



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Synd att matsalen är indelad med ett eget hörn för sär...”

- en kvalitativ studie om samverkan och delaktighet i gymnasiesärskolan och gymnasieskolan

Malin Andersson och Helena Kjellström

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet/SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Martin Molin
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	VT14-IPS-13 SLP600/LLU600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600/LLU600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Martin Molin
Examinator: Yvonne Karlsson
Rapport nr: VT14-IPS-13 SLP600/LLU600
Nyckelord: Samverkan, delaktighet, inkludering, utvecklingsstörning, gymnasiesärskola, fenomenografi, kommunikativt relationsinriktat perspektiv, lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

Syfte: Bakgrunden till syftet kommer av ett intresse att utveckla gymnasiesärskolans verksamhet när det gäller samverkan med gymnasieskolan och olika inkluderande undervisningslösningar. Examensarbetet syftar till att beskriva och analysera hur lärare och rektorer inom skolformerna gymnasiesärskola och gymnasieskola uppfattar begreppen samverkan och delaktighet. Utifrån dessa uppfattningar diskuteras organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

Teori: Studien tar sin teoretiska utgångspunkt från ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som är ett perspektiv där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus. Studiens forskningsintresse kan beskrivas i termer av att tolka och försöka förstå hur begreppen samverkan och delaktighet uppfattas av lärare och rektorer och hur detta påverkar gymnasieskolans organisation och utvecklingsstörda elevers kunskapsutveckling.

Metod: Arbetet hämtar sin inspiration från fenomenografins vars grund är att studera variationen i uppfattningar av fenomen eller kort sagt människors olika sätt att uppfatta sin omvärld. Datainsamlingen är gjord med hjälp av 15 kvalitativa intervjuer med rektorer och lärare verksamma inom gymnasiesärskolan och gymnasieskolan i två kommuner i Sverige. Dessa intervjuer har bandats, transkriberats, analyserats och delats in i olika begreppskategorier.

Resultat: Samverkan och delaktighet uppfattas mestadels positivt av både lärare och rektorer i båda skolformerna. Det uppfattas fördelaktigt för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning. Trots detta finns ingen strävan i deras verksamheter att samverka mellan skolformerna. Respondenterna ser flera svårigheter så som att de är i olika skolformer och har olika styrdokument och att det inte finns tid och utrymme för samverkan.

Förord

Vi vill börja med att säga att denna undersökning har gett oss nya perspektiv på hur undervisningen i gymnasiesärskolan är utformad och hur svårt det verkar vara att få till samverkan mellan skolformerna. Viljan att samverka är stor både i gymnasieskolan och i gymnasiesärskolan men det räcker inte alltid med god vilja.

Vi har båda två varit delaktiga i de olika delarna i uppsatsen. Vi har dock delat upp det så att Helena har tagit ett större ansvar för begreppet delaktighet och Malin har tagit ett större ansvar för begreppet samverkan. Men samtidigt har vi båda två varit involverade och kommenterat varandras begrepp. Vid datainsamlingen har vi båda intervjuat rektorer och lärare i våra hemkommuner och analysen har efter överenskommelse bearbetats på samma sätt av oss båda.

Vi vill skicka ett stort tack till de rektorer och lärare som har ställt upp som respondenter. Tack för att vi fick ta er tid i anspråk trots att ni har en hög arbetsbelastning. Utan er hade denna undersökning inte kunnat genomföras.

Ett stort tack till vår handledare Martin Molin som gett oss stor stöttning och kommit med många kloka förslag och hjälpande kommentarer.

Till sist vill vi också tacka *varandra* för god samverkan.

Helena och Malin

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Särskolans framväxt	3
2.2 Gymnasiesärskolan	3
2.3 Kursplaner	4
3. Teoretisk inramning och centrala begrepp.....	6
3.1 Specialpedagogik – ett tvärvetenskapligt forskningsfält	6
3.1.1 Individinriktat perspektiv och deltagarinriktat perspektiv	6
3.1.2 Ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv – lärande och delaktighet	7
3.2 Teorin om skolan som institution och skolor som organisation	8
3.3 Sociokulturell syn på lärande	9
3.4 Begrepp.....	10
3.4.1 Begreppen integrering och inkludering	10
3.4.2 Begreppet delaktighet	10
3.4.3 Begreppet samverkan.....	11
5. Litteraturgenomgång	12
5.1 Inkludering och delaktighet	12
5.1.1 Undervisning – lärande – delaktighet	14
5.2 Perspektiv på samverkan	15
5.3 Gemensamma mål för samverkan	16
5.4 Samverkan och inkludering	17
6. Metod.....	19
6.1 En fenomenografisk ansats	19
6.2 Urval av undersökningsgrupp.....	20
6.3 Genomförande av intervjuer	21
6.4 Pilotstudie	22
6.5 Bearbetning och analys av data	22
6.6 Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet	23
6.7 Etik	24
7. Resultat.....	25
7.1 Rektoreernas och lärarnas uppfattning av begreppet samverkan	25
7.1.1 Uppfattningar av begreppet samverkan på individnivå	25
7.1.2 Uppfattningar av begreppet samverkan på grupp nivå	26
7.1.3 Uppfattningar av begreppet samverkan på organisationsnivå	26
7.2 Rektoreernas och lärarnas uppfattning av begreppet delaktighet.....	27
7.2.1 Uppfattningar av begreppet delaktighet på individnivå.....	27
7.2.2 Uppfattningar av begreppet delaktighet på grupp nivå.....	28
7.2.3 Uppfattningar av begreppet delaktighet på organisationsnivå.....	28
7.3 Samverkan och delaktighet - positiva uppfattningar och uppfattningar om svårigheter.	29
7.3.1 Rektoreernas positiva uppfattningar på individnivå.....	29

7.3.2	Lärarnas positiva uppfattningar på individnivå	29
7.3.3	Rektorernas positiva uppfattningar på gruppnivå.....	30
7.3.4	Lärarnas positiva uppfattningar på gruppnivå	30
7.3.5	Rektorernas positiva uppfattningar på organisationsnivå.....	31
7.3.6	Lärarnas positiva uppfattningar på organisationsnivå	31
7.4	Rektorernas och lärarnas uppfattningar om svårigheter	31
7.4.1	Rektorernas uppfattningar om svårigheter på individnivå.....	31
7.4.2	Lärarnas uppfattningar om svårigheter på individnivå.....	32
7.4.3	Rektorernas uppfattningar om svårigheter på gruppnivå.....	32
7.4.4	Lärarnas uppfattningar om svårigheter på gruppnivå.....	32
7.4.5	Rektorernas uppfattningar om svårigheter på organisationsnivå.....	33
7.4.6	Lärarnas uppfattningar om svårigheter på organisationsnivå	33
7.5	Lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.....	34
7.5.1	Sociala förutsättningar	34
7.5.2	Individens förutsättningar	35
7.5.3	Motivation och utmaningar.....	35
7.6	Sammanställning av beskrivningskategorierna	36
8.	Slutdiskussion	38
8.1	Metoddiskussion.....	38
8.2	Resultatdiskussion och slutsatser	38
8.3	Specialpedagogiska implikationer.....	42
8.4	Förslag till fortsatt forskning	43
9.	Referenslista.....	44
9.1	Internet/Elektroniska källor	47
10.	Bilagor	
10.1	Bilaga 1 Missivbrev	
10.2	Bilaga 2 Intervjufrågor	

1. Inledning

Ett huvudsakligt motiv till denna studie om rektorers och lärares uppfattning av begreppen samverkan och delaktighet, kommer av ett intresse att utveckla gymnasiesärskolans verksamhet när det gäller samverkan med gymnasieskolan och olika inkluderande undervisningslösningar. Det finns inte en entydig bild i skolformernas styrdokument som uttrycker en övergripande och delad vision om samverkan och delaktighet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Detta gör det till ett komplext dilemma, speciellt ur gymnasiesärskolans perspektiv som har det som ett direktiv i sina styrdokument. Vi har ingen erfarenhet av att det förs en tydlig diskussion på gymnasiesärskolan kring på vilket sätt det skulle främja, eller inte främja, elevernas lärande och kunskapsutveckling. Ur ett elevperspektiv har det gjorts en del studier om elevers uppfattning om skolformen (Molin, 2004; Szönyi, 2005) medan kunskapen om gymnasiesärskolans organisation och personalens uppfattning om samverkan och delaktighet är bristfällig. Fischbein (2007) betonar den avgörande betydelsen av kunskap om ledarskap och gruppprocesser i pedagogiken och alldeles särskilt i specialpedagogisk verksamhet. Rektorer och lärare är ledare i skolan och påverkar hur skolan organiseras. I undersökningen intervjuas rektorer och lärare i de båda skolformerna om deras uppfattningar om samverkan och delaktighet och om vad de anser är positivt samt vilka svårigheter som föreligger.

Begreppen delaktighet och utanförskap betonas starkt i lagstiftningar inom områden som berör funktionshinder. Samverkan och samarbete kring elever med funktionshinder i skolan kan vara avgörande för hur man lyckas på bästa sätt främja lärande och kunskapsutveckling för dessa. I den nya läroplanen för gymnasiesärskolan 2013 står exempelvis *"Samarbetet med de obligatoriska skolformerna ska utvecklas liksom samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan, särskild utbildning för vuxna, utbildning i svenska för invandrare, samt kommunal vuxenutbildning"* (s. 9). Begreppet delaktighet har också en framskjuten position för människor med funktionshinder i Världshälsoorganisationens (WHO 2001) klassifikationssystem International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Här ges begreppet delaktighet ("participation") betydelsen "en individs engagemang i en livssituation".

Delaktighet och inkludering är en av flera andra förutsättningar för lärandet och kunskapsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning. Berthén (2007) drar i sin studie slutsatsen att det som är särskilt för särskolans pedagogik är dominansen av förberedelse och fostran i stället för kunskapsutveckling. Ahlberg (2001) anser att utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv på lärande betonas hur olika sätt att se på elevers lärande och delaktighet måste beaktas samtidigt. Dessutom lyfter Ahlberg vikten av att se både till individens förutsättningar och till lärandemiljön. En stimulerande miljö kring elever med utvecklingsstörning är av vikt för att främja lärandet och kunskapsutvecklingen. Detta tillgodoses bättre där det råder samverkan mellan skolformerna. Mineur (2013) skriver att sättet att organisera undervisningen på gymnasiesärskolan har påverkan på hur eleverna där ser på den egna kunskapsutvecklingen och får även betydelse för möjligheterna i ett senare arbetsliv. Det har också betydelse för trivsel och känslan av delaktighet på skolan (s. 262). Detta menar vi styrker denna studies relevans för kunskapsområdet specialpedagogik.

Mineur (2013) beskriver i sin studie en klar skillnad mellan hur verksamheten är organiserad i olika gymnasiesärskolor. En majoritet av eleverna i gymnasiesärskolan får sin undervisning i klasser som består av enbart särskoleelever. Ett fåtal av eleverna som är mottagna i

gymnasiesärskolan ges alternativa lösningar som bygger på samverkan och lektioner tillsammans med elever i gymnasieskolan. *”Det är sällsynt att alternativa, eller inkluderande, lösningar beskrivs som politiskt eller ideologiskt motiverade”* (s. 157). Mineur påpekar också i sin studie att samverkan som sker mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan i de allra flesta fall är beroende av initiativ från gymnasiesärskolan. Att samverka med gymnasiesärskolan har aldrig uppdragits i gymnasieskolans styrdokument vilket enligt Mineur *”ger signaler om vilken av skolformerna som är ägare av inkluderings- och exkluderingsproblematiken”* (s. 264).

Rektorer och lärare är skolans ledare för elever på gymnasiesärskolan. Northouse (2004) beskriver begreppet ledarskap som ett skeende genom vilken en person påverkar en grupp av andra personer att uppnå gemensamma mål. Han menar också att det inte är personlighetsdragen hos personerna som är av betydelse vid samverkan utan att det är händelserna som sker mellan individerna som är viktigast. En tolkning av detta är att händelser uppkommer av individers uppfattningar av något. Hur rektorer och lärare uppfattar begreppen samverkan och delaktighet har därför stor betydelse för hur skolan organiserar sin undervisning. För att få till stånd samverkan mellan skolformerna måste det till positiva ledare i skolan som ser variation som en möjlighet istället för hinder. Eftersom skolpersonalens uppfattning om samverkan och delaktighet är en betydande faktor i frågorna så är kunskapen om detta viktig för att utveckla förståelsen för hur verksamheten organiseras. Studien tar utgångspunkt utifrån det som Ahlberg (2009) beskriver som ett perspektiv där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Förestående studie bygger på föreställningen att den organisatoriska och kommunikativa kontexten har stor betydelse för att främja lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning. Befintliga styrdokument ger emellertid inte någon entydig bild kring visioner om samverkan och delaktighet mellan gymnasiesärskola och gymnasieskola.

