning i det tidigare insamlade materialet samt ha en kompletterande funktion där ett nytt perspektiv kan resultera i tillgång till nytt material som förut var otillgängligt. Att nyckelpersonens intervjuguide har utformats utifrån det material som samlats in under elevintervjuerna innebär en direkt påverkan. Det innebär även styrning av vilket material som görs tillgängligt för mig genom denna ytterliggare intervju. Detta kan förstärka fokus på inifrånperspektivet. Det är dock viktigt att vara kritisk när slutsatser dras utifrån material insamlat vid nyckelpersonintervjun. Det kan vara svårt att undvika att den enskilde upplevs representera den större professionen han eller hon tillhör. Detta är ju från början själva syftet med just denna typ av intervju. Önskan är ju att den enskilde representerar en större profession. Dock krävs stor försiktighet när vi drar sådana slutsatser.

Genomförandet av intervjuer

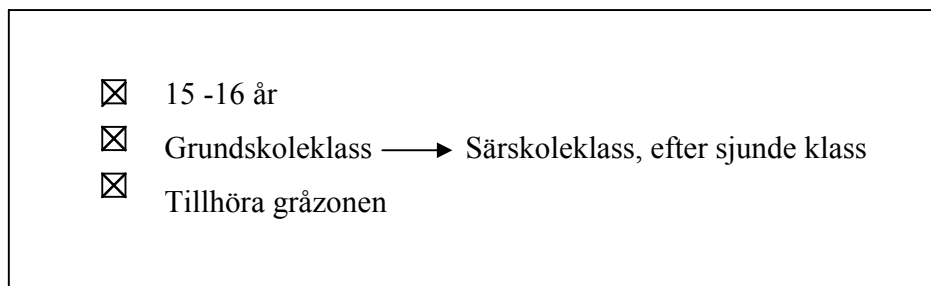
Samtliga intervjuer genomfördes i avskildhet, det vill säga på en plats där jag och intervjupersonen kunde stänga dörren om oss och vara ostörda. Vid samtliga intervjuer har jag besökt intervjupersonen på hans eller hennes skola alternativt arbetsplats där vi genomfört intervjun. Intervjuerna har tagit mellan 30 till 50 minuter. Intervjuerna har genomförts utifrån en intervjuguide. Intervjuguiden för samtliga elevintervjuer är densamma (Se bilaga 1) och en tanke bakom denna har varit att föra samtalet framåt längs tidsaxeln från det som har hänt, hur det gick till fram till hur det ser ut i dagsläget (Häger, 2001: 91-93). För intervjun med nyckelpersonen finns en särskild intervjuguide (Se bilaga 2). Samtliga intervjuer har spelats in på bandspelare och därefter transkriberats. Ett par grundläggande etiska krav vid materialinsamlingen gäller intervjupersoners integritet. Forskningsarbetet har därför skett med hänsyn till Vetenskapsrådets fyra allmänna huvudkrav för att individskyddet ska uppehållas, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Szönyi, 2005:70, Wallén, 1996:132).). Av hänsyn till intervjupersonen har jag tagit beslutet att efter transkribering radera samtliga band. I samtliga texter är uppgifter som kan avslöja intervjupersonens identitet censurerade. Detta innebär konkret att namn, platser samt övriga miljöer har avidentifierats. Muntligt samtycke har inhämtats. Vidare används intervjumaterialet endast av mig och enbart i forsknings sammanhang. Hänsyn till etiska krav har även lyfts i samtal med min handledare. Samtliga intervjupersoner kommer att få ta del av det slutliga resultatet av studien.

Forskning ska alltså inte vålla någon skada. Men viktigt att reflektera över är att det även kan vara oetiskt att inte forska. Szónyi refererar till Vetenskapsrådet, 2001, som menar att forskning är nödvändigt och viktigt för samhällets utveckling. Därför finns det ett krav, det så kallade forskningskravet, på att forskning bedrivs så att kunskaper utvecklas och metoder förbättras. Forskningskravet och individskyddskravet måste därför balanseras mot varandra. Besvär kan dock uppstå under forskningen (Szónyi, 2005:70; Wallén, 1996:132). Vid enstaka tillfällen under intervjuerna har jag upplevt något tecken på sådant besvär. Jag har då lyft frågan om tillgängliga stödpersoner på skolan dit intervjupersonen kan vända sig vid behov av stöd eller samtal.

Urval

Urval till elevintervjuer

Åldersspannet för att vara barn idag går upp till 18 år. Mitt intresse innefattar dock snarare barn samt tonåringar än unga vuxna och jag har därför avgränsat mig till att endast arbeta med grundskolelever i min studie. En del av mina etiska funderingar har rört den relativt unga ålder på den grupp som jag är intresserad av att undersöka. Risken för att ämnet upplevs som känsligt för den berörda eleven bör också ses som stor. På grund av etiska skäl har åldern för de medverkande eleverna därför satts ganska högt och eleverna är 15–16 år. Att intervjupersonen fyllt 15 år möjliggör att kunna genomföra intervjun utan målsmäns medgivande. Dock har en kontakt ändå tagits med samtliga elevers målsman. Delvis på grund av önskemål från rektorn på skolan där intervjuerna genomförts men även med tanke på ämnets känslighet. Elevernas ålder har alltså varit en viktig faktor vid mitt urval. Vidare har eleven någon gång under de senare grundskoleåren, det vill säga efter sjunde klass, flyttat från grundskoleklass till särskoleklass. Att denna omplacering av eleven specifikt skett under de senare grundskoleåren har ett direkt samband med att eleven tillhör gråzonen mellan grundskola samt särskola. Ofta ligger det i fenomenets natur att gråzonseleverna sent under skolåren får sin särkoletillhörighet. Vid intresse av utförlig diskussion kring begreppet gråzon se *Särskolan i nutid, kapitel 1*. För att tydliggöra följer nedan en figur över de faktorer som ringar in urvalet för elevintervjuerna.



Figur 5. Urval för genomförande av elevintervjuer

Av ursprungligen 5 lämpliga elever tackade 4 ja till att bli intervjuade. Könet på eleverna uppmärksammas inte särskilt i studien. Det är snarare slumpen som avgjort att urvalet tydligt domineras av tre flickor mot endast en pojke. Efter genomförda intervjuer kan slutsatsen dras att eleverna mycket väl passade in på ovan beskrivna urvalfaktorer.

Rekrytering till elevintervjuer

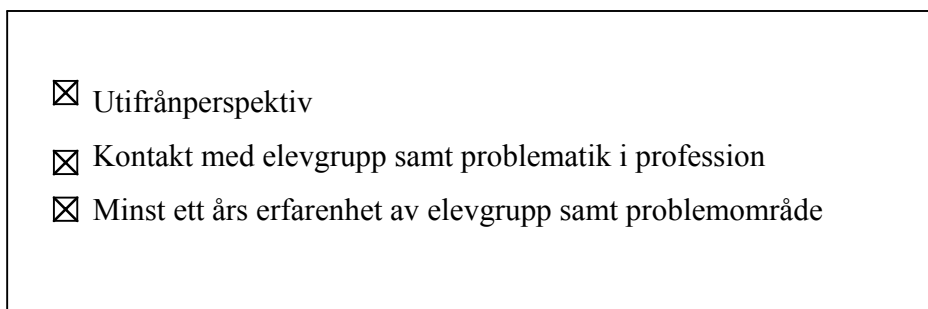
För att lokalisera elevurvalet har jag sökt mig direkt till en grundsärskola. Kontakt har först tagits med skolans rektor, vid detta tillfälle har informationsbrev i bilaga 5 använts. Vidare kontakt har sedan tagits med lärare som varit ovärderlig och till stor hjälp för att finna lämpliga elever enligt urvalet. Informationsbrev i bilaga 5 har sänts till lärare. Kontakten med elevers målsmän har gått via läraren samt informationsbrev i bilaga 3. Även ett informationsbrev som riktar sig direkt till eleverna har delats ut, detta återfinns i bilaga 4. Kontakt med mig har erbjudits till både målsmän samt elever men har aldrig blivit aktuell. Därför har jag inte varit i kontakt med någon av eleverna innan jag träffade dem för första gången vid intervjutillfället.