Studiens syfte är:

Att undersöka hur lärare och rektorer inom olika skolformer uppfattar begreppen samverkan och delaktighet samt

att – utifrån dessa uppfattningar – diskutera organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

Studien avser besvara följande frågeställningar:

- Vad anser rektorerna och lärarna på de utvalda skolorna att begreppen samverkan och delaktighet betyder?
- Vad ses som positivt och vilka svårigheter uppfattas med samverkan och delaktighet?
- På vilket sätt kan samverkan mellan skolformerna främja lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning?

2. Bakgrund

Vår studie berör gymnasiesärskolans elever och personal på nationell nivå. I kapitlet som följer ges därför inledningsvis en redogörelse av särskolans historik och framväxt. Sedan följer en beskrivning av gymnasiesärskolan och elevkategorin lindrig utvecklingsstörning och kapitlet avslutas med kursplaner.

2.1 Särskolans framväxt

Den svenska folkskolan infördes 1842 men det var inte förrän 1968 som alla barn fick rätt att gå i skolan. Tidigare hade man delat in barn med utvecklingsstörning i två grupper - bildbara och obildbara. Skolplikt för de bildbara infördes på 1940-talet medan man då ansåg att de obildbara inte kunde ta till sig någon undervisning (Szönyi och Tideman, 2011). Namnet särskola fick sin officiella benämning 1954 i samband med lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt utvecklingsstörda (SFS 1954:483) Det var landstinget som ansvarade för omsorgen av utvecklingsstörda så det var också landstinget som drev särskolan. Särskolans undervisning var särskild från grundskolan och hade ofta egna skolbyggnader (Szönyi och Tideman, 2011).

På 1980-talet hade det under många år förts diskussioner över landstingets ansvar för särskolan. Man menade att det var ett hinder för att utveckla förutsättningar för normalisering och integrering (Szönyi och Tideman, 2011). Som ett led i en integreringssträvan flyttades nu särskolan allt mer in i den ”vanliga” skolans lokaler. 1985 lades även bestämmelserna gällande särskolan in under skollagen. En förändring av huvudmannskapet från landsting till kommuner kom 1991 då särskolekommittén lade fram sitt slutbetänkande (SOU 1991:30).

Enligt skollagen finns det fyra olika skolformer; grundskola, grundsärskola, specialskola och sameskola. Om elever på grund av sin utvecklingsstörning inte når målen i grundskolan har de rätt att få gå i grundsärskolan (Szönyi och Tideman, 2011). På gymnasiet finns på motsvarande sätt gymnasiesärskolan. Utbildningen består av individuella, nationella och specialutformade program och undervisningen ska vara anpassad till de enskilda elevernas förutsättningar. (SFS 2010:800, 18 kap. 2 §).

Utredning och beslut om särskolemottagande för äldre elever har ökat under senare år. Det betyder för fler elever att särskolan aktualiseras först när de börjar närma sig högstadiet eller vid övergången till gymnasiet (Szönyi och Tideman, 2011, s.133).

Detta gör att särskolan får fler och fler elever som har andra referensramar och erfarenheter än de elever som har gått hela sin skoltid i särskolan vilket resulterar i nya utmaningar för särskolan (Szönyi och Tideman, 2011).

2.2 Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan är en fyraårig frivillig utbildning för elever med utvecklingsstörning. Definitionen på utvecklingsstörning kan sägas vara svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap och tillämpa kunskap på grund av nedsatt intelligens i kombination med problem att självständigt klara sitt vardagsliv (Granlund och Göransson, 2011). På gymnasiesärskolans nationella program, som den här studien avser att undersöka, går elever oftast med lindrig utvecklingsstörning. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver lindrig utvecklingsstörning och menar att personer med denna grad av funktionshinder har en

allmän utvecklad världs- eller verklighetsuppfattning. Detta innebär att de i tanke kan föreställa sig platser man inte besökt, saker man inte sett och de har förmågan att tänka historisk tid och framtid. Att förstå förändringar och tänka ur andras synvinklar är förmågor som utvecklas. Elever med lindrig utvecklingsstörning lär sig oftast att läsa, skriva och räkna. Det kan vara svårt att lösa uppgifter där flera faktorer samverkar. Att planera ekonomi och tid kan vara problematiskt och lika så att tänka snabbt och hitta olika lösningar. Givetvis är alla olika och har inte svårigheter inom allt och det blir av stor vikt att kartlägga varje individs förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling.

Gränserna för vad utvecklingsstörda elever kan ta till sig har under tid ändrats radikalt. Synen på utvecklingsstörning ses inte längre som en personens egenskap utan som något som uppstår i samspelet mellan individ och omgivning. Verksamheter som enbart vänder sig till personer med utvecklingsstörning utgör en viss risk att hindra elevernas utvecklingsmöjligheter (SOU 2003:35).

I det betänkande som gymnasiesärskoleutredningen lade fram 2011 (SOU 2011:8) om utformandet av en ny gymnasiesärskola är det tydligt att ett närmande till gymnasieskolans verksamhet och lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning är centralt.

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

2.3 Kursplaner

Särskolan har egna kursplaner, mål och betygskriterier men undervisningen ska så långt som möjligt motsvara den som ges i grundskolan och gymnasieskolan. Att vara mottagen i särskolan ger eleven rätt att läsa efter särskolans kursplan men hur undervisningen och skolgången är organiserad säger den inget om. De flesta elever som är inskrivna i särskolan går i särskoleklasser som har färre elever och kurser än grundskolan. Men det kan finnas en samverkan i olika hög grad med grundskolan både på gruppnivå och/eller individnivå. Idag är det fler och fler elever i särskolan som läser efter särskolans kursplan men går i grundskoleklasser (Szönyi och Tideman, 2011).

Gymnasiesärskolan fick genom utförandet av reformen sin egen läroplan hösten 2013 (Läroplan för gymnasiesärskolan 2013). Innan dess löd den under läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94). Reformen bygger på en gymnasieskola med hög kvalitet och där elevers önsknings och behov ska styra. Bestämmelserna i skollag och förordning ska ge elevgruppen med utvecklingsstörning större möjlighet att få sin utbildning eller del av den i gymnasieskolan.

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

Läroplanen för gymnasiesärskolan (2013) föreskriver att undervisningen ska anpassas till alla elevers behov, förutsättningar och olika kunskapsnivå. Den säger också att en likvärdig utbildning inte innebär att resurser fördelas lika eller att undervisningen organiseras på samma

sätt i landet. Med likvärdighet menas i stället att normerna för de nationella målen följs och att det finns olika sätt att nå målen. Undervisningen kan aldrig struktureras lika för alla (s. 6).

Huvuduppgiften för gymnasiesärskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (s. 7). Vidare beskrivs också att skolan ska förbättra elevernas sociala och kommunikativa kompetens. Kunskap beskrivs finnas i olika former; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa samspelar med varandra och undervisningen ska inte ensidigt framhålla den ena eller andra kunskapsformen. Gymnasiesärskolan ska förbereda för livet efter skolan och skapa ”de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” (s. 8). Enligt läroplanen ska också samarbetet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan utvecklas.

3. Teoretisk inramning och centrala begrepp

Studien tar främst sin teoretiska utgångspunkt från ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som Ahlberg (2009) beskriver som ett perspektiv där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus. Vi har ändå valt att också beskriva ett individinriktat och ett deltagarinriktat perspektiv eftersom vi anser att de olika perspektiven ur ett holistiskt synsätt inte utesluter varandra. I kapitlet beskrivs också teorin om skolan som institution och skolor som organisation. Berg (2003) beskriver med den teorin bland annat komplexiteten med att olika krafter styr skolan vilket har anknytning till vår studie. Därefter förklaras kortfattat olika begrepp som har betydelse för studien och kunskapsutvecklingen hos elever med utvecklingsstörning. Begreppen som tas upp är delaktighet, samverkan, integrering och inkludering. Dessa begrepp kommer att fördjupas och problematiseras i samband med genomgången av litteratur.

3.1 Specialpedagogik – ett tvärvetenskapligt forskningsfält

Det specialpedagogiska forskningsfältet har en tvärvetenskaplig hållning med anknytningar till bland annat filosofi, psykologi, sociologi, medicin och pedagogik. Ahlberg (2009) menar att olika teorier inom specialpedagogisk forskning har en gemensam ram som grundar sig på skilda sätt att se på fenomen i omvärlden. Dessa olika aspekter får följder för hur denna omvärld uppfattas och gestaltar sig. Det specialpedagogiska fältet har inga egna stora teorier utan brukar beskrivas utifrån olika perspektiv. Perspektiv kan förstås utifrån olika sätt att se på saker, olika synsätt. Inom forskningen innebär detta att man beaktar och definierar varierande problemområden och riktar sin forskning mot dessa olika perspektiv.

Clark, Dyson och Millward (1998) menar att forskningen inom specialpedagogik domineras av ett synsätt som värdesätter social rättvisa, medbestämmande och olika rättigheter. De benämner teoribildningen som *The post-positive paradigm*. (s.161). Teorierna i detta synsätt är inte förankrade i praktiken enligt författarna och får ingen verkan i skolverksamheten. De frågar sig, liksom Ahlberg (2009), om det inte är dags "att gå vidare" och frambringa en teori som utgör ett samband mellan grundläggande utbildningsfrågor och specialpedagogisk verksamhet. "*We are advocating a theoretical position which emphasises the connection between special education and fundamental educational issues*" (s. 172).

Stangvik (1998) menar att tankesätt och handlingar inom specialpedagogiken är djupt rotade i kultur och samhälle och att mångfalden av teorier har stor betydelse för specialundervisning. Han beskriver en paradigmatkonflikt mellan två modeller som han kallar *disability as deficiency* och *disability as negotiated social practice*. Dessa två definitioner kan jämföras med det som Ahlberg (2001) benämner ett individinriktat perspektiv och ett deltagarperspektiv. Stangvik (1998) anser att de postmoderna teorierna skapat en ny syn på hur vi ska förstå och förhålla oss till elever med funktionshinder. "*There is a pluralism of voices, and a greater acceptance of all these voices and their relevance of them for this field of theory and practice*" (s. 154).

3.1.1 Individinriktat perspektiv och deltagarinriktat perspektiv

Ahlberg (2009) åsyftar att perspektiven kan ha ontologiska och epistemologiska egenskaper

och inbegripa tankemodeller, förhållningssätt, begrepp, normer och värden. Olika forskare beskriver olika perspektiv men Ahlberg menar att de olika perspektiven inte utesluter varandra. Hon beskriver ett individinriktat och ett deltagarperspektiv.

Det individinriktade perspektivet studerar elevers svårigheter utifrån elevens egenskaper och bakgrundshistoria. Detta synsätt leder ofta till kategorisering och särskiljande av elever i skolans undervisning. Perspektivet benämns också som det kategoriska perspektivet (Persson, 1998) och har en stark förankring till diagnoser och avvikelser från det som anses "normalt". Här talas om elever *med* svårigheter.

Enligt Ahlberg (2009) utgår deltagarperspektivet från en inkluderande undervisning som internationellt betecknas *inclusive education*. Ahlberg menar att teoribildning inom deltagarperspektivet är av stort intresse i forskningssammanhang men saknar förankring i praktiken. Hon anser att diagnoser och individuella lösningar fortfarande är det dominerande handlingsförfarandet i skolans värld. Perspektivet benämns också som det relationella perspektivet (Persson, 1998) och interaktionen med pedagogiken är central. Det som sker i samspelet mellan olika aktörer är det viktiga och här talar man om elever *i* svårigheter.

I vår studie tar vi utgångspunkt utifrån det som Ahlberg (2009) beskriver som ett alternativt perspektiv till ovanstående två där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus (s. 16). Hon kallar detta perspektiv för ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. Ahlberg (2007) menar att perspektivet bland annat tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och i fenomenografi. Lärande förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv som något som skapas i samspelet mellan eleven och den miljö där hon ingår (Säljö, 2000). Fenomenografi är en forskningsansats som bland annat studerar hur människor uppfattar och förstår sidor av olika fenomen i sin omvärld (Alexandersson, 1994).

3.1.2 Ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv – lärande och delaktighet

Detta perspektiv riktar sig mot förutsättningar för inkludering av elever i skolan grundat på begreppen delaktighet, kommunikation och lärande. Ahlberg (2001) menar att om forskningen ska bidra till en förändring av skolans organisation och en förändrad syn på hur vi ska stödja elever i olika slags svårigheter i deras kunskapsutveckling, måste vi studera kommunikation och relationer i skolans organisation och verksamhet. Det räcker inte att titta på enskilda individer eller ta teoretiska utgångspunkter. Ahlberg pekar på att lärande, kommunikation och delaktighet är sammankopplade i en skolas sociala praktik. Hur och vad elever lär sig i skolan beror på en mängd olika synsätt som enligt Ahlberg måste uppmärksammas samtidigt. Hon menar att till exempel synen på hur skolan ska organiseras, synen på likvärdighet och demokrati och exempelvis didaktiska aspekter hör samman och har betydelse för elevers lärande och kunskapsutveckling. Lärande och kunskapsutveckling är, ur ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv, ett socialt förlopp som sker i det sammanhang eleven ingår i. Centralt i perspektivet står alltså växelverkan mellan elever och deras omgivning och en sammanhållen syn på delaktighet, kommunikation och lärande.