Valet av stad har aldrig varit en faktor som definierat mitt urval men dock varit aktuell när det gäller att kontrollera, avgränsa samt lokalisera mitt urval. Dock har tanken varit att alla intervjupersonerna ska gå i en skola i samma stad. Detta för att möjliggöra framtida jämförelser av studiens resultat. Jag har valt att utföra min studie på en av Lunds grundsärskolor. I Lunds kommun finns enligt uppgifter cirka 10 900 elever i den obligatoriska skolan och av dessa har 200 elever särskoletillhörighet (Östlund & Rosenqvist, 2006:5). Någon liknande studie har inte vad jag kan utröna genomförts i Lund tidigare vilket ytterligare ökar intresset för att genomföra

studien just här.

Urval till nyckelpersonsintervjun

Syftet med att intervjua en nyckelperson är att tillföra ett utifrånperspektiv. Det krävs förutom tillgång till detta utifrånperspektiv att denna intervjuperson i sin profession har varit i direkt kontakt med elevgruppen beskriven under *Urval till elevintervjuer* samt problematiken under en längre tid, det vill säga minst ett år tillbaka. För att kunna tillföra nya kunskaper som fortfarande är aktuella krävs även att personen fortfarande arbetar med elevgruppen samt problematiken. Intervjupersonens erfarenhet av problemområdet är alltså av stor vikt. Nedan figur ringar in viktiga faktorer för urval till nyckelpersonsintervjun.



Figur 6. Urval för genomförande av nyckelpersonsintervju

Efter genomförd intervju är jag mycket nöjd med hur intervjupersonen uppfyller urvalskrav. Nyckelpersonen har en lång samt rik erfarenhet av att arbeta pedagogiskt med elevgruppen samt problematiken. Nyckelpersonen har en historia av att tidigare arbeta i direkt kontakt med elevgruppen. Numera är arbetet av mer samordnande karaktär samt med pedagogisk handledning. Personen har kunnat förmedla ett tydligt utifrån perspektiv samt lämna rik kunskap samt beskrivningar kring exempel på fall och situationer ur verkligheten.

Rekrytering till nyckelpersonsintervjun

För att lokalisera intervjuperson till nyckelpersonsintervjun har jag vänt mig direkt till Lund skolors Resurscentrum, LSR, som har i uppdrag att erbjuda handledning, stöd och undervisning för de elever som har de allra största svårigheterna i skolarbetet. Detta sker inom ramen för olika

team där sårskoleteamet har ansvaret över den obligatoriska sårskolan. Telefonkontakt initierades med resurscentrum, vilket lede till direkt samtal via telefon med nyckelpersonen som arbetar vid sårskoleteamet. Informationsbrev, se bilaga 8, har skickats till intervjupersonen före intervjun.

Bearbetning och analys av empiri

Vid bearbetning av insamlat material bör åter den induktiva ansatsen uppmärksammas. Detta innebär kortfattat att materialets innehåll får styra. Ovan i detta kapitel är redogörelsen för den induktiva ansatsen av intresse för läsaren vad gäller bearbetning av materialet. Tyvärr så är vissa begränsningar av presentationen samt analysen av materialet nödvändiga. En riklig samt djup genomgång av ett mindre antal nedslag i materialet har föredragits framför fler nedslag men inte lika djupt analyserade. Jag kan endast erbjuda en presentation av en begränsad del av materialet. Återkommande företeelser har ansetts viktiga att presentera, men ett visst intresse har även funnits för att plocka fram avvikande företeelser. Materialet kommer att presenteras och analyseras i kapitlet *Presentation samt analys av empiri* som ordnas i teman. För presentationen av material har begränsningen även inneburit en begränsning av citat. Då det i flera olika intervjuer talas om samma företeelser uttrycks dessa företeelser med ett enstaka citat. Visst intresse kan finnas för att kunna skilja intervjupersonerna åt vid presentationen av materialet. Därför är intervjupersonerna vid elevintervjuerna namngivna som Elev 1, Elev 2, Elev 3 samt Elev 4. Uppmärksamma dock att dessa namn inte har något samband med den ordning i vilken intervjuerna genomfördes. Detta för att skydda intervjupersonerna. Vidare används namnen Nyckelperson, samt Intervjuare när jag talar om mig själv i intervjusituationen.

5 Presentation samt analys av empiri

Vid en kvalitativ studie kan det falla sig onaturligt och ologiskt att separera på presentationen av empiri och analys. Att separera på dessa två kan även försvåra för läsaren att följa med i materialet. Därför har jag ansett det för min studie vara den bästa dispositionen att lägga empirin samt en analys av denna tillsammans i samma kapitel. Nedan följer en presentation av empiri, det vill säga material insamlat vid intervjuerna samt analysen av dessa. Det kan än en gång vara högst aktuellt att uppmärksamma mitt val att arbeta efter den induktiva metoden. Specifikt för detta kapitel innebär den induktiva metoden att empirin är utgångspunkten när det gäller vilka

fakta i intervjuerna som framhävs och analyseras. Kapitlets disposition är uppbyggd genom att låta utvalda fakta bilda teman som sorteras in under var sin rubrik.

Bilden av särskolan

Omgivningens bild av särskolan

Ett tema framhövdes tidigt i materialet från elevintervjuerna. Eleverna talar på olika sätt om hur omgivningen ser på särskolan samt dem själva som särskoleelever. Temat var ur förförståelsen ganska väntat men inte desto mindre intressant. Det har i samtliga intervjuer förekommit en tydlig medvetenhet om att vara normal eller att vara avvikande i andras ögon. När Elev 2 får frågan om vad som har varit dåligt med att byta klass så svarar eleven följande: ”Ehm, jo att det, vad andra tycker om oss som går i särklassen”. Elev 1 berättar om sin rädsla för att uppfattas enligt andras bild: ”Jag tänkte så här, vad ska mina kompisar säga. Ska dom tycka att jag är ett cp barn eller.” Mobbning förekommer i flera samtal vid olika ställen. Elev 3 berättar om hur andra elever på grundskolan kallar dem för: ”Särbarn. Ja allt sånt”. Bilden som målas upp är ganska mörk men genom att ställa annorlunda formulerade frågor vid ett annat tillfälle vid samtalen finner vi en annorlunda bild i andra nyanser. Det förekommer även berättelser om att omgivningen inte uppvisat någon reaktion inför att eleven flyttats till särskoleklass. Elev 3 samt Elev 2 upplevde vid en direkt fråga om omgivningens reaktioner då de skulle flytta till en annan klass inte någon nämnvärd reaktion från sin omgivning. Elev 2 hade upplevt förståelse från omgivningen att eleven hade ett behov av hjälp som inte kunde erbjudas i grundskolan. Mead menar att jaget uppstår i den sociala erfarenhets- och aktiveringsprocessen. Självbilden sker som ett resultat av individens relationer till just denna process samt till andra individer inom denna process (Mead, 1976:109). Därför kan det sägas vara av stor vikt för elevernas självbild vilka erfarenheter som görs i erfarenhets- och aktiveringsprocessen i deras berättelser ovan. Frithiof hänvisar till Emanuelsson, (1996), och poängterar att det inte är det faktum att människor är olika och har olika förutsättningar som är orsak till problemet, utan framförallt hur olikheterna värderas i den medmänskliga samvaron och gemenskapen (Frithiof, 2001:43). Nedan ges flera exempel på hur särskolan med dess olikheter gentemot grundskolan värderas.