Skolans verksamhet formas inte enbart av styrdokument utan också av människor och handlingar. Dessa handlingar styrs av hur människor uppfattar saker, som till exempel samverkan och delaktighet, och skapar olika språkliga och sociala sammanhang i skolans dagliga praktik. Ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv studerar dessa sammanhang

och hur de påverkar skolans sätt att organiseras. Perspektivet studerar skolverksamheter i förhållande till mål och styrning men också till elevers lärande och delaktighet.

Det är samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven som står i fokus. Således riktas uppmärksamheten såväl mot skolan som organisation och social praktik som mot den enskilde elevens förutsättningar att lära (2001, s. 21).

Ahlberg (2001) anser att perspektivet kan medverka till kunskapsutveckling om skolans samverkan kring elever för att kunna möta allas behov. Till skillnad från ett individinriktat perspektiv eller ett deltagarinriktat perspektiv som handlar om att anpassa individen eller skolan, handlar detta perspektiv om att klargöra olika kommunikationsprocesser som pågår i skolverksamheter och titta på variationer i skolors sätt att organisera till exempel gymnasiesärskolan.

I vår studie är ett av syftena att undersöka hur lärare och rektorer inom olika skolformer uppfattar begreppen samverkan och delaktighet. Dessa uppfattningar menar vi påverkar styrningen av hur man arbetar med gymnasiesärskolans organisation. Genom att ha intervjuat/samtalat med nio lärare och sex rektorer om hur de uppfattar begreppen har vi möjliggjort en reflektion över hur just de arbetar med dessa frågor i sin verksamhet. Uppfattningarna belyses med utgångspunkt i såväl styrdokument som i skolans organisation.

Utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv färgas verksamheter av rutiner, uppfattningar och förfaringssätt som utvecklas men också av personalens syn på skolans uppdrag. Ett av gymnasiesärskolans uppdrag är att samverka med gymnasieskolan. I och med att motsvarande uppdrag om samverkan inte finns inom gymnasieskolan blir det ingen självklar kommunikation mellan skolformerna.

De sociala och språkliga sammanhang i vilka människor befinner sig, skapar den sociala praktiken i skolan. Där pågår en oavslutad ström av handlingar och samtal som sätter gränser och ger möjligheter för att stödja elever i svårigheter (Ahlberg, 2001, s. 23).

Grosin (2003) som studerat framgångsrika skolor och deras måluppfyllelse menar att viktiga framgångsfaktorer är den sociala och pedagogiska andan – skolans kultur. Rektors roll som pedagogisk ledare ses också som en faktor av vikt. Hur rektor uppfattar samverkan och delaktighet påverkas av skolkulturen och har betydelse för hur man organiserar gymnasiesärskolans verksamhet på olika skolor. Berg (2003) betraktar skolkultur som ett omärkbart regelsystem som styr verksamheten och genomsyrar skolvardagen.

3.2 Teorin om skolan som institution och skolor som organisation

Berg (2003) har för att förstå skolans komplexitet konstruerat en samlad teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Skolan som institution kan förklaras med skolans olika uppdrag och dess historiska framväxt medan skolor som organisation är hur skolor bedrivs till form och innehåll.

Med denna teori vill Berg (2003) öka förståelsen för vad som sägs i skolans styrdokument och samtidigt belysa komplexiteten med att olika krafter styr skolan. Dessa krafter består av staten och samhället och inte minst av ledningen och kulturen i skolorna. Berg menar att skolan kan

förstås av intressegrupper mer eller mindre avvikande maktintressen som fritt kan tolka och förstå olika styrdokument, som t.ex. läroplaner, statliga och kommunala regelsystem, och därmed också gränser som skolan som institution sätter för skolor som organisationer. Centralt i denna teori står begreppet frirum. Eftersom det inte finns klara tydliga gränser för hur skolor ska hantera sina uppgifter bildas det frirum för att bedriva vardagsarbete i skolan. Berg skiljer på yttre och inre gränser där de inre gränserna handlar om och uppmärksammar skolor som organisationer. Ambitionen med teorin kan sägas vara att öka kunskaperna om skolans verksamhet och vad som sker i dessa frirum i skolans vardagsarbete.

Denna teori kan knytas till gymnasiesärskolan som institution och dess historiska framväxt. Vår studie blir med denna teoretiska anknytning en analys på nivån skolan som organisation men kan också förstås med hjälp av skolans uppdrag och uppdragens historiska framväxt, skolan som institution. Hur miljön kring elever med utvecklingsstörning är utformad är av vikt för att främja lärandet och kunskapsutvecklingen för dessa elever. Det finns inte någon entydig bild i styrdokumentet som uttrycker en övergripande och delad vision om samverkan och delaktighet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Här skapas, som Berg (2003) kallar det, ett frirum för skolan att på sitt eget sätt organisera undervisningen på gymnasiesärskolan.

Berg (2003) benämner en undersökning som görs på organisationsnivån som ett aktörsperspektiv där aktörerna i denna studie är rektorer och lärare i de båda skolformerna gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Hur man på olika gymnasieskolor organiserar sin verksamhet och vilken kultur som råder med tanke på gymnasiesärskolans elevers delaktighet, lärande och kunskapsutveckling varierar från skola till skola. Detta har förstås ett historiskt ursprung men också påverkan från rektorer och lärare som är verksamma inom organisationen har betydelse. Inte minst påverkan från lärare eftersom de är den dominerande personalgruppen i skolan.

3.3 Sociokulturell syn på lärande

Eftersom vår studie har den teoretiska ansatsen i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som bland annat tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, beskriver vi här kort hur man ser på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Synsättet grundar sig på Lev Vygotskys utvecklingssyn om att kommunikation och samspel är det centrala i en inlärningssituation. Strandberg (2006) beskriver lärandet ur en sociokulturell syn och menar att *"det är vad barn och ungdomar gör när de är i skolan som är avgörande för deras utveckling - inte vad de har i huvudet"* (s. 11). Han menar också att aktivitet är ett nyckelord. De aktiviteter som leder till utveckling och lärande kännetecknas av bland annat sociala interaktioner. *"Jag lär mig först tillsammans med andra, det jag sedermera kan göra själv. Mitt inre tänkande har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra"* (s. 11). Ett annat kännetecken är att aktiviteter alltid äger rum i särskilda situationer och på särskilda platser. Det är lättare att kommunicera i en kommunicerande miljö. *"Var är du? är därför en viktig pedagogisk fråga"* (s. 12). Strandberg skriver också om kreativitet som ett kännetecken som leder till lärande och utveckling. Kreativa aktiviteter överskrider givna gränser. Det räcker inte med sociala relationer eller situationer utan vi måste också omforma dessa. *"Utveckling och lärande är med andra ord inte bundna till givna tillstånd eller stadier. Vi överskrider dessa med hjälp av utvecklingszoner där vi prövar och övar det vi ännu inte kan"* (s. 12). Dessa utvecklingszoner benämns som zone of proximal development (närmaste utvecklingszon). Säljö (2000) översätter Vygotskys definition av begreppet proximal

utvecklingszon som ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mera kapabla kamrater” (s. 120). Säljö beskriver Vygotskys tankar om att vi som människor hela tiden under vår levnad utvecklas och förändras tillsammans med andra. I ett sociokulturellt perspektiv går lärande inte att undvika. Frågan är i stället *vad* vi tar till oss för kunskap och lärande i olika situationer. I samspelssituationer approprierar (tar över, tar till oss) vi kunskaper och erfarenheter från varandra. I en sociokulturell tradition är det grundläggande att ”*individerna handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet*” (s. 128).

3.4 Begrepp

I det här kapitlet förklaras kortfattat vad som i den här studien avses med begrepp som ses som relevanta i sammanhanget. Begreppen kommer att presenteras och fördjupas tydligare i kapitel fem; Litteraturgenomgång. Begreppen samverkan och delaktighet som är studiens syfte att undersökas kommer främst att användas vid analysen och utvecklas mer i kapitlet Metod under rubriken Bearbetning och analys av data.

3.4.1 Begreppen integrering och inkludering

Nilholm och Göransson (2013) betonar skillnaden mellan integrering och inkludering. Skillnaden är att när man är inkluderad är det helheten som ska anpassas till eleven medan integrering betyder att eleven ska anpassa sig till helheten. Haug (1998) beskriver två riktningar av integrering; segregering och inkluderande integrering. Den segregeringens riktningen anser han har nära samband med ett kompensatoriskt synsätt som stämmer överens med tanken att det är elever *med* behov av stöd som ska anpassas till skolan. Den inkluderande integrationen har samband med ”*social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden*” (s. 21).

Inkluderingsbegreppet (”inclusion”) härstammar från USA och bygger på en idé om en skola för alla där utformningen av skolan ska utgå från elevernas olika förutsättningar. Inkludering har sitt ursprung från det latinska ”includere” och ”inclusio” som kan översättas med att innesluta och inneslutning. Include på engelska betyder att vara en del av helheten (Rosenqvist, 1996). Begreppet har mer och mer börjat användas i stället för integrering med en vidare betydelse att någon inte kan vara integrerad i en grupp den egentligen tillhör. Nilholm och Göransson (2013) anser att fem kriterier måste uppfyllas för att skolan ska ses som inkluderande; gemenskap på olika nivåer, ett enda system, en demokratisk gemenskap, delaktighet från eleverna och att olikhet ses som en tillgång.

3.4.2 Begreppet delaktighet

Begreppet delaktighet har många betydelser i olika sammanhang. Vissa gör likhetstecken mellan delaktighet och integrering, andra menar att delaktighet är att göra samhället tillgängligt för alla, oavsett funktionshinder. Individens engagemang och inflytande är andra aspekter på begreppet.

Delaktighet kan ses som en egenskap *inom* en individ eller som en relation *mellan* individer (Molin, 2004a). Molin (2004b) beskriver delaktighet som ett samspel mellan individen och

den sociala och fysiska omgivningen där såväl individens vilja och förmåga till delaktighet som omgivningens sammanhang och tillgänglighet har betydelse. (s. 79).

Ahlberg (2013) beskriver delaktighet som en av flera processer för att elever ska känna sig som en del i en skolas gemensamma lärmiljö och som en förutsättning för optimalt lärande. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver två typer av delaktighet i skolan: pedagogisk och social delaktighet. Den pedagogiska delaktigheten innebär att elever är delaktiga efter sina egna förutsättningar i en arbetsgemenskap medan den sociala delaktigheten är knuten till delaktighet i den sociala gemenskapen. Denna sociala delaktighet har eleven själv ett ansvar att skapa.

Med begreppet delaktighet avser vi i den här studien gymnasiesärskolans elevers sociala delaktighet, deras delaktighet i kunskapsutvecklingen och deras känsla av tillhörighet i samverkan med gymnasieskolans treåriga program. Studien avser enbart elever på gymnasiesärskolans nationella program.

3.4.3 Begreppet samverkan

Begreppet samverkan står i den här studien för samverkan mellan de båda skolformerna gymnasiesärskola och gymnasieskola. Begreppet innefattar samverkan på organisationsgrupp- och individnivå. Samverkan kan förklaras som kunskapsutbyte mellan pedagoger i de olika skolformerna, kännedom om varandras verksamheter och att eleverna deltar i lektioner i andra klasser. Samverkan kan också vara gemensamma aktiviteter, mål och planer för arbetslag, hela skolan och kommuner, gemensamma aktiviteter för eleverna (på tid som inte ligger på schemat) och att kunna utnyttja och förbättra materiella resurser och underlätta vid vikariefrågor (Göransson, Roll-Pettersson, Stéenson, Stenhammar och Thorsson, 2000)

5. Litteraturgenomgång

Följande kapitel avser att förklara det aktuella kunskapsläget och vilka kunskaper som redan finns inom området vi valt att studera. Vi tar upp olika perspektiv på inkludering, delaktighet och samverkan. Undervisning och lärande i ett delaktighetsperspektiv diskuteras och till sist tas samverkansbegreppets mål och innebörd för inkludering upp. Sist i kapitlet rundar vi av genomgången med en motivering över vald litteratur och vad kunskapsläget får för implikationer för vår undersökning.

5.1 Inkludering och delaktighet

Begreppet inkludering beskrivs med olika slags perspektiv på specialpedagogik. Ahlberg (2001) talar om deltagarperspektiv liksom Haug (1998) som beskriver detta som ett *demokratiskt* deltagarperspektiv. Persson (1998) benämner det som ett relationellt perspektiv.