Sett ur temat omgivningens bild blir en av elevernas berättelse särskilt intressant. Berättelsen om hur ett namnbyte på särskoleklassen blivit genomförd på beväg av eleverna själva. Följande citat

är hämtat ur denna intervju med Elev 3:

Elev : Ja vi tyckte det att ----- (Förkortning för Grund Särskola, min anteckning) det var inte liksom, det för dom, det lät inte precis, vad ska man säga, fint eller. Asså, heta så.

Intervjuare: Ja. Har det någon betydelse. Vad ni heter?

Elev : Kanske för, ja kanske för oss för att det, vi ville ju inte heta så, vi, jag tror att det också var därför vi blev retade av grundskolan också. Vi bestämde oss istället för att heta så. Tyckte att det var mer, bättre och finare.

Elev 3

Det tidigare namnet på klassen var en förkortning av ordet ”grundsärskola”. Det nya namnet är istället neutralt. Det som är intressant att analysera i berättelsen är orsaken bakom namnbytet. Är orsaken elevernas reaktion på att omgivningens bild av särskolan eller är orsaken den egna bilden på särskolan. Detta framgår inte helt tydligt. Orsaken kan tolkas vara omgivningens bild när eleven säger ”[...] jag tror att det också var därför vi blev retade av grundskolan också.”. Men samtidigt antyds att skälen till namnbytet ligger hos eleven själv när eleven betonar den egna viljan genom att säga ”[...] vi ville ju inte heta så [...]” och att skälen till namnbytet är att ”Tyckte att det var mer, bättre och finare.”. Namnet på klassen ändras från att tydligt ha markerat en särskoletillhörighet till att ge klassnamnet ett neutralt uttryck. En möjlighet till tolkning kan vara att eleverna vill normalisera ett namn som tidigare gett uttryck för avvikelse. Den som definieras som avvikare kan bli utsatt för sanktioner av olika slag. Positiva sanktioner kan också förekomma men det antas vara de negativa som eleven vill undvika. På gruppnivå kan negativa sanktioner utgöras av mobbning (Östnäs, 2007: 63-67). Detta kan vara en skäl原因 till namnbytet då eleven i citatet sätter mobbningen i direkt samband med det tidigare namnet på klassen.

Under elevintervjuerna fokuserar en fråga direkt på omgivningens reaktioner vid tillfället då eleven flyttade från sin gamla klass till nuvarande särskoleklass. Elev 4 berättar i citatet nedan om omgivningens bild av särskolan:

Elev : Att dom trodde typ att man skulle typ hålla på med sånt, jobba med sånt man gjorde för länge sedan, börja om helt på nytt typ, eller vad dom tänkte. Det var något sånt.

Intervjuare : Okej. Att man skulle börja om på nytt, så att om man bytade till en särskoleklass så trodde dom att man skulle börja om på nytt.

Elev : Ja det var något sånt att man, ja dom sa det hela tiden att det var något sånt av vad jag kommer ihåg.

Intervjuare : Ja, hur uppfattade du det?

Elev : Jag vet inte.

Elev 4

I citatet framkommer en av omgivningens bilder av särskolan. Denna bild är baserad på undervisningens kunskapsnivå. Eleven är dock lite otydlig i sin förklaring. Det antyds en tillbaka gång till sådant man i tidigare årskurser arbetat med i skolan. Eleven uttrycker dock inte någon reaktion på denna bild. Samtalet fortsätter med att intervjuaren fortsätter fråga om elevens reaktion. Eleven svarar återigen att eleven inte vet. Även i andra intervjuer framkommer en bild av särskolan som en tillbakagång till en lägre kunskapsnivå samt att den som går i särskoleklass är dum i betydelsen avsett på intelligensnivå. En bild lik denna återfinns som en bland andra när Frithiof i sin undersökning fokuserar på hur lärare definierar särskoleelever. Bilden beskrivs då i formuleringar som den som inte klarar grundskolans krav eller inte klarar vanliga skolans krav. Formuleringarna handlar om en målstyrd skola. Eleven ska nå upp till specifika mål för att bli godkänd i betygen. Det talas om elevens begåvning, prestation samt kunskap (Frithiof, 2001:75-76,81-82).

Hittills har vi mest talat om andra elever samt kompisar som aktörer i omgivningen, men en annan aktör, det vill säga läraren, blir även aktuell i det insamlade materialet. Vad uttrycker läraren för bild av särskolan? Baggens diskuterar utifrån sin studie hur läraren i undervisningssituationen trots intentionen att individualisera undervisningen utifrån varje enskild elevs unika behov ändå förefaller utgå från en norm. En norm som vissa elever lever upp till men andra, som gråzonseleverna, avviker ifrån. Normen innebär i sin tur att all individualisering som görs av situationen för att passa den individuella eleven innebär att läraren anpassar undervisningssituationen mot de elever som inte uppfyller normen (Lind, 2006:224). Det blir en tydlig betoning på det avvikande. Jag menar att detta kan tolkas som en ytterliggare förstärkning av eleverna som avvikare.

Läraren är också aktör i följande citat där det berättas om en situation där lärarens bild av särskoleeleven påverkar undervisningen:

Elev : Asså när hon har haft oss i matte en gång så ger hon oss uppgifter som ett plus ett och sånt. Som om vi är småbarn.

Intervjuare : Ja. Hur känns det då?

Elev : Jag känner mig helt trög bara för att hon ger oss såna, helt barnslig, hon vet ju att vi inte behöver så lätta.

Elev 1

Citatet kan förstås med Honneths utveckling av teorin om erkännande där det beskrivs tre nivåer av självrelationen. I sammanhanget ovan är det främst den andra nivån som är aktuell. Erkännande på den andra nivån kännetecknas av en universiell likabehandling vad avser individers moraliska tillräknelighet. Till varje nivå kan olika typer av moralisk kränkning härledas som i sin tur kan ge upphov till olika grader av psykisk skada då individen förvägras erkännande (Honneth, 2003:101-102, 106-107). Med min tolkning kan eleven i citatet ovan upplevt en sådan kränkning av att vara otillräknelig. I ett annat citat från ett annat tillfälle med samma elev berättas om en annan situation av förvägrat erkännande. Samtalet handlade om hur det gick till när det skulle beslutas om eleven skulle flyttas från grundskolan till särskolan. Vid två olika intervjuer har eleven berättat om att diskussionen om en förflyttning pågick över huvudet på eleven utan dennes vetskap. I båda dessa fall har eleven uttryckt att detta upplevts negativt. Elev 2 berättar hur eleven blev ledsen. Elev 1 delger oss sin berättelse nedan:

Elev : Ja det blev kaos, [---] asså först fattade jag inte att det var på grund av det, att jag skulle komma till denna skolan, sen...

Intervjuare : Så dom berättade aldrig varför dom gjorde testerna?