Den inkluderande skolan bygger på att alla elever ska finnas tillsammans. Men det räcker inte att man är fysiskt närvarande (eller ”integrerad”) för att uppleva meningsfullhet i tillvaron. Där till krävs att möjlighet ges till ett aktivt deltagande i den inkluderade verksamheten och att vars och ens bidrag ses som en resurs i det gemensamma och gemensamhetskapande (Persson, 2001, s. 50).

Haug (1998) menar att inkludering är knutet till en uppfattning om social rättvisa och lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Inkludering innebär att skillnaden mellan elever accepteras och ses som en tillgång i undervisningen. Eleverna deltar i en helhet och skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik upphör. Social rättvisa ur Haugs demokratiska deltagarperspektiv är rätten att få delta i en gemenskap.

Molin och Gustavsson (2011) beskriver delaktighetsbegreppet som både egenskaper hos individer och som samspelsprocesser. De menar att uttryck för delaktighet måste tydliggöras, problematiseras och kontextualiseras (s. 276). Molin (2004b) diskuterar också olika former av delaktighet. Han menar att i diskussioner om delaktighet handlar det ofta om att delta i en aktivitet, antingen ensam eller tillsammans med andra deltagare. Molin skriver att detta deltagande sker med olika grader av engagemang och självständighet. Han skiljer på formell och informell tillhörighet som beskriver hur vi upplever tillhörigheten av ett sammanhang. Vi kan ingå i grupper utan att känna delaktighet, inflytande eller makt.

Molin skiljer också på interna och externa förutsättningar för delaktighet som handlar om intresse, vilja och att kunna vara delaktig och att tillfälle till delaktighet erbjuds. Molin (2004b) lyfter åter igen fram att delaktighet bör framställas som ”*ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning*” (s. 79). Han påpekar dock att detta får konsekvenser för hur delaktighet definieras. Begrepp kan ha en både snäv eller bred definition men Molin närmar sig denna problematik genom att ”*definiera ytterligheterna*”. Han delar in begreppet i ”*minimal delaktighet*” och ”*maximal delaktighet*” där den maximala delaktigheten innebär att ”*det finns en interaktion mellan individ och omgivning*” (s. 79).

Nilholm och Göransson (2013) delar in delaktighetsbegreppet i social delaktighet och delaktighet i själva kunskapstillägandet. De menar att elever som anses vara inkluderade ska vara socialt delaktiga i den mån de önskar vara det. De ska också vara delaktiga på så sätt att

de tillägnar sig en viss kunskap, eller att de är en del av inkluderande lärprocesser tillsammans med andra, och att så långt som möjligt utvecklas utifrån sina egna förutsättningar (s. 28).

Rosenqvist (2007) tar upp en studie där resultatet blir "den specialpedagogiska motsägelsen". Han finner i studien två olika verksamheter där elever med funktionshinder integreras i skolan. Den ena kännetecknas av kompenserade åtgärder för särskolans elever och den andra kännetecknas av en väl förankrad ideologisk hållning där all personal på skolan har en gemensam referensram. Giota, Berhanu och Emanuelsson (2013) menar att individualiserad undervisning inte handlar om en speciell teknik utan bygger på ett förhållningssätt som bygger på skolans demokratiska ståndpunkt om alls likas värde.

Betyder inkludering att elever per automatik är delaktiga? Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) menar precis som Molin och Gustavsson (2011) att delaktighetsbegreppet måste tydliggöras så att det får en gemensam innebörd inom till exempel skolans verksamhet. Szönyi m.fl. skriver att "*delaktighet ska förstås i den aktivitet där eleven befinner sig*" (s. 16). Med detta menar de att det inte betyder att eleven måste känna sig delaktig i alla sammanhang under en skoldag.

Janson (2005) menar att undervisningskulturen i skolan påverkar elevernas lärande och kunskapsutveckling. Jansons delaktighetsmodell bygger på ett resonemang om vertikal och horisontell delaktighet. I verksamheten pågår både undervisning (vertikal), omsorg, fostran (vertikal/horisontell) och kamratgemenskap (horisontell). Olika förmågor krävs i de olika interaktionerna. Hur är eleven delaktig? Med vem? I vad? är frågor som är viktiga att ställa sig. Delaktighetsmodellen delas in i aspekterna: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi.

Tillhörigheten beskrivs som att formellt tillhöra en skola, klass eller dylikt. Tillgängligheten delar han in i fysisk, socio kommunikativ och symbolisk. Den fysiska tillgängligheten handlar om hur skolans miljö är anpassad för alla, den socio kommunikativa om att klara skolans kommunikativa teknik och den symboliska handlar om att förstå meningen i det som görs. Aspekterna påverkar varandra.

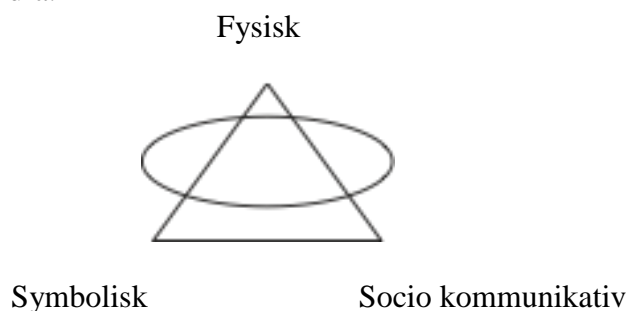


Fig. 1 Delaktighetens villkor (Janson, 2005)

Med samhandling menar Janson (2005) att vara delaktig i utförandet av en aktivitet. Erkännande är att vara accepterad av andra. Engagemang är egenupplevd delaktighet och styrs ofta av lust, precis som motivation. Med autonomi menas att ha inflytande över sin skolsituation.

Ahlberg (2013) beskriver inkludering som en process som avser alla elevers gemenskap och delaktighet, alla elevers rätt till likvärdig utbildning och rätten att inte hamna i utanförskap.

Svenska Uneskorådet (2008) beskriver också inkluderingsbegreppet i skolan som ett förlopp som avser att tillgodose alla elevers specifika behov genom att minska exkluderingen i utbildningen. Begreppet innefattar ett välkomnande av mångfald som gagnar alla elever, en likvärdig utbildning och en mänsklig rättighet att tillhöra det ordinarie skolsystemet.

5.1.1 Undervisning – lärande – delaktighet

I en samverkan mellan skolformerna gymnasiesärskola och gymnasium borde fler elever med lindrig utvecklingsstörning få möjlighet att delta i undervisning som avser de treåriga programmen på gymnasieskolan. Kapitlet tar upp vikten av hur undervisningen utformas ur ett delaktighetsperspektiv där elevers olikheter ses som en tillgång.

Göransson (2004) belyser tankar om *”hur skolundervisning mer eller mindre kan tala ett delaktighetens språk”* (s. 215). Hon menar att undervisningens mål och syfte, hur undervisningen utformas, vilka läromedel som används och hur elevers prestationer bedöms beror på vad skolan som organisation talar om och menar med begreppet delaktighet. Ett speciellt intresse ägnar hon sig åt vad undervisningen säger angående elevers olikheter. Hur undervisas eleverna? Undervisas de enligt det traditionella sättet som kännetecknas av att alla elever ska undervisas på samma sätt, med samma innehåll och vid samma tidpunkt? Med sådan undervisning talas inte ett delaktighetens språk. Elevers olikheter antas ur detta perspektiv som betydelselösa. Elever som inte kan tillgodogöra sig undervisningen blir betraktade som onormala och segregeras i olika grupper eller skolformer.

I motsats till denna undervisningstradition står det som Dewey (1902/1956) benämner som det progressiva sättet att bedriva undervisning. Dewey menar att kunskap måste ses av eleverna som något de har nytta av och ska kunna knytas till verkligheten. Alla elever är olika och detta har betydelse för lärandet och kunskapsutvecklingen och därmed också hur eleverna undervisas. Göransson (2004) beskriver lärande som att *”vi lär oss det okända genom det kända, eller vad vi än lär oss, så lär vi det genom det vi redan visste innan”* (s. 218). Lärares uppgift i en progressiv undervisning är inte att lära ut, utan uppgiften är att ge förutsättningar för att lärande och kunskapsutveckling sker. Detta sker utifrån olika undervisningsmetoder, olika innehåll och vid olika tidpunkter och ska syfta till att stödja elevens egen och unika utveckling. Det finns ett värde i elevers olikheter och ses som något helt naturligt.

Betoningen ligger också på att motivationen till lärande måste komma från den som skall lära sig. Göransson (2004) beskriver också det hon benämner som samarbetsinriktat lärande och grupperingsprincipen som utgår från heterogenitet eftersom man betraktar olikheter som tillgång i lärandesituationer. I detta lärande utvecklas individuella mål som varje enskild elev ska ha förutsättningar för att uppnå. Nu talas ett delaktighetens språk.

Dewey (1902/1956) betonar, liksom Haug (1998), betydelsen av att undervisningen av elever erbjuder gemenskap (community) där olikheter inte ses som belastande. Nilholm och Göransson (2013) beskriver detta som *”... att det ska finnas ett vi, det vill säga en identifikation med klassen och skolan”* (s. 27). Gemenskapen innefattar möten med andras erfarenheter. I dessa möten ges möjlighet till reflektion över personligheten. Detta talar för att elever med olika erfarenheter och bakgrunder ska finnas i samma verksamhet.

Nilholm och Göransson (2013) diskuterar också språkets betydelse i en verksamhet som bygger på alla elevers delaktighet i undervisningen. Ett språk och en verksamhet som delar in elever som bättre och sämre, normala och onormala eller avvikande och lågpresterande talar inte heller ett delaktighetens språk.

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att det saknas vetenskapliga utvärderingar av vad det innebär att vara placerad i särskola och vad detta får för följder för lärande, kunskapsutveckling och identitetsuppfattning på lång sikt.

Sättet att lära sig något är viktigare för kunskapsutvecklingen än vad graden av utvecklingsstörning är. Omgivningsfaktorer har stor betydelse för vad eleven kan utveckla och prestera.

Elever vars lärare och personal använt sig av strategier att ett varierat stöd i flera miljöer har uppnått bättre resultat än de som fått lära sig på traditionellt sätt med liten variation, enkla uppgifter och flera repetitioner (Jakobsson och Nilsson, 2011, s. 145).

Berthén (2007) konstaterar i sin studie att det som är särskilt med särskolan är "*den tydliga dominansen av förberedelse och fostran*" (s. 180) där förberedelsen inte tycks ha ett slut. Detta ses som viktigare än kunskapsmålen. Dessutom anser hon att eleverna inte förbereds till ett framtida samhällsdeltagande utan snarare för särskildhet.

Dessemontet, Bless och Morin (2012) beskriver en jämförande studie som gäller lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning. Studien är en undersökning som omfattar 34 elever med utvecklingsstörning som med stöd inkluderades i en klass med elever utan utvecklingsstörning. En motsvarande kontrollgrupp i specialskolor (special schools) genomfördes samtidigt. Grupperna följdes under två år. Studien jämför framsteg hos eleverna när det gäller skolprestationer och adaptivt beteende (individens interaktion med omgivningen). Slutsatsen som dras är att inkluderande undervisning är ett lämpligt pedagogiskt alternativ för elever med utvecklingsstörning.

5.2 Perspektiv på samverkan

Samverkan kan ses utifrån olika perspektiv. Göransson (2000) menar att samverkan både kan ses som ett uttryck för delaktighet och gemenskap samt som ett bevis på att man är med i en gemenskap och att man "hör till". Men hon skriver även att samverkan kan ses som en metod för att trivas i skolan och att lära känna varandra. Man kan alltså se samverkan både som en förutsättning och ett mål för delaktighet i lärandet men även för att uppnå trivsel och trygghet.