Elev : Nä. Så sen så träffades hon och mina föräldrar, så mamma, pappa visste om allt, men sa aldrig det till mig. Sen när hon den där läraren skulle säga det till mig då var mamma med, det blev kaos. [---] Ja, då sa hon det till mig, hon sa så här till mig, ----- (*Intervjupersonens namn, min kommentar*) vi har kollat på dom där testerna och vi har kommit fram till att du ska gå på särskola. Och det bara stannade i mitt huvud. Så det blev helt kaos.

Elev 1

Vi ges här ingen förklaring till eventuella moraliska betänkligheter kring varför eleven förvägras erkännande om att få vara med i beslutsprocessen. Men med Honneths teori kan det sägas att en kränkning på denna andra nivå kan skada eller förstöra individens självaktning som annars skulle uppnås genom erfarenheten av att andra erkänner värdet av den egna omdömesförmågan. Beroende på nivå finns det krav för att ett erkännande ska komma till stånd. Vid den första nivån krävs känslomässiga bindningar men vid den för sammanhanget aktuella andra nivån utgör moralisk respekt en form av erkännande som Honneth menar förväntas av alla subjekt i samma mån (Honneth, 2003:101-102, 106-107). Vid intervjun med nyckelpersonen diskuteras elevens medvetenhet om en pågående utredning av en eventuell förflyttning till särskola. Vid nyckelpersonsintervjun framkommer det en tveksamhet om eleverna är medvetna om och insatta i en pågående utredning. Nyckelpersonen menar: ”jag tror inte att man nämner det särskilt, det är ju sen när psykologutredningen är klar tillsammans med pedagogutredningen så presenteras ju den för föräldrarna. Och dom kan ju välja [---] Jag undrar om dom, hur många som sätter sig och pratar med sina barn. Det är ju dom som är väldigt väl fungerande i så fall.” Om elevernas del i processen säger nyckelpersonen följande:

Nyckelpersonen: [---] men, jag tror nog att det skulle, istället för att när dom väl kommer så blir deras självkänsla totalt ja, sänkt i botten ofta, så kommer ju, så sätts det in insatser, man kan få samtalsstöd [...] men det skulle dom egentligen behöva inför, om särskolan är aktuell, som ett bästa tänkbara alternativ [...] så borde ju dom insatserna sättas in tidigare.

Det skulle alltså kunna vara av betydelse för elevens självkänsla att man då eleven troligtvis kommer att flytta till särskoleklass påbörjar insatser såsom samtalsstöd och inbegriper en delaktighet av eleven i processen vid förflyttningen. I två av elevintervjuerna har eleverna varit högt delaktiga vid beslutsprocessen. Delaktigheten har bestått i till exempel att man har inhämtat deras åsikter samt att de har närvarat vid möten.

Elevers egen bild av särskolan

Det finns tydliga samband mellan omgivningens bild samt elevernas egen bild av särskolan. De två har en tydlig påverkan på varandra. I Szönyis studie återfinns elevers egen bild av särskolan bland hennes insamlade material. I hennes studie är elevernas självbild generellt influerad av andras föreställningar kring eleven. Även hon har alltså i sin studie uppmärksammat sambandet

mellan omgivningens bild samt elevens bild (Szönyis, 2005:146). Det pågår en dynamisk process mellan individen och den omgivning med aktörer där eleven befinner sig. Dispositionens avsikt med att sära på dessa två, eleven samt omgivningen, är att tydligt dela upp texten. Detta förenklar läsbarheten men det möjliggör även en jämförelse samt att utforska dessa samband och påverkan mellan dessa två. I detta avsnitt kan man urskilja samband med företeelser som förekom i avsnittet ovan.

I mitt material återfinns rikliga beskrivningar av de bilder eleven har själv av särskolan och sig själv som särskoleelev. I samtalet med nyckelpersonen berörs en sådan bild nedan. Låt mig citera nyckelpersonen:

Nyckelpersonen: Ja, för den här elevkategorin som är så pass medveten om sin egen situation, så tror jag att, det var en elev som sa så här till mig, det här är den bästa skolan jag har gått i för jag har lärt mig nåt men jag kommer aldrig att acceptera att jag går i särskolan. Det säger rätt mycket. Det ligger för mycket laddat i, negativt laddat i det ordet.

Vad säger eleverna själva om deras bild av särskolan? Elev 1 säger vid ett tillfälle : ”Asså, jag blev jätte ledsen för jag hade fel uppfattning om särskolan. Jag trodde att man var dum i huvudet och sånt. Men det är man inte, man är ju den man är. Fast man är handikappad.”. Vid intervjun med nyckelpersonen känns detta igen:

Nyckelperson: [...] Särskola är lika med idiot, i deras huvud är det så. [...] undrar ifall det är en bekräftelse på något sätt att det, är bevis på att man är dum och inte klarar. Jag tror att många av dom här eleverna, tyvärr, inte alla men många kommer då med och har hört massor med gånger att du inte fattar. Misslyckas, misslyckas, misslyckas. Ja men du fattar ju ingenting, och du är ju så dum och bla bla bla. Och, sen så tycker jag att det är vanligt också med att, ehh, lite halv trasslig hemmiljö för en del också. Där dom kanske får höra samma sak. Då blir det att du aldrig lär dig, du begriper ju aldrig någonting. Att då, särskola också, det är jättejobbigt för många elever.

Nyckelpersonen tror att en förflyttning till särskolan i värsta fall kan ge eleven en bekräftelse på ett misslyckande. I det insamlade materialet kan man tydligt se en bild av att särskolan blir lika

med att vara intelligensmässigt dum vilket eleverna upplever som en kraftigt negativ bild av dem själva som de inte vill kännas vid.

Vid ett annat samtal med Elev 3 som handlar om mobbning kan man urskilja hur eleven gör en jämförelse mellan omgivningens bild samt den egna bilden av särskolan. Jag frågar om det kan kännas lite tungt när dom säger så ibland. Eleven svarar: ”Ja. Vi är ju helt normala som dom men...”. Här uttalas specifikt normalitetsbegreppet. Som Mead menar att Jaget ser tillbaka på Mig ser eleven tillbaka på sig själv som ett objekt och ser att eleven är normal precis som dom andra (Madsen, 2006:230). Eleven inser dock i samtalet andras bild av dom som avvikare. Upplevelsen består i att andras bild av dom och den egna individuella bilden inte stämmer överens. Detta leder till att eleven känner ambivalens i relation till sitt eget jag. Enligt Goffman så yttrar sig denna ambivalens som pendlingar i identifikationen. Eleven får en viss tendens att indela sitt ”eget” i olika skikt. Pendlingen i individens identifikation blir som mest tydlig i en sådan situation när individen sällar sig respektive avskärmar sig från sina mer stigmatiserade likar. I sammanhanget med denna tendens till skiktning av den sociala anknytningen står frågan hur individens val av kontakter håller sig inom ramen för den egna gruppen eller innebär ett steg över gränsen (Goffman, 1972:113). Nyckelpersonen berättar om sin erfarenhet av detta: ”Elever som aldrig, sällan under jättemånga år, tillbringade raster ihop med eh, andra särkoleelever. Jag hade en kille nu, fyra år, tre och ett halvt år gick han , jag tror inte han en enda rast var med sina särskole, ja kamrater vill jag inte säga för det var det inte. Han sökte sig till grundskolans elever.”

Man kan i flera intervjuer se en intressant utveckling av den egna bilden av särskolan och en ganska drastisk förändring av denna. Eleven i citatet nedan talar om en sådan förändring:

Elev : Det är kanske vissa som uppför sig lite konstigt eller annorlunda, men ja, det finns ju vissa som har ett sånt handikapp som gör så att dom ser annorlunda ut, och sånt. Så det kanske är därför också. Det var därför som jag hade fel uppfattning.

Intervjuare : Vad fick dig att förändra din uppfattning?

Elev : När jag eh, kom hit så fick jag ju vara med såna som hade handikapp och det förändrade ju, jag såg ju att det var vanliga precis som jag.

Elev 1

Citatet ovan visar på hur eleven har en alternativ bild av särskolan jämte den av särskolan som annorlunda. Denna bild beskriver eleven då eleven säger ”att det var vanliga...”. Szőnyi har i sin studie funnit att elevernas hantering av andras föreställningar underlättas av att eleven även har tillgång till andra bilder av särskolan samt dem själva (Szőnyi, 2005:146). Denna bild i citatet ovan kan sägas vara ett exempel på just en sådan.

Resan mellan två kategorier

Eleverna kan sägas göra en resa mellan två av kategorierna i skolans värld. Vad har resan möjliggjort för förändringar för eleven? En jämförelse möjliggörs mellan att gå i grundskoleklass eller att gå i särskoleklass. Är eleverna nöjda med att ha flyttat över till en särskoleklass? Trots elevens berättelser om stigmatisering och rollen som avvikande från normen så är ett dominerande svar ändå att eleverna är väldigt tillfreds med att finnas i den kategorin, det vill säga särskolan, där vi nuläget finner dem. I intervjuer med samtliga av eleverna finns en stor tacksamhet över att ha flyttat till särskoleklassen. Kategoriseringens betydelse för två av dessa har enligt dem i huvudsak betytt en ökad tillgång till lärare samt mer hjälp av läraren i skolarbetet. Och Elev 2 menar att: ”Mmm, bra är att det att man lär sig mer”. Denna till början synes motsägelsefullhet upplevdes även av Szőnyi vid hennes studie. Både en negativ och positiv bild och uppfattning av särskolan kan fogas samman. Szőnyi beskriver den positiva bilden av särskolan som en fristad som erbjuder eleverna ett slags skydd. Intervjuade elever, föräldrar samt lärare delar till synes denna bild av särskolan som möjlighet. Men det finns en viss komplexitet närvarande i intervjupersonernas berättelser menar Szőnyi. Trots en positiv erfarenhet av social och uppgiftsorienterad delaktighet för eleverna så var den administrativa tillhörigheten till själva skolformen oönskad (Szőnyi, 2005:147).

I Skolverkets rapport belyser man resan mellan de två kategorierna. Man utgår dock här från föräldrarna. Föräldrarna beskrivs ha två olika synsätt på att deras barn flyttar från grundskolan till särskolan. Det första synsättet handlar om att man anser att eleven flyttar till särskolan och det andra om att eleven flyttar från grundskolan. Dessa synsätt bör även kunna användas när man funderar på elevernas egen inställning till en flytt mellan kategorierna. I rapporten framkommer att de föräldrar som ser det som en flytt från grundskolan även anser att flytten beror på otillräckliga resurser i grundskolan samt att eleven om dessa resurser funnits kunnat gå kvar i

grundskoleklassen. Detta innebär att man inte anser att eleven passar att gå i särskola men att det vid tillfället var enda lösningen (Skolverket, 2002:60). Synsätten kan säga en del om positiv respektive negativ inställning vid flytten till särskolan. Dock bör det uppmärksammas att inställningen kan förändras efter flytten. Det framkommer i materialet ett fokus på att eleverna flyttar till en särskoleklass på grund av att de behöver mer stöd och hjälp i undervisningssituationen. De flyttar till särskolan för att få mer stöd men samtidigt från grundskolan på grund av att stödet där inte är tillräckligt. Tyvärr är materialet kring varje individuell orsak till förflyttning inte så detaljerad och ingående för att kunna dra några slutsatser. Vi får stanna vid att synsätten erbjuder en förståelse kring hur elevens inställning kan vara inför en förflyttning till särskolan.

Vid intervjun med Elev 4 sätts de två kategorierna, det vill säga förra klassen samt nuvarande särskoleklassen, i jämförelse till varandra. Jag frågar eleven hur eleven tror att det hade varit om eleven hade stannat kvar på grundskolan. Eleven svarar : ”Jag hade nog kanske varit lite för mycket utanför.” I fortsättningen av intervjun framkommer tydligt att eleven i jämförelse med förra klassen föredrar den nuvarande. Tidigare i intervjun har framkommit att eleven ändå trivts i förra klassen. Men i dagsläget anser eleven enligt citatet att eleven skulle ”...kanske varit lite för mycket utanför.” Även Elev 1 menar att: ”[...] jag känner mig ja, mer som dom.” Detta kan tolkas som att eleven identifierar sig med sin kategori. Om man ska analysera elevernas berättelser med Honneths indelning av självrelationen så är det den tredje nivån som aktualiseras i sammanhanget. Individerna erkänns som en person vars förmågor ger ett konstruktivt värde för en konkret gemenskap (Honneth, 2003: 106-107). Eleven passar in. Det framkommer också i samtal med Elev 1 att elevens förmågor i skolarbetet ligger i en bättre nivå med de krav som ställs i särskoleklassen än de krav som ställdes i grundskoleklassen. En stolthet av att tillhöra just sin kategori framkommer i ett annat samtal med Elev 1 som berättar om varför eleven försvarar en klasskompis när denne mobbas av någon elev från grundskolan: ”För att vi är annorlunda faktiskt. Asså, den som är utsatt är en av oss, och dom från grundskolan kan ju aldrig bli en av oss. Inte på det sättet.”

6 Avslutning

Sammanfattning av analys av empiri

Materialet ger en nyanserad bild av hur omgivningen samt eleven själv ser på särskolan samt de

elever som tillhör denna kategori. Det förekommer en väldigt dystert mörk bild av hur det sätts likamed-tecken mellan ordet särskola och ord som dum, idiot, korkad samt cp barn. En mycket ljusare bild tar även sin plats i materialet. Denna bild fokuserar kring den extra hjälp och stöd i skolarbetet som en särskolebehörighet kan innebära för eleven. Det framkommer mycket klart och tydligt i materialet att elevernas självbild blir påverkad av omgivningens samt egna bilden av särskolan. Dock sker detta på olika sätt med skild styrka på inverkan och bör ses och tolkas utifrån omständigheterna i varje individuellt fall. Den dynamiska processen mellan omgivningen bild samt elevens egen bild är tydlig och frågan är om det alls kan sägas finnas någon gräns dem emellan. Eleven själv tillhör vid tillfället innan flytten till särskola den grupp vi senare kallar omgivning och det finns mycket likheter med den bild eleven då hade med det som senare beskrivs som omgivningens bild. I materialet kan vi tydligt se hur elevens bild sedan förändras då eleven får sin särskoletillhörighet. Vad gäller stigmatisering förekommer exempel på att en elev upplevt sig stigmatiserad i grundskoleklassen men samtidigt sker stigmatisering även då samma elev flyttat till särskoleklass. Samtliga elever anser att särskoletillhörigheten har inneburit positiv förändring för dem, och det är först när särskolan sätts i relation till andra kategorier samt omvärlden som särskoletillhörigheten upplevs negativt och problematisk.