Flera andra författare har också förklarat begreppet samverkan. Danermark (2005) skriver att samverkan är när två eller flera personer arbetar tillsammans med medvetna målinriktade handlingar mot ett specifikt syfte. Med detta belyser han skillnaden mellan samarbete och samverkan. Samarbete är sådant vi gör i vårt dagliga arbete utan att vi tänker på det. "*Hela det sociala livet bygger på samarbete mellan människor*" (s. 15). Danermark menar att samverkan, till skillnad från samarbete, har ett objekt – att man samverkar *om* något. Danermark (2005) diskuterar samverkan om människor i exempelvis skolan. Eftersom vi samverkar med människor möter vi olika bakgrunder och olika sätt att se på saker. Detta kan upplevas positivt men kan också bli komplicerat enligt Danermark. Faktorer som inflytande, prestige, makt, hård arbetsbelastning och dagliga rutiner är sådant som kan försvåra samverkan. Danermark pekar också på tre grundläggande omständigheter som påverkar samverkan:

1. Att människor har olika perspektiv.
2. Organisatoriska förhållanden.
3. Regelverk som styr verksamheten.

Danermark (2005) framhäver att personkemin har liten betydelse vid samverkan och talar om andra förutsättningar som en klar och tydlig ledning, klart uttalat mål, tillräckliga resurser och att skillnader om perspektiv, regelverk och organisation har diskuterats. *"Förutsättningarna måste skapas och detta är ledningens ansvar"* (s. 49). Danermark pekar på brister hos ledningen och anger varierade orsaker. Han beskriver *"ett kompetensargument"* där ledningen drar sig undan ansvaret för samverkan genom att hänvisa till kompetensen och erfarenheten hos de som ska samverka, till *"experterna som kan hitta de bästa lösningarna"* (s. 19). Andra orsaker kan vara att ledningen vill ge ett förtroende till att de samverkande ska hitta lösningar eller ren okunskap om vad som ska samverkas. Tidsbrist och prioritering av annat från ledningen kan också vara sådant som försvårar. Eftersom det kan dyka upp frågor som måste behandlas på ledningsnivå menar Danermark att *"ledningen måste ha en aktiv roll under hela processen"* (s. 19). Han framhåller också vikten av att börja samverkan i liten skala och i stället utveckla det utifrån vunna erfarenheter. Även Ahlberg (1999), Andersson (2003) och Berg (2000) skriver om samverkan och menar att man inte alltid skiljer på samverkan och samarbete utan de kan ses på olika sätt i olika sammanhang.

I utvecklingsprojektet *"En skola för alla - om samverkan mellan särskolan och grundskolan"* skriver Göransson, Roll-Pettersson, Stéenson, Stenhammar och Thorsson (2000) om olika exempel på syften med samverkan som finns på de olika skolorna som är med i studien. De menar på att samverkan kan ske på olika sätt och syfta till olika betydelser så som att pedagogerna i de olika skolformerna känner till varandras verksamheter och har ett kunskapsutbyte mellan varandra. De skriver även att samverkan kan syfta på att eleverna i särskolan deltar i lektioner i grundskolan men även att elever i grundskolan deltar i särskolans lektioner. De diskuterar även att samverkan kan handla om att ha gemensamma aktiviteter för personalen så som gemensamma mål, planeringar och arbetslag men även för eleverna och då även på tid som inte ligger på schemat så som rastaktiviteter. Att kunna utnyttja och förbättra materiella resurser ses även som samverkan och att hjälpa varandra mellan skolformerna när det behövs vikarier.

När man i studien intervjuade pedagogerna kom det fram att många uttryckte att man måste våga dela med sig av kunskap och att man måste våga inse att den kunskap som man själv har inte alltid är den rätta. Pedagogerna menade även att det är de vuxna som arbetar i skolan som måste ge förutsättningar för samverkan mellan eleverna.

5.3 Gemensamma mål för samverkan

Molin (2004a) skriver att personalen i särskolan ofta framhåller att ett problem i särskolan är rekrytering av personal. *"Att särskolan är bemedlad med utbildad och kompetent personal är givetvis av stor vikt"* (s. 88). Molin (2004a) skriver vidare att Meyer & Rowan 1997; Nordstöm 1999, motsäger detta och menar att *"... övergripande mål och intentioner har förhållandevis lite att göra med vad som sker i den operativa verksamheten. Den snarare lever sitt egna liv- avskild från högre nivåer i organisationen"* (s.89).

Berthén (2007) menar att personalen i särskolan strävar efter att omvandla och forma elevernas beteende till att bli som alla andras, en disciplinering i normaliseringens anda.

Molin (2004a) menar också att uppfattningen om integrering bland personalen i särskolan ofta blir en fråga om fysisk integrering, *"... dvs. att elever och lärare inom de olika skolformerna finns under samma tak utan att ha något samröre med varandra"* (s. 86-87). Han skriver

vidare att "... *det är ytterst sällan som elever från gymnasiesärskolan samspelar med elever som inte går i särskolan*" (s. 87). Detta gäller även samspelet mellan lärarna i de olika skolformerna. Lärarna i gymnasiesärskolan uttrycker att: "*Det förefaller som om rådande integrationssträvan kommer tillkorta trots en ökad (fysisk) närhet mellan elever på skolan*" (s. 87).

Mineur (2013) skriver att samverkan ser olika ut i olika skolor. På en skola ingår elever från båda skolformerna i samma lektioner och lärare undervisar i båda skolformerna. Detta underlättar då man ska anpassa det stöd som enskilda elever behöver och hur man ska anpassa undervisningen. På en annan skola handlar det mer om att båda skolformerna följer samma tider under skoldagen. Det ger möjligheter för eleverna i båda skolformerna att mötas på raster i de gemensamma lokalerna. De har även samma dagar för friluftsdag och andra arrangemang. På en skola uttryckte eleverna i gymnasiesärskolan att de inte tyckte om att personalen deltog under gemensamma rastaktiviteter, det sågs som typiskt för särskolan. Resultatet blev att särskoleeleverna som inte ville kännas vid sin särskoletillhörighet uteblev från de gemensamma aktiviteterna. På den skolan där gymnasiesärskolan och gymnasieskolan hade gemensamma raster, där personal inte deltog, upplevde eleverna att de blev mer sedda. På en tredje skolan har gymnasiesärskolan en egen byggnad med både lektionssalar och uppehållsrum vilket inte ger någon möjlighet till samverkan med gymnasieskolan.

5.4 Samverkan och inkludering

Fridberg (2011) har i sin uppsats på specialpedagogprogrammet följt en elev i gymnasiesärskolan som är inkluderad vissa lektioner i gymnasieskolan. Han ser två helt olika sidor hos eleven beroende på i vilken miljö eleven befinner sig i. Eleven är mer tyst och tillbakadragen under lektionerna i gymnasieskolan medan eleven är sprallig och tar egna initiativ i gymnasiesärskolan. Han har även sett att eleven drar sig till de vuxna som finns tillhands i gymnasieskolan medan hon i gymnasiesärskolan umgås med kamrater. Däremot är eleven lika arbetsvillig och har hög närvaro i båda skolformerna.

Mineur (2013) jämför i sin avhandling grundsärskolans andel av inkluderade elever med hur många elever i gymnasiesärskolan som undervisas i inkluderade former. Hon finner andelen liten inom gymnasiesärskolan och menar också att initiativet nästan alltid kommer från särskolan och om målet ska vara att samverka så måste direktiven om samverkan komma från båda skolformerna. Lindmark och Paulsson (2009) har i sin studie sett att initiativet för inkludering oftast kommer från särskolan. Även detta ser Alexandersson (2009) som säger att ska man skapa en undervisningsmiljö som passar alla elever kan arbete inte enbart ske på individnivå. Hela skolan måste involveras i arbetet och det krävs tydliga pedagogiska strategier där den sociala miljön spelar en viktig roll för att utveckla elevens samspelemöjligheter.

Mineur (2013) skriver vidare att en majoritet av rektorerna ser ett ökat samarbete med gymnasiesärskolan som en viktig del av utvecklingen för framtiden, "... *då det kan ge upphov till ett fruktbart utbyte och ökande valmöjligheter för elever i gymnasiesärskolan*" (s. 159). Alexandersson (2009) betonar vikten av pedagogens betydelse för lärandet och menar även att lärarnas attityd spelar en stor roll om det ska bli en lyckad inkludering. Lindmark och Paulsson (2009) har sett att rektorers inställning har stor betydelse och att samverkan och inkludering fungerar bättre när rektorer arbetar aktivt för det. Rektorerna själva menar att när det är en enskild rektor enbart för särskolan är det ett bevis på att särskolan inte är en naturlig del av skolan. Lärarna i undersökningen säger att frågan måste tas upp i grundskolan om det

ska bli tal om samverkan och inkludering. Samtidigt menar lärarna att idag bygger samverkan och inkludering mycket på att läraren bygger upp en kontakt med lärare i grundskolan och finns den kontakten fungerar samverkan bra. Men de säger även att tidigare när de hade en rektor som aktivt arbetade för samverkan och inkludering fungerade det bättre.

Hoppey och McLeskey (2013) lyfter i sin fallstudie upp vikten av professionellt ansvar och samverkan och av att få till en ”vi-känsla” för att skapa verksamheter som är inkluderande. Ett tema i fallstudien är att ”den mänskliga fabriken ska underhållas” (lubricating the human factory”) som är en rektors egna ord om vilka strategier som används för att lyckas med detta.

Samverkan och delaktighet är komplexa begrepp med olika innebörder. Samverkan och samarbete ses ibland som samma sak och delaktighet och inkludering likaså. Gymnasiesärskolan har direktiv i sina styrdokument att samarbeta med gymnasieskolan men den omvända visionen finns inte. Samverkan mellan skolformerna bygger oftast på initiativ från särskolan. Samverkan och delaktighet har betydelse för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning. Organisation av hur gymnasiesärskolans elever undervisas i landet skiljer sig åt beroende på hur skolans kultur ser ut och hur rektorer och lärare resonerar kring samverkan med gymnasieskolan och hur de uppfattar delaktighet för eleverna. Vår studie syftar till att undersöka hur lärare och rektorer inom de olika skolformerna uppfattar begreppen samverkan och delaktighet samt att utifrån dessa uppfattningar diskutera organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

6. Metod

I detta avsnitt beskrivs den fenomenografiska ansatsen och det redovisas och argumenteras för urval och metod för insamling och bearbetning av intervjumaterialet. Därefter diskuteras tillförlitlighet och etik.

6.1 En fenomenografisk ansats

Studien avser undersöka vad rektorer och pedagoger har för uppfattning om samverkan och delaktighet mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Larsson (1986) skriver att en kvalitativ metod handlar om hur man ska karaktärisera någonting - hur man ska gestalta det. Han skriver vidare att när man pratar om en kvalitativ metod menar man att man vill *beskriva egenskaperna hos något - hur någonting är beskaffat* (s. 7). Andra metoder arbetar med att försöka beskriva omvärlden med på förhand givna kategorier genom att använda sig av mätningar eller tester. När man arbetar med en tolkningsteori arbetar man istället med att varje tolkning av ett fenomen är en skapelse och inte ett mekaniskt kategoriserande (Larsson, 1986).

Filosofiska ställningstaganden om vad verklighet och kunskap är, ontologi och epistemologi, kännetecknar god forskning. Epistemologin delas in i rationalism och empirism. Vi kan bilda kunskap om vår värld antingen genom vårt förnuft eller genom iakttagelser. Enligt ontologisk utgångspunkt talar man om två antaganden om hur världen är uppbyggd, materialistisk eller idealistisk. *"Skillnaderna mellan dessa handlar om huruvida man ser världen som i första hand uppbyggd av materia och därmed fysisk, eller om man anser att verkligheten till sin grund är mental och därmed produkter av idéer"* (Sundqvist, 2012, s. 32).

En fenomenografisk ansats syftar till att lyfta fram individers olika uppfattningar och upplevelser av ett fenomen och att hitta olika aspekter av fenomenet (Claesson, 2007, s. 36). Larsson (1986) skriver att den fenomenografiska ansatsen är en utveckling av kvalitativ metod. Det grundläggande i en fenomenografisk ansats är *"distinktionen mellan hur något är och hur något uppfattas vara"* (s. 12). Han skriver vidare att det handlar om människors sätt att uppfatta sin omvärld.

Det fenomenografiska forskningsobjektet kan sammanfattningsvis karaktäriseras på följande sätt: Vi vill beskriva hur fenomenen i omvärlden uppfattas av människor, det innebär att vi är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Detta innebär också att vi har valt att beskriva hur något framstår för dessa människor och inte hur något egentligen är (s. 13).

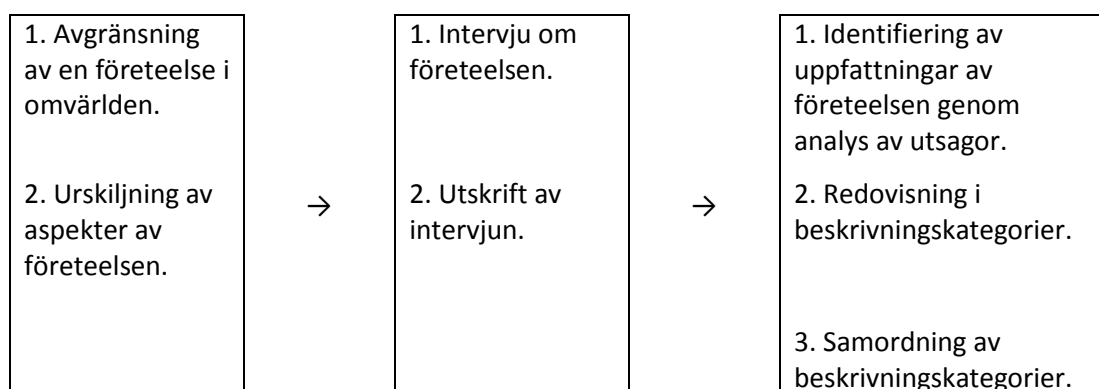
Att ta reda på hur människor tänker och uppfattar fenomen kallas inom den fenomenografiska forskningen för "andra ordningens" perspektiv. Om man i forskningen använder sig av "första ordningens" perspektiv beskriver forskaren ett fenomen utan att ta hänsyn till vad människor har för uppfattning om fenomenet (Claesson, 2002).

Larsson (1986) skriver att med uppfattning menas då ett antagande om något som man är övertygad om eller tar för givet förhåller sig på ett visst sätt. Med uppfattning menas inte vilken åsikt man har om något, en åsikt bygger ju på att man i någon mening väljer mellan

alternativ utan vad man håller för självklart. Uppfattningar är den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar.

Kritik som har riktats mot den fenomenografiska forskningsansatsen skriver Alexandersson (1994) om och menar att när man isolerar uppfattningar från sitt sammanhang tittar inte människan som har uppfattningen på den situation som hon ingår i och vad situationen gör för att påverka personens uppfattning. Uppfattningen blir då ett ord i "ordlistan" och blir inte förankrat i den tillvaro som undersökningsspersonen befinner sig i.

Enligt Alexandersson (1994, s. 22) brukar den fenomenografiska forskningsansatsen anta en viss arbetsordning:



Vi har genom kvalitativ och reflekterande metod intervjuat sex rektorer och nio lärare inom den fyraåriga gymnasiesärskolan och den treåriga gymnasieskolan. Vi har följt en intervjumall och intervjuerna har spelats in och därefter transkriberats ordagrant. En kvalitativ analys av informanternas uppfattningar har sedan gjorts och sedan delats in i olika beskrivningskategorier utifrån syfte och teoriansknytning.

Vår studie tar sin teoretiska utgångspunkt från ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som Ahlberg (2009) beskriver som ett perspektiv där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus. Perspektivet tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet som innebär att lärande är något som skapas i samspelet mellan eleven och den miljö där hon ingår. Med hjälp av kategorierna har vi redovisat ett resultat som rör organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

6.2 Urval av undersökningsgrupp

Antalet informanter i undersökningen är 15 personer. Eftersom antalet rektorer i kommunernas gymnasiesärskolor är begränsad till tre stycken, har vi valt att intervjua alla dessa. Övriga tre rektorer som intervjuats tillhör gymnasieskolan och dessa valdes ut eftersom deras program motsvarar gymnasiesärskolans. Urvalet av lärare har skett på samma vis, vi ville ha lärare som jobbade på motsvarande program som gymnasiesärskolan, detta har gjort att vi inte har tittat på informanternas ålder eller yrkeserfarenhet. Vi har intervjuat fem lärare på gymnasiesärskolans nationella program och fyra lärare på gymnasieskolan. Vi såg det som centralt att lärare och rektorer arbetar inom samma program eftersom det bland annat var uppfattningar om samverkan mellan skolformerna vi ville undersöka. Alexandersson (1994)

menar att urvalet av informanter kan göras ”*utifrån strategiska överväganden*” (s. 122) eftersom fenomenografien inte gör anspråk på generalisering.

Eftersom behörighetskravet att vara grundskollärare med inriktning årskurs 4-6, för att undervisa på gymnasiesärskolans nationella program, börjar gälla först 2018 kan det fortfarande finnas andra utbildningar i personalgruppen. Med lärare menar vi en utbildad förskollärare, lärare, specialpedagog eller speciallärare som arbetar som klasslärare inom gymnasiesärskolans nationella program.

6.3 Genomförande av intervjuer

Vi har gjort en kvalitativ intervjustudie. ”*Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna*” (Kvale, 1997, s. 9). Vi har samtalat/intervjuat sex rektorer, tre i vardera skolform och nio lärare varav fem av dem arbetar på gymnasiesärskolan. De är verksamma inom gymnasiesärskolans nationella program samt i gymnasieskolan i två kommuner i Sverige. Kvalitativa intervjuer ger forskaren möjlighet att få tillgång till beskrivningar och berättelser som ska tolkas och rapporteras utefter undersökningens syfte.

Vi har använt oss av en halvstrukturerad intervju som innebär att vi använt en intervjumall där vi haft möjlighet att ändra ordningsföljd och form på våra frågor. En halvstrukturerad intervju ska ge en känsla av vardaglig karaktär samtidigt som man inte får tappa bort det professionella syftet med intervjuerna. I en intervju utbyter två personer åsikter kring ett gemensamt intresse vilket skapar kunskap mellan den intervjuade och intervjuaren. När man använder sig av halvstrukturerade intervjuer är det betydelsefullt att som intervjuare vara lyhörd och ställa följdfrågor. Men också se till att intervjun inte går åt en helt annan riktning än vad syftet är. Fördelen med att använda metoden är att det lätt kan skapas en personlig kontakt med dem man intervjuar. Nackdelen är att det är svårt att komma ifrån den obalans som kan finnas i maktförhållandet mellan den som intervjuar och den intervjuade vilket kan leda till att respondenten blir påverkad och inte riktigt vågar uttrycka sin åsikt (Brinkmann och Kvale, 2009).

I en fenomenografisk ansats är intervjuer oftast grunden. Detta främst för att syftet är att få reda på hur ”*någon föreställer sig sin omvärld*” (Larsson, 1986, s. 26). Vi formulerade därför ett antal frågor i en intervjumall (bilaga 2) som täckte in det vi ville få fram utifrån undersökningens syfte. Dessa frågor var samma till alla vi intervjuade. För att få fram personers uppfattningar om fenomenet som avses skriver Larsson (1986) att ”*den rationella grunden vår typ av intervjuer ligger i att vi antar att människor tolkar det som sägs... kunskap är att tolka världen*” (s. 27).

Eftersom intervjuerna har gjorts med ett begränsat antal personer har vi antingen ringt eller sökt upp våra informanter och frågat om de var intresserade av att delta i vår studie. Eftersom vi var ute efter vilka uppfattningar informanterna har om fenomenet samverkan och delaktighet har vi valt att inte skicka ut frågorna i förväg. I en fenomenografisk forskning anser man att

konstruktionen av en intervjufråga på allvar kan påbörjas när någon har svarat på frågan; först när man vet hur någon svarar, kan man förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på (Larsson, 2011, s. 27)

Ett följebrev med information om oss själva, studiens syfte och etiska förhållningssätt skickades ut innan intervjuerna genomfördes.

Intervjuerna tog cirka 30 minuter och alla intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon. Vi har inte deltagit båda två under intervjuerna utan vi valde att dela upp intervjuerna mellan oss. En av oss gjorde åtta intervjuer, den andre sju. Vi bestämde träff med informanterna på deras skolor och intervjuerna har genomförts i grupprum eller i informanternas arbetsrum där vi har kunnat sitta ostört. Alexandersson (1994) skriver att i en fenomenografisk undersökning ska intervjuerna bandas för att sedan transkriberas så ordagrant som möjligt. Intervjuerna skedde på de intervjuades arbetsplatser och respondenterna var positiva till att bli intervjuade. Däremot uttryckte många innan intervjuerna började att de har en hög arbetsbelastning och att det är svårt att få till så mycket samverkan som de skulle vilja, trots detta var det en positiv och avslapnad stämning under intervjuerna.

6.4 Pilotstudie

Vi har gjort en pilotstudie för att kontrollera intervjufrågornas bärighet. Detta gjordes med hjälp av våra kollegor. Gullveig och Öyen (1997) betonar vikten att välja tillvägagångssätt och redskap som ger bästa belysning av problemet som forskaren är inriktad på. Grunden för våra intervjuer var att få reda på informanternas uppfattningar av samverkan och delaktighet.

Det som framkom av pilotstudien var att det var betydelsefullt att följa informanternas svar och bygga följdfrågorna utefter svaren vi fick. Om vi skulle följt intervjufrågorna kunde risken bli att vi fick avbryta den intervjuade i sitt resonemang och att vi inte fått med det intervjupersonen ansåg vara centralt angående begreppen. Men vi märkte även att det var betydande att gå igenom intervjufrågorna så att vi inte missade att få svar på någon av frågorna även om vi fick hoppa mellan frågorna i intervjumallen.

6.5 Bearbetning och analys av data

Vår studies teoretiska inramning, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, tar bland annat sin utgångspunkt i fenomenografi. Fenomenografi är en forskningsansats som bland annat studerar hur människor uppfattar och förstår sidor av olika fenomen i sin omvärld.

En första tolkning av informanternas data sker redan i intervjusituationen. När intervjuerna sedan transkriberas görs ännu en tolkning av materialet. Enligt Alexandersson (1994) kan dessa första tolkningar finnas med som "*ett slags raster*" (s. 125) när intervjuerna bearbetas. Alexandersson beskriver vidare analys- och tolkningsarbetet i en fenomenografisk ansats indelad i fyra moment med olika syfte. Dessa användes som hjälp i vår analys av intervjuerna.

- Bekanta sig med informationen och skapa sig ett helhetsintryck.
- Uppmärksamma likheter och skillnader i uttalandena.
- Kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier
- Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet

Transkriberingen av intervjuerna gjordes och vi delgav varandra det vi skrivit. Vi gick igenom intervjuerna och diskuterade hur vi hade upplevt dem. Detta såg vi som betydelsefullt

eftersom vi inte deltog i varandras intervjuer. Likheter och skillnader diskuterades. Eftersom vi var överens om vilka fenomen vi ville beskriva uppfattningar av och att det skulle göras utifrån ett perspektiv som studerar sammanhang och hur de påverkar skolans sätt att organiseras valde vi att dela in uppfattningarna i begreppskategorierna individ, grupp och organisation. Transkriberingen skrevs sedan ut på papper och de olika uppfattningarna klipptes ut och sorterades under de olika kategorierna. För att få svar på vår frågeställning om positiva uppfattningar om fenomenen respektive uppfattningar om svårigheter delades svaren också in i dessa begreppskategorier. Materialet sammanställdes med hjälp av citat. Larsson (1986) menar att citat alltid beskriver uppfattningar i fenomenografiska studier (s. 39). Det hjälper läsaren att förstå innebörden och ska inte betraktas som bevis. Slutligen gjordes en sammanfattning av resultatet vilken utmynnade i en ett så kallat utfallsrum. Alexandersson (1994) menar att utfallsrummet i en fenomenografisk undersökning utgör huvudresultatet.

6.6 Giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Tillförlitlighet (reliabilitet och validitet) och generaliserbarhet har enligt Kvale (1997) fått en position som vetenskapens heliga treenighet (s. 207). Validiteten är ett mätinstruments eller en mätningens förmåga att mäta det som avses att mäta medan reliabiliteten avser i vilken grad mätresultatet är fritt från mätfel, noggrannheten i mätningen. Om reliabiliteten är låg blir också validiteten låg. Hög validitet är en förutsättning för att kunna dra slutsatser från studiens resultat.

Generaliserbarhet kan översättas med relaterbarhet och betyder att resultatet även gäller för andra eller annat än de eller det som har studerats i undersökningen. Alexandersson (1994) menar att *"i kvalitativ forskning får däremot frågorna om trovärdighet, noggrannhet och giltighet en något annorlunda innebörd"* (s. 129). Han menar att frågornas inriktning i en kvalitativ studie är om forskarna har tolkat och analyserat rätt och hur den överensstämmer med verkligheten. Med en fenomenografisk ansats handlar det om hur beskrivningskategorierna representerar informanternas uppfattningar. Vi har i form av citat delat in uppfattningarna i begreppskategorier. Det kan då enligt Alexandersson *"bli möjligt att följa forskarens ställningstaganden och värdera rimligheten i dessa"*. (s. 129). Ett annat sätt att värdera rimligheten är att låta en medbedömare kontrollera om beskrivningskategorierna överensstämmer med utsagor i intervjuerna. Trovärdigheten, noggrannheten och giltigheten av undersökningen innefattar också teoretiska antaganden, urval av respondenter och genomförande och hur dessa presenteras och diskuteras.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare och rektorer inom olika skolformer uppfattar begreppen samverkan och delaktighet och att, utifrån dessa uppfattningar, diskutera organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning. Kvale (1997) skiljer på olika former av generaliserbarhet; statistisk, naturalistisk och analytisk. Någon statistisk generalisering kan inte göras eftersom urvalet av informanter är begränsat. Syftet att fördjupa förståelsen för just dessa utvalda informanter blir därmed tydligt. Ingen generalisering kan göras för hur det ser ut på gymnasieskolor i allmänhet. Utifrån analytisk generalisering *"som innebär att man gör en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation"* (s. 210) kan vi med hjälp av den naturalistiska generaliseringen som vilar på personlig erfarenhet (och med hänvisning till tidigare forskning) ge vår studie en slags generaliserbarhet till hur gymnasiesärskolor organiserar sin verksamhet i allmänhet.