Återkoppling till frågeställningarna

Syftet med studien var att undersöka hur gråzonselever upplever att deras självbild påverkats av att de flyttat från grundskoleklass till grundsärskoleklass. Detta syfte undersöktes vidare genom tre frågeställningar. När det gäller vilka skillnader eleverna upplevde mellan att gå i grundskoleklass samt att gå i särskoleklass och som har en påverkan på deras självbild, så anses det extra stöd i undervisningen som särskolan erbjuder vara av stor vikt. I samtal med eleverna fokuserar de på brist av stöd och hjälp i grundskoleklassen och berättar om ett ökat sådant i särskolan. Av vikt för diskussionen är deras upplevelse av bristen på hjälp respektive ökningen. Exempel på upplevelser framtagna ur materialet är känslor av att inte passa in och inte klara av kraven med följden att ge upp. Berättelser handlar också om misslyckande som grundar sig på dåliga betyg eller läxor som inte har utförts.

En andra frågeställning var vilka av omgivningens reaktioner som eleverna upplever har påverkat deras självbild när de omplacerats från en grundskoleklass till särskoleklass? Omgivningens

bilder av särskolan har tydligt framträtt i materialet. En tydlig likhet mellan elevernas upplevelser samt nyckelpersonens upplevelser har framträtt. Det finns i grova drag en framträdande bild i materialet. En negativ bild av särskolan samt särskoleeleverna som beskrivs med ord som dum, idiot samt cp barn. Men även betydligt ljusare bilder framträder. Det finns inte bara en gällande bild av särskolan utan de är flera. Bilderna är mer nyanserade än en positiv och en negativ bild som ställs mot varandra i ett motsatsförhållande. Dessa intressanta nyanser och skiftningar i upplevelsen av särskolan framgår i detaljerna kring elevernas berättelser. Bildernas påverkan på elevernas självbild kan utav materialet sägas vara ett faktum. Men närmare slutsats om påverkan bör dras i varje enskilt fall med dess specifika omständigheter. En sista frågeställning har varit vad eleverna skulle vilja ändra på i sin skolgång. Här har materialet inte varit så omfattande. En direkt fråga i elevernas intervjuguide har undersökt denna frågeställning. Även under andra tillfällen i elevintervjuerna har frågeställningen berörts. En dominerande åsikt vid samtliga elevintervjuer har varit en önskan om att förändra den negativa bilden av särskolan.

Slutdiskussion

Särskolan, dess elever samt bilderna kring denna är inte konstanta. Trots denna insikt så har det varit lätt att under studiens gång förlora sig i elevers negativa erfarenheter av stigmat kring särskolan. Jag har vid flera tidpunkter förbannat hur kategoriseringen i skolan utsätter dessa tonåringar genom att stämpla dem som avvikande från normen. Det är viktigt att också se att positiv utveckling och förändring sker på flera plan. Både i samspelet mellan alla elever på en skola, där en lyckad integrering faktiskt sker i vissa fall, men även på organisatorisk nivå, där regler och lagar får en positiv genomslagskraft för särskoleeleven. Jag anser att det är viktigt att inte endast låsa sig vid den negativa bilden denna uppsats kan ge av särskolan utan även se nyanserna. I uppsatsen berättar eleverna hur särskolan möjliggör lärandet för dem med den annorlunda form av undervisning den kan erbjuda. I samtal med elever har jag fått intrycket att särskolan ger ett erkännande av elevens kunskaper och förmågor. Ett erkännande som i sin tur bygger upp det viktiga självförtroendet och en positiv självrelation till den egna förmågan.

Det råder ingen tvekan om att kraven ökar för elever i skolorna idag. Antydning om samband mellan ökande krav samt en ökning av andelen elever i särskolan, och mer specifikt en ökning av gråzonseleverna, går att uttyda i forskning på området (se till exempel Tideman, 1998). Men detta

är en slutsats jag själv kan våga mig på när jag nu rört mig på området, inhämtat intryck samt talat med berörda. De ökade kraven förändrar normen för elevens prestationer. Låt mig här också uttrycka vad som uttrycktes av rektorn på skolan där intervjuerna tagit plats. Prestationerna är allt mer inriktade på intelligensmässig nivå i motsats till andra likväl viktiga områden som har med mer praktiska kunskaper att göra. De ökade kraven förskjuter fler elever längs normskalan mot att placeras som avvikare. Dessa avvikare placeras i värsta eller egentligen bästa fall i särskolan som riskerar ha blivit en skola för elever i behov av extra hjälp, inte endast för elever med utvecklingsstörning som det var tänkt från början. För att få tillgång till extra stöd och hjälp i undervisningen får dessa elever dock betala ett högt pris. Dessa elever stämplas som avvikare vilket vi i studien ser riskerar skada dem och deras självbild.

Vi har idag etablerad forskning att stödja oss mot. Vi är medvetna om vad norm respektive avvikarbegreppet har för inverkan på individer, och i detta fall tonåringar, det vill säga barn som vi bör ta särskilt ansvar över. Har vi inte då ansvaret att reflektera över hur vi formar morgondagens vuxna i våra skolor. Jag menar att ansvaret bör läggas på en organisatorisk nivå. Mead talar om hur individen reagerar på samhället och i denna reaktion förändrar det. En sådan kooperativ process hör till varje samhälle (Mead, 1976: 146-147). Jag kan bara naivt sätta mina förhoppningar till att en sådan process skulle kunna komma till stånd genom en organisatorisk förändring och skulle kunna leda till en omorganisering som skulle förbättra villkoren för gråzonseleverna. En sådan fundering om en organisatorisk förändrings betydelse för gråzonseleverna uttrycktes även i samtalet med nyckelpersonen. Fortsatt forskning på området skulle kunna utveckla min kritik och kanske avslöja ytterligare företeelser anknutna till organisationens betydelse för normer och värderingar. En spännande tanke skulle vara att närma sig fenomenet genom att undersöka mer specifikt hur normer framträder i samt deras samband med organisationen på en skola.

Referenser

Litteratur

- Baggens, Christina (2006) Hur normalitet skapas och förändras under det dagliga arbetet i grundskolan I Judith, Lind *Normalitetens förhandling och förvandling*. Stockholm: Stehag.
- Cullberg Weston, Marta (2005) *Ditt inre centrum. Om självkänsla, självbild och konturen av ditt själv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Frithiof, Elisabet (2001) *Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola. En studie om grundskollärares uppfattningar om grundsärskolan och barn i behov av särskilt stöd*. Växjö: institutionen för pedagogik, Växjö Universitet.
- Goffman, Erving (1972) *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Prisma.
- Harrysson, Björn (1994) *Tror vi kan lära av varandra*. D-uppsats socialt arbete. Lunds Universitet Socialhögskolan.
- Hellblom- Thibblin, Christina (2004) *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 -1988/89*. Uppsala universitet.
- Honneth, Axel (2003) *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Häger, Björn (2001) *Intervjuteknik*. Stockholm: Liber.
- Jensen, Mogens Kjær (1991) *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Anna & Sjöström, Åsa (2005). "Allt fler elever går i särskola." *Sydsvenskan*, 6/8, sektion A, sida 6.
- Madsen, Bent (2006) *Socialpedagogik, Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Magne Holme, Idar & Krohn Solvang, Bernt (1991) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, George H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Mead, George H. (1976) *Medvetandet jaget och samhället, från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Moe, Sverre (1996) *Sociologisk betraktelse: en introduktion till systemteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Mortensen, Nils (1999) Den Amerikanska pragmatismen i Heine Andersen & Lars Bo Kaspersen

Klassisk och modern samhällsteori. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2002) diarienummer 2002:2037. *I särskola eller i grundskola?* Skolverkets rapport nr 216. Stockholm: Liber.

Szönyi, Kristina (2005) *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholm University Library.