6.7 Etik

Vi har gjort en kvalitativ intervjustudie. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att när man gör en intervjustudie är det av vikt att få *"undersökningspersonernas informerade samtycke till att delta i studien"* (s. 79). Vi har informerat personerna vi intervjuar att undersökningen är konfidentiell. Kvale och Brinkmann (2009) menar att konfidentialitet i forskning betyder att *"privata data som identifierar deltagarna i undersökningen"* (s. 88) inte kommer att finnas med i studien. Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra forskningsetiska principer: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav vilket är den etiska norm och värdering som forskning ska vila på. I Vetenskapsrådet (2002) står det även att i all forskning måste ansvarig forskare även tänka över om det kan finnas negativa konsekvenser för de inblandade.

Med informationskravet menas att deltagarna ska bli informerade om studien och vilken roll de kommer att ha i den innan de tackar ja.

Nyttjandekravet innebär att de personer som deltar i undersökningen ska veta varför studien genomförs och att den information de lämnar enbart kommer att användas i studien.

Med konfidentialitetskravet menas att personliga uppgifter som kan härledas till undersökningspersonerna inte ska finnas med i undersökningen.

Samtyckeskravet innebär att undersökningspersonerna själva har rätt att besluta om de vill delta i undersökningen.

För att uppfylla informations och nyttjandekravet har de personer vi intervjuat fått ett missivbrev (bilaga 1) där de informerats om varför vi vill intervju dem och vad vi ska använda resultatet till. Undersökningspersonerna har också fått veta att vi är två personer som kommer att ta del av intervjun och att vi båda kommer att analysera resultatet. Syftet med undersökningen är också beskrivet i missivbrevet.

Innan vi startade intervjuerna berättade vi för informanterna att de när som helst kan avbryta sin medverkan i undersökningen.

Genom att vi i intervjuerna inte frågar efter namn, ålder eller namn på skolan de arbetar på har vi uppfyllt kravet på konfidentialitet. Vi har även valt att inte skriva i vilka kommuner undersökningen är genomförd.

7. Resultat

Resultatet är indelat i hur lärare och rektorer ser på begreppet samverkan och delaktighet. Det är också indelat i vad lärare och rektorer ser som positivt och vilka svårigheter de ser med samverkan och delaktighet. Kapitlet fortsätter med hur lärare och rektorer uppfattar att samverkan och delaktighet gynnar kunskapsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning och till sist görs en sammanfattning av beskrivningskategorierna.

7.1 Rektorernas och lärarnas uppfattning av begreppet samverkan

Vi kategoriserar svaren i hur begreppet samverkan uppfattas på individ/elevnivå, grupp/lärarnivå och organisationsnivå. Uppfattningarna av begreppet samverkan skiljer sig inte nämnvärt åt mellan rektorerna och lärarna så vi skiljer inte på lärare och rektorer.

7.1.1 Uppfattningar av begreppet samverkan på individnivå

Ur ett elevperspektiv menar de intervjuade att samverkan handlar om *”att eleven ska nå så långt som möjligt utefter sina förutsättningar”*. Det är eleven som står i centrum och dess behov som styr.

”Ser man att det är en individ som behöver samverkan med gymnasieskolan så pushar man för det”.

Samverkan är att eleverna på gymnasiesärskolan får större möjligheter menar både rektorer och lärare. De säger att förr var det svårare att samarbeta över gränserna *”man la locket på”* medan det idag finns större möjligheter för eleven att läsa vissa kurser i gymnasieskolan. Även rektorer och lärare på gymnasieskolan menar att det idag finns en större samverkan kring elever där det är svårt att avgöra vilken skolform de tillhör.

”Vi träffas runt ”gråzonselever” när man är osäker på var eleven hör hemma”

Man lyfter även samverkan utanför skolan och menar att samverkan kan krävas från fler instanser så som socialtjänsten, polisen, BUP (barn och ungdomspsykiatri) för att ge eleven så goda förutsättningar att lyckas som möjligt.

”Man samlas kring eleven och ser vad man kan bidra med för eleven”.

Att samverkan måste komma på initiativ av eleven ser en del av de intervjuade som betydande, elevens intresse måste styra. Vissa av lärarna i gymnasiesärskolan menar att *”eleverna från särskolan måste ha rätt förutsättningar att delta i någon kurs”*. Man menar även att eleverna på gymnasiesärskolan ska vara med på sådant som de *”förstår annars är det ganska meningslöst”*.

Det som både rektorer och lärare i båda skolformerna ser som allra viktigast för att samverkan på individnivå ska lyckas är sociala förutsättningar och personalens inställning. Både i gymnasieskolan och i särskolan menar man att det ligger ett *”stort ansvar på särskolans personal för att eleverna ska övervinna rädslor”*. En stor risk är att gymnasiesärskolan blir en

allt för omsorgsinriktad och att det *”blir en liten omhuldad värld ibland och det har ju sina fördelar men ibland håller man sina fåglar lite för tajt”*.

En stor skillnad som lärare på gymnasiesärskolan ser är att eleverna i särskolan är glada för skolan, de är delaktiga på lektionerna och glada för att bli sedda. Medan eleverna på gymnasieskolan mer ser skolan som något som de måste genomlida. En lärare berättar att *”eleverna på gymnasiesärskolan säger att ibland undrar vi vilka som är förståndshandikappade, vi eller de”*? Läraren menar också att eleverna på gymnasiesärskolan skulle behöva *”lära sig att säga emot, skolka och jävlas”*. Detta kanske inte är det vi många gånger menar med samverkan men denna typ av social samverkan leder till utveckling både för elever i särskolan och gymnasieskolan menar han.

7.1.2 Uppfattningar av begreppet samverkan på grupp nivå

Att få tid att planera verksamheten tillsammans är av vikt för att samverkan ska fungera menar de intervjuade. Men även att det finns en kontinuitet så att samverkan inte bara sker vid behov. Det måste finnas tid till att träffas mellan de olika skolformerna för att samverkan ska fungera. Det måste finnas gemensamma mål som alla arbetar emot.

”Att man jobbar tillsammans mot ett mål och att alla försöker bidra på något vis.”

”Att man möts och pratar med varandra är en förutsättning för samverkan.”

Flera av de intervjuade menar att man som lärare själv måste bygga upp en kontakt med en annan lärare för att samverkan ska fungera. Men även om det finns en kontakt blir det svårigheter då gymnasieskolan har en större stress att hinna med sina kurser. Lärare på gymnasieskolan menar att det ska finnas ett mål och en koppling till det man arbetar med för att samverkan ska kunna genomföras. De menar att man som lärare hela tiden *”måste leta efter de beröringspunkter som man kan samverka kring.”* Lärarna menar även att en svårighet med samverkan är att arbetsbelastningen är så hög med mycket dokumentation att samverkan måste bli något som *”inte belastar det grundarbetet i vardagen som man gör”*.

Hur den aktuella elevgruppen ser ut påverkar också hur mycket tid det finns till samverkan. *”Det är en viss elevkategori som söker sig till de praktiska programmen”* vilket gör att det inte alltid är stabilt nog i gruppen för att kunna samverka med särskolan. Detta påverkar även eleverna i särskolan som inte alltid har det bästa självförtroende och då tycker det är tryggare att bara vara i särskolan.

7.1.3 Uppfattningar av begreppet samverkan på organisationsnivå

På organisationsnivå pratar både rektorer och lärare om vilka direktiv om samverkan som de får från sina chefer. Rektorerna pratar även om samverkan utifrån en ekonomisk betydelse för verksamheten.

Ingen av rektorerna upplever att de får direktiv av verksamhetscheferna att det ska samverkas mellan skolformerna, däremot upplever man att samverkan uppmuntras. En rektor på gymnasiesärskolan menar att *”så länge allt är frid och fröjd”* är inte verksamhetschefen inne och styr i verksamheten.

Rektorerna pratar även om att *”det måste finnas en öppen dialog mellan skolformerna”*.

En rektor på gymnasieskolan menar att när det blir mindre elevantal på gymnasiesärskolan så är det mer intressant att samverka. Innan tyckte hon *”att dörrarna till särskolan var stängda då hon behövde hjälp med vissa elever”* medan nu finns det ett större intresse att samverka kring både elev och personalfrågor.

Hos lärare finns två olika uppfattningar om samverkan på organisationsnivå, de som tycker att det måste finnas mål för samverkan från rektorerna och de som tycker att samverkan ska skötas av lärarna för att det ska bli lyckad.

Att det finns en gemensam rektor är en god förutsättning för samverka säger en del av de intervjuade. Det blir då lättare att hitta gemensamma samverkansformer. Om det finns ett rektorsbeslut på att vi ska samverka och i vilka kurser så måste samverkan ske vilket gör det lättare att genomföra menar lärare. De tror även att *”ska det bli mer jämsidigt från båda håll så måste det nästan in i styrdokumentet.”*

Vissa av lärarna tror däremot inte att rektor ska in och bestämma hur samverkan ska ske. De menar att ansvaret ska ligga på lärarna som planerar undervisningen och som känner eleverna och vet vilka behov som finns.

Hur man praktiskt ska lösa samverkan är något som både rektorer och lärarna funderar på. För att samverkan ska ske måste gymnasieskolan ha ett öppnare schema. Även gemensamma lokaler skulle underlätta menar de.

7.2 Rektorernas och lärarnas uppfattning av begreppet delaktighet

Eftersom uppfattningarna av begreppet delaktighet inte skiljer sig nämnvärt mellan rektorerna och lärarna har vi inte delat på dessa två kategorier i detta resultat. Vi har enbart kategoriserat svaren i hur begreppet delaktighet uppfattas på individ/elevnivå, grupp/lärarnivå och organisationsnivå.

7.2.1 Uppfattningar av begreppet delaktighet på individnivå

I det här resultatet ser vi för det första en mer allmän uppfattning om delaktighet för individen i skolans verksamhet. Respondenterna uppfattar att det är att ha samma rättigheter och att kunna, oavsett förmåga, delta i alla aktiviteter på skolan. Man ska kunna vara och bete sig som vem som helst. *”Delaktighet är att kunna, oavsett förmåga, vara och bete sig som den vill och var den vill”*.

Någon uppfattar delaktighet som ett begrepp utanför skolan och detta uttrycktes med *”Att man är delaktig i samhället och att man är delaktig i föreningsliv”*. Samma respondent uppfattade delaktighet i skolan som *”en trygghet av att tillhöra gymnasiesärskolans elevgrupp”*.

En annan uppfattning av delaktighet på individnivå är en slags social delaktighet. *”Eleven deltar socialt”*. *”Eleven ska kunna växa socialt”*.

Denna sociala delaktighet kräver *”en god självkänsla hos eleven och att eleven är motiverad att delta”*. Detta är en övergripande uppfattning i intervjuerna. Denna motivation från eleverna är också något som uppfattas vara av stor betydelse när det gäller delaktighet på

lektioner. Delaktighet anses viktig för elevens kunskapsutveckling. *"Delaktighet är att eleven tar eget ansvar för sitt lärande och kunna klara sig så mycket som möjligt själv". "Eleven förstår och tar del av sin kunskapsutveckling"*.

Andra uppfattningar om vad som krävs av eleven för att hon ska vara delaktig är att *"eleven kan påverka sin situation, kan bestämma själv och är en del i vad som sker. Eleven som är delaktig är också enligt respondenterna "delaktig i IUP och deltar i klassråd och elevråd och andra demokratiska processer"*.

7.2.2 Uppfattningar av begreppet delaktighet på gruppnivå

I den här kategorin har läraren en stor och betydande roll för att delaktighet skall uppnås enligt intervjuvaren. Några av uppfattningar handlar om hur lärarens personegenskaper påverkar delaktigheten. Läraren ska ha rätt inställning och ett bra bemötande. *"Ett bra förhållningssätt gentemot eleven och har en äkta kommunikation och interaktion"*.

Andra uppfattningar av hur delaktighet uppstår i elevgrupper är att *"det krävs samverkan och att det krävs rätt lärarkompetens"*. Man uppfattar att dörrar ska vara öppna mellan skolformerna och att all personal är delaktiga i alla elever. *"Personalen deltar i all verksamhet på skolan, inte enbart i sin egen skolform"*. I klassrummet uppfattas delaktighet i termer som att läraren *"låter eleverna nå så långt som de har förutsättningar för och tänker att alla kan utvecklas"*. *"Läraren har förmåga att individualisera efter elevernas behov – utgår från eleven"*. I intervjuvaren kan vi också utläsa vikten av hur gruppen/klassen fungerar. *"Delaktighet kräver att eleven/eleverna är inkluderade i gruppen och de ska kunna känna en vi-känsla"*. Respondenterna uppfattar även här att läraren har betydelse för att gruppen fungerar och att delaktighet uppnås. *"Lär eleverna att våga delta och visar att hon räknar med alla elever – alla elever är en del i vad som sker"*.