Tideman, Magnus (1998) *I gränlandet mellan grundskola och särskola-intervjuer med föräldrar till barn som blivit social integrerade*. Hamlstad: Wigforssinstitutet, Högskolan i Halmstad.

Wallén, Göran (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Östlund, Daniel & Rosenqvist, Jerry (2006) "Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det" – En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006. Institutionen för beteendevetenskap, Kristianstads högskola.

Östnäs, Anders (2007) Norm och normalisering inom handikappvetenskap och handikappidrott. I Kerstin Svensson. *Normer och normalitet i socialt arbete*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Aspegren, Magnus (2007) "En tuff väg tillbaka. Bröder placerades i särskola trots att de inte var utvecklingsstörda" (elektronisk), *Trelleborgs Allehandas hemsida*
<E:\Läs\trelleborgsallehanda_se4.htm> (hämtad 2007-12-01).

GR Specialen (2007) "Särskola eller grundskola" GR Specialen 02/05 2007 (elektronisk), *GR officiella hemsida*
<http://www.fouivast.com/ovrigt/sokresultat.4.5f30b95110fd8ec51a8000123.html?query=lekar>
(hämtad 2008-01-03)

Nationalencyklopedins elektroniska bibliotek (elektronisk), *Nationalencyklopedins Internettjänst*.
E:\Läs\Nationalencyklopedins Internettjänst, NE_se - Visa artikel.htm (hämtad 2007-12-19)

Sveriges Riksdags författningssamling a (elektronisk), *Sveriges riksdags officiella hemsida*.
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1101> (hämtad 2008-01-03)

Sveriges Riksdags författningssamling b (elektronisk), *Sveriges riksdags officiella hemsida*.
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GN0379&rm=1999/2000&bet=79 (hämtad 2008-01-03)

Sveriges Riksdags författningssamling c (elektronisk), *Sveriges riksdags officiella hemsida*.
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GG03159&rm=1992/93&bet=159. (hämtad 2008-01-03)

INTERVJUGUIDE

Elevintervjuer

Bilaga 1

Tema: "Vanlig" grundskoleklass

1. Vilken klass gick du i innan du byta klass till den du går i idag?
2. Berätta om hur det var att gå i den klassen du gick i innan?
3. Berätta om lärarna i den klassen?
4. Berätta om dina klasskamrater i den klassen?
5. Hur var gemenskapen i den klassen?
6. Vad var din roll i klassen?
7. Berätta om hur en vanlig dag såg ut i den klassen?
8. Vad var bra med att gå i den klassen?
9. Vad var dåligt med att gå i den klassen?

Tema: Omplaceringen

1. Vilken klass går du i idag?
2. Berätta om när du byta klass från den klass du gick i innan till den klass du går i idag?
3. Hur gick det till när det skulle bestämmas om du skulle byta klass?
4. Vem var med och bestämde om du skulle byta klass?
5. Vad tyckte de som var med och bestämde om att du skulle byta klass?
6. Vad tyckte du själv om att byta klass?
7. Hur fick du själv vara med och bestämma om att byta klass?
8. Hur kändes det att byta klass?
9. Hur reagerade människor omkring dig när du berättade att du skulle byta klass?
10. Vad tycker du har varit bra med att byta klass?
11. Vad tycker du har varit dåligt med att byta klass?
12. Hur tror du att det skulle vara om du inte byttat klass?

Tema: Särskoleklass

1. Berätta om hur det är att gå i den klass du går i idag?
2. Berätta om lärarna i din klass?
3. Berätta om dina klasskamrater?
4. Hur är gemenskapen i din klass?
5. Vad är din roll i klassen?
6. Berätta om hur en vanlig dag ser ut i din klass?
7. Vad är dåligt med att gå i din klass?
8. Vad är bra med att gå i din klass?
9. Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

Tema: Yrke och erfarenhet

5. Berätta om ditt yrke samt dess arbetsuppgifter
6. Hur lång erfarenhet har du av att arbeta med detta
7. Berätta om varför du har valt att arbeta med just detta

Tema: Gråzonseleverna

8. Berätta om din erfarenhet av att arbeta med elever i gråzonen mellan grundskola och särskola
9. Hur skulle du beskriva elevgruppen som ingår i gråzonen?
10. Berätta om skillnaden mellan gråzonseleverna och andra elever aktuella vid utredning.
11. Berätta om det finns någon problematik kring att arbeta med gråzonseleverna

Tema: Utredningar

12. Berätta om hur en utredning går till.
13. Vilken roll och betydelse får eleven och elevens åsikter vid en utredning?
14. Vilken problematik kring bedömningen av elevens behov kan förekomma vid en utredning?
15. Berätta om en ”enkel” samt en mer svårhanterlig utredning.

Tema: Påverkan på eleven

16. Hur tror du att eleven blir påverkad av att flytta från grundskoleklass till särskoleklass?
17. Vad säger din erfarenhet om vilka nya möjligheter respektive begränsningar som uppstår för en elev vid flyttning till särskoleklass?
18. Hur brukar omgivningen enligt din erfarenhet reagera på att en elev förflyttas från en grundskoleklass till särskoleklass?
19. Hur tror du att elever tänker kring att tillhöra en grundskoleklass respektive särskoleklass?
20. Vad är din erfarenhet av hur eleven som är aktuell för omplacering handskas med egna tankar kring sin tillhörighet till grundskolan respektive särskolan?
21. Om du fick drömma iväg och förändra världen, hur skulle då världen för eleverna i gråzonen se ut?
22. Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

2007-11-27

INTERVJUSTUDIE**ELEVERNAS EGNA BERÄTTELSE OM
HUR DE UPPLEVER SKOLAN**

Mitt namn är Jessica Larsen. Jag studerar sista året på socionomprogrammet, Socialhögskolan, Lunds Universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete. Jag har alltid varit väldigt intresserad av skolans värld. Det är också här som jag skulle vilja arbeta som kurator i framtiden. Det är detta intresse som inspirerat mig vid val av ämne för min studie.

Skolan har historiskt sett alltid delat in eleverna i kategorier. Orsaken till detta är ofta praktiska. Man kategoriserar till exempel elever i klasser efter deras ålder. Ett annat exempel på indelning i grupper är "vanlig" skolklass, särskoleklass, klass i träningskola och dövskola. Jag har dock avgränsat mig och kommer att koncentrera mig på endast två av dessa grupper, det vill säga "vanlig" skolklass och särskoleklass. Detta känns aktuellt och jag upplever att det finns ett behov av forskning på detta område.

I min studie kommer jag att intervjua 5 elever som har erfarenhet och upplevelser av att gå i båda dessa klasser. Mitt syfte med dessa intervjuer är att få ta del av elevens egna upplevelse av att flyttas från "vanlig" klass till särskoleklass. Deras berättelse är oerhört viktig för mig. Genom deras berättelse kan jag få ta del av ett viktigt perspektiv på verkligheten som jag annars inte kan få tillgång till.

De elever jag intervjuar ska vara minst 15 år och gå i nionde klass. De ska någon gång under grundskolan ha omplacerats från "vanlig" klass till särskoleklass. Jag garanterar sekretess och att de som ställer upp i intervju får vara anonyma. Detta innebär att endast jag kommer att ha tillgång till namn och personuppgifter. Efter att jag färdigställt min uppsats kommer dessa att förstöras.

Jag brinner för detta ämne. Er medverkan är guld värd för mig.

Kontakta mig gärna vid frågor, önskan om mer information eller vid kommentarer.