7.2.3 Uppfattningar av begreppet delaktighet på organisationsnivå

På den här nivån uppfattas delaktighet som *"ett skolledaransvar"* och att det ska vara en *"gemensam rektor – ingen egen sarskolarektor"* för att det ska bli en delaktighetskänsla. Denna uppfattning handlar både om elevernas känsla av delaktighet men också lärarnas känsla av delaktighet på skolan. Någon uppfattar att *"delaktighetstänket måste vara förankrat i verksamheten, det ska skapa en vi-känsla och personalen på sarskolan måste vara delaktiga i övriga skolan"*. Hur miljön är organiserad på skolan uppfattas av de flesta vara av vikt för känslan av delaktighet. *"Det måste vara inkluderande lärmiljö, inga stängda dörrar"*.

En uppfattning som också i den här kategorin är genomgående är att delaktighet kräver att eleven själv är motiverad att delta i olika sammanhang. Det kan gälla både raster och klassrumssituationer. Huvuduppfattningen är att det måste finnas en anda på skolan som genomsyras av *"jämsällldhet och tolerans, att delaktigheten inte ska kännas omsorgsrelaterad. Tryggheten uppfattas som viktig, "annars kan inte delaktighet nås". "Alla elever ska få tillgång till en trygg skolform som passar alla"*. Någon av respondenterna uppfattade delaktighet som *"lite flum och dröm"* och att *"delaktigheten var tryggheten på sarskolan"*.

I nästan alla våra intervjuer diskuteras sarskolans vara eller icke vara. De flesta respondenterna uppfattar sarskolan som en bra skolform för elever med utvecklingsstörning om man inte isoleras från övrig verksamhet. Däremot uppfattas namnet sarskola som utpekande och negativt i delaktighetssyfte. *"Sär är ett väldigt speciellt ord..."*. *"Vems behov är det egentligen att det finns något som heter sarskola?"*

7.3 Samverkan och delaktighet - positiva uppfattningar och uppfattningar om svårigheter.

Vi har delat in det här kapitlet mellan rektorernas uppfattningar och lärarnas uppfattningar då vi anser att det finns vissa olikheter i dessa. De uppfattningar man kan utläsa med samverkan, och därmed bättre förutsättningar för att särskolans elever ska känna sig delaktiga, har vi delat in i tre begreppskategorier; individ, grupp och organisation.

7.3.1 Rektorernas positiva uppfattningar på individnivå

Rektorerna uppfattar det som positivt om eleverna från särskolan genom samverkan är inkluderade på något sätt med de treåriga programmets elever på gymnasieskolan. En av rektorerna säger att *"ur elevernas synvinkel är det positivt att vi får se varandra och se att vi verkligen finns, från båda håll"*. Det uppfattas som positivt att *"man får upp ögonen för varandra"* och att *"man skulle nog bryta många fördomar om man totar ihop dem lite"*.

Det uppfattas som allmänt positivt från rektorerna att särskolans elever *"finns här i huset, mitt ibland oss"*. Detta gynnar eleverna i båda skolformerna. *"Att vi möts och ses om dagarna, att det inte blir något konstigt... om man sticker ut... att det blir ett dagligt inslag. Det är nyttigt för eleverna på gymnasiet"*. En annan rektor säger att det är positivt för särskolans elever som kan *"träffa hela urvalet av elevkategorier att umgås med"*.

En av rektorerna uttrycker att det vore *"bra om det öppnades upp och att det blev mer flyt i mellan för då skulle vi ha större utbyte av varandra, både elever och personal"*.

7.3.2 Lärarnas positiva uppfattningar på individnivå

Även lärarna uppfattar det som positivt om eleverna från särskolan genom samverkan blir inkluderade på något vis med de treåriga programmen. Lärarna uttrycker mer än rektorerna att det är bra för eleverna rent socialt. *"Särskoleeleverna kan lära sig en del sociala grejer och bli stärkta i sitt självförtroende"*. En annan lärare uppfattar att *"har du det sociala så kommer det andra nästan med, då vågar man mer"*.

Lärarna uppfattar och uttrycker mer än rektorerna om hur samverkan och delaktighet kan påverka gymnasiesärskolans elevers kunskapsutveckling och lärande. *"Kan man ta sig in socialt i en miljö så kan man få kunskapen också"*. *"Det kan främja lärande, allt utbyte är ju bra. Man får en helt annan input"*. *"Jag tror det är bra att sträva uppåt för det behöver alla människor"*. *"Det blir en positiv utmaning att det är lite svårare"*. *"Jag tror att de skulle utvecklas mer om de fick den utmaningen. Men det ska vara i det som de är starka i"*.

Gymnasiesärskolans elever uppfattas av lärarna som *"ofta bra elever, glada för skolan, delaktiga och glada för att bli sedda"*. Några av lärarna uppfattar det som positivt att eleverna på de treåriga gymnasieprogrammen också har något att lära av särskolans elever. *"Gymnasieeleverna tycker det är roligt att komma till gymnasiesärskolan"*. *"Det skapar en förståelse för att man inte är konstig för att man går på sär. Att man öppnar upp, att här är killar och tjejer som är som vanligt"*. *"Vi skulle ha väldigt mycket gratis för våra elever om vi bjuder in gymnasiesärskolan kan jag känna"*.

I några av intervju svaren framkommer en uppfattning om att samverkan och delaktighet inte skulle fungera på de teoretiska programmen men *"om man kan hålla en god nivå på en yrkeskurs av praktisk karaktär så att man inte stänger dörrar"*. *"Det är lättare att samverka i de praktiska kurserna"*.

”Mina elever har erfarenhet av människor med funktionshinder. De har ju så mycket med sig och jag ser egentligen att vårt program är ett bra program för samverkan för att det finns en grundförståelse hos våra elever och en empati och det finns det här vårdtänket och det finns en människosyn”.

7.3.3 Rektorernas positiva uppfattningar på gruppnivå

”Om man ser till elevernas kunskapsutveckling betyder samverkan och delaktighet väldigt mycket, absolut”. Rektorerna uppfattar det som positivt att ”lärarna samverkar” och att ”man hjälps åt i undervisningen”. Man uppfattar också det som positivt att eleverna på gymnasiesärskolan, genom samverkan, ”kan nå så långt som man har möjlighet till. Man vidgar alltihop för att de ska växa och gå framåt”.

Alla rektorer vi pratar med kommer in på ”elever i gråzonen”.

”Positivt att man kan samverka om elever med svårigheter i båda skolformerna”. En rektor säger ”Det hade kanske stärkt de elever på de treåriga programmen som är väldigt svaga och inte godkända på någonting. De hade kunnat få mer stöd”.

”Vi har många elever som inte når upp till dagens krav på gymnasieskolan. Det skulle vara bra med lite särskoletänk i vår verksamhet”!

En av rektorerna, som har yrkesprogram på gymnasiet i sin tjänst uppfattar att *”Det är mer som förenar än skiljer”*. En annan rektor säger *”Många likheter mellan gymnasiesärskolans nationella program och individuellt alternativ på gymnasieskolan”*. En annan rektor uttrycker att *”Man ser att särskoleelever är väldigt lika alla andra elever. Det är en fin gräns mellan starka elever på gymnasiesärskolan och svaga elever på gymnasiet”*. På en av skolorna fungerar samverkan kring dessa elever. *”Vi träffas runt gråzonselever, då samverkar vi för att se vad som blir bäst för eleven”*.

7.3.4 Lärarnas positiva uppfattningar på gruppnivå

Också många av lärarna ser det som positivt att lärare samverkar mellan skolformerna. *”Att det kommer lärare hit till särskolan och har kurser, då fungerar det”. ”Att lärare undervisar i båda skolformerna är positivt, att man ger och tar. Hon tar med sig pedagogiskt tänk som vi har på särskolan”. ”De andra lärarna har fått upp ögonen för oss på särskolan, att våra elever också kan vara duktiga”*.

En av lärarna uttrycker sig om sin positiva uppfattning om samverkan med lärarna på de treåriga programmen på gymnasiet som att *”vi på särskolan får det övriga skoltänket, det är ju andan på skolan vi vill tillhöra”*. En annan positiv uppfattning är att *”de på de treåriga programmen har blivit nyfikna på oss för vi har varit nyfikna på dem”*.

Även de flest lärarna uppfattar att samverkan kan ha positiva effekter för eleverna i ”gråzonen”.

”Att lärare undervisar både på gymnasieskolan och på gymnasiesärskolan skulle öppna möjligheter”. ”Ju mer vi arbetar med specialpedagoger i klassrummet och ju mer vi lärare släpper in andra i klassrummet desto lättare tror jag det blir med samverkan över gränserna”.

7.3.5 Rektorerens positiva uppfattningar på organisationsnivå

Det uppfattas som allmänt positivt bland rektorerna att gymnasiesärskolan har lokaler i samband med övriga gymnasiet. Detta underlättar också för samverkan mellan skolformerna. *”Närheten underlättar, vi är lokalintegrerade. Vi hör ihop med helheten, blir inte så utpekade. Vi är en naturlig del”*. En av rektorerna uppfattar att *”det är ju ingen skillnad att samverka med särskolan utan det är bara att bestämma med vem man ska samverka med och när”*. Någon av rektorerna uppfattar det som betydande *”att det inte blir en engångsgrej... organisation och struktur är det som krävs och att det är en tanke från början”*.

”Konkret kommer det positiva från lärarna att ta initiativ till samverkan. De ser ju verkligheten. Det beror på vilket klimat som skollärdarna skapar – vilka frågor trycks det på? Vilka dörrar öppnas från skollärdarna?”

”Man måste sätta sig ner och prata om det för det finns säkert hur mycket vinster som helst!”

En av dessa vinster med samverkan är som en rektor uttrycker det *”att gymnasiesärskolan blir mer kunskapsinriktad, det blir en kvalitetshöjning”*.

7.3.6 Lärarnas positiva uppfattningar på organisationsnivå

Det uppfattas också positivt hos de flesta av lärarna att gymnasiesärskolan har lokaler i samband med övriga gymnasiet.

”Jag tror att en inkluderande läromiljö kan vara stimulerande för elever med utvecklingsstörning. Jag tror också det skulle gagna mina elever på gymnasiet med tanke på empati och förståelse. Och sedan är det ju så att man lär sig mer när man lär andra”.

”Genom att inte var en isolerad enhet lär sig också eleverna den sociala biten”. ”Det är positivt att man möts i den dagliga verksamheten”. ”Det skapar medmännisklighet, man får förståelse, ett humanare samhälle”.

Några av lärarna uppfattar det som positivt om ledningen *”styr upp”* samverkan mellan skolformerna. *”Det är positivt om det finns avsatt tid för samverkan”. ”Samverkan blir positiv om den är sprungen ur kursplaner och av behovet som finns i gruppen”*. Även i den här begreppskategorin kommer *”gråzonseleverna”* in. *”Hade man varit riktigt noggrann skulle man haft en mellannivå mellan gymnasiesärskolans nationella nivå och gymnasieskolans treåriga program”. ”Då kan man använda resurserna så mycket bättre, använda lärarna så mycket bättre”*.

7.4 Rektorernas och lärarnas uppfattningar om svårigheter

Det man kan utläsa av det som rektorerna uppfattar som svårigheter med samverkan, och därmed sämre förutsättningar för att särskolans elever ska känna sig delaktiga, har vi liksom i kapitlet om positiva uppfattningar, delat in i de tre begreppskategorierna; individ, grupp och organisation.

7.4.1 Rektorernas uppfattningar om svårigheter på individnivå

Rektorerna uppfattar svårigheter som *”Särskoleelevernas dåliga självkänsla, en dålig självbild som gör att man inte riktigt vågar”* och en *”Risk att de blir utpekade”*. En av rektorerna säger *”Särskoleeleverna var rädda för de andra eleverna”*. En annan uppfattar att

"De mjuka värdena måste man vara duktig på att hantera. Man kan inte förutsätta att alla elever är upplysta... samtidigt är det ju redan de kraven vi har på oss". Man uppfattar också svårigheter med att "Det finns elever som inte har de rätta förutsättningarna". En av rektorerna uttrycker det som "Den sociala faktorn är stor. Alla passar inte, man måste se till individen". En annan rektor säger "Ibland ska det vara så lika och allt ska vara jämlikt och man klarar inte det för kraven blir tuffare för säreleverna också."

7.4.2 Lärarnas uppfattningar om svårigheter på individnivå

Några få av lärarna uppfattar svårigheter med att *"det finns inget intresse från eleverna, de är inte motiverade"* eller *"eleverna mår inte väl av det och det är inte rätt väg att gå"*. *"Jag har ju märkt hur illa de mår de gångerna vi har blandat oss med andra bara för att vi ska blanda oss"*. Någon av lärarna uttrycker en uppfattning om att *"eleverna på särskolan inte