Min handledare på Socialhögskolan, Lunds Universitet:

Gunilla Lindén

gunilla.linden@soch.lu.se

Tel. 046-222 9199

*Med vänliga hälsningar Jessica Larsen
jessica.larsen.869@student.lu.se
Tel. 040-914429 Mob tel. 070-4920997*

INTERVJUSTUDIE
ELEVENS EGEN BERÄTTELSE

2007-11-27 Bilaga 4

OM HUR DE UPPLEVER SKOLAN

Mitt namn är Jessica Larsen. Jag läser på socionomprogrammet på Lunds Universitet. Jag är intresserad av skolans värld. Det är här, i skolan, som jag vill arbeta i framtiden som kurator. Just nu skriver jag mitt examensarbete. Mitt intresse för skolan har inspirerat mig vid valet av ämne för detta examensarbete.

Skolan har alltid delat in eleverna i grupper. Detta kan kännas väldigt självklart och är kanske inte något vi funderar över i vardagen. Man grupperar till exempel elever i klasser efter deras ålder. Ett annat exempel på indelning i grupper är "vanlig" skolklass, särskoleklass, klass i träningskola och dövskola.

Jag har valt att koncentrera mig på endast två av dessa grupper, det vill säga "vanlig" skolklass och särskoleklass. Jag kommer att intervjua 5 elever som har erfarenhet och upplevelser av att gå i båda dessa klasser. Mitt syfte är att få ta del av elevens egen upplevelse av att flyttas från "vanlig" klass till särskoleklass.

Din berättelse är oerhört viktig för mig. Genom din berättelse kan jag få ta del av ett en bild av verkligheten som jag annars inte kan få tillgång till.

Har du någon gång under grundskolan flyttat från "vanlig" klass till särskoleklass?
Är du minst 15 år och går i nionde klass?
Då kan just din berättelse vara viktig för min studie.

Du kommer att få vara anonym. Detta innebär att ditt namn och även andra uppgifter som kan tänkas avslöja din identitet kommer inte att framgå i uppsatsen.

Jag brinner för detta ämne. Din medverkan är guld värd för mig.

Kontakta mig gärna vid frågor,
önskan om mer information eller för kommentarer.
Visa gärna målsman detta brev.
Målsman får gärna kontakta mig vid ytterligare frågor.

Min handledare på Socialhögskolan, Lunds Universitet:
Gunilla Lindén
gunilla.linden@soch.lu.se
Tel. 046-222 9199

Med vänliga hälsningar Jessica Larsen
jessica.larsen.869@student.lu.se
Tel. 040-914429 Mob tel. 070-4920997

2007-11-27

Bilaga 5

STUDIE OM HUR KATEGORIER I GRUNDSKOLAN PÅVERKAR ELEVERS SJÄLVBILD

Mitt namn är Jessica Larsen. Jag går på socionomprogrammet på Socialhögskolan, Lunds Universitet. Jag har ett stort intresse av hur skolan formar eleverna. Det är också här, inom skolans värld som jag är intresserad av att arbeta i framtiden.

Skolan har historiskt sett alltid delat in eleverna i kategorier. Skälen till detta kan till exempel vara praktiska. Man kategoriserar till exempel elever i klasser efter deras ålder. Ett annat exempel på indelning i grupper är "vanlig" skolklass, särskoleklass, klass i träningskola och dövskola. Den kategorisering jag är intresserad av att studera är den där elever placeras i "vanlig" skolklass eller särskoleklass. Kategoriseringar kan få både positiva som negativa konsekvenser. Men de blir problematiska när eleven inte tydligt passar in i kategorierna. Det är dessa elever, eleverna i gråzonen, jag vill rikta in mig mot. Elever som ligger på gränsen mellan att passa in i "vanlig" skolklass eller särskoleklass. Syftet med studien är att ta reda på hur grundskoleelevers självbild påverkas när de omplaceras från "vanlig" skolklass till särskoleklass.

Den målgrupp jag är intresserad av är elever som någon gång under grundskolan blivit omplacerade från "vanlig" klass till särskoleklass. De ska kunna sägas tillhöra den gråzon jag talar om ovan. De ska vara minst 15 år och gå i nionde klass. Studien kommer att genomföras i öppna intervjuer. Jag kommer att intervjua 6 elever. Jag garanterar att sekretessen hålls och att de medverkande får vara anonyma.

Intresserade personer kan få tillgång till uppsatsen via mail i slutet av januari 2008.

Jag brinner för detta ämne. Din och elevernas medverkan är guld värda för mig.

Kontakta mig gärna vid frågor, önskan om mer information eller för kommentarer.

Min handledare på Socialhögskolan, Lunds Universitet: Gunilla Lindén
gunilla.linden@soch.lu.se
Tel. 046-222 9199

Med vänliga hälsningar
Jessica Larsen
jessica.larsen.869@student.lu.se
Tel. 040-914429
Mob tel. 070-4920997

Bilaga 6

STUDIE OM HUR KATEGORIER I GRUNDSKOLAN

PÅVERKAR ELEVERS SJÄLVBILD

2007-12-07

Mitt namn är Jessica Larsen. Jag går på socionomprogrammet på Socialhögskolan, Lunds Universitet. Jag har ett stort intresse av hur skolan formar eleverna. Det är också här, inom skolans värld som jag är intresserad av att arbeta i framtiden.

Skolan har historiskt sett alltid delat in eleverna i kategorier. Skälen till detta kan till exempel vara praktiska. Man kategoriserar till exempel elever i klasser efter deras ålder. Ett annat exempel på indelning i grupper är "vanlig" skolklass, särskoleklass, klass i träningsskola och dövskola. Den kategorisering jag är intresserad av att studera är den där elever placeras i "vanlig" skolklass eller särskoleklass. Kategoriseringar kan få både positiva som negativa konsekvenser. Men de blir problematiska när eleven inte tydligt passar in i kategorierna. Det är dessa elever, eleverna i gråzonen, jag vill rikta in mig mot. Elever som ligger på gränsen mellan att passa in i "vanlig" skolklass eller särskoleklass. Syftet med studien är att ta reda på hur grundskoleelevers självbild påverkas när de omplaceras från "vanlig" skolklass till särskoleklass.

Studie genomförs med 4 elevintervjuer. Eleverna har någon gång under grundskolan blivit omplacerade från "vanlig" klass till särskoleklass. De tillhör den gråzon jag talar om ovan. De är minst 15 år och går i nionde klass. Jag garanterar att sekretessen hålls och att de medverkande får vara anonyma. Genom att intervjua en nyckelperson, det vill säga en person som genom sin profession möter dessa elever vill jag tillföra ett utifrånperspektiv till min studie.

Nyckelpersonen jag vill intervjua ska ha erfarenhet av att arbeta i direkt kontakt med elever som passar in på den ovan beskrivna målgruppen. Du ska också ha arbetat i utredningssituationen inför en elevs eventuella omplacering till särskola. Önskvärt är att din erfarenhet grundar sig på minst ett års arbete med dessa ungdomar.

Intresserade personer kan få tillgång till uppsatsen via mail i slutet av januari 2008.

Jag brinner för detta ämne. Din medverkan är guld värda för mig.

Kontakta mig gärna vid frågor, önskan om mer information eller för kommentarer.

Min handledare på Socialhögskolan, Lunds Universitet: Gunilla Lindén

gunilla.linden@soch.lu.se

Tel. 046-222 9199

Med vänliga hälsningar

Jessica Larsen

jessica.larsen.869@student.lu.se

Tel. 040-914429 Mob tel. 070-4920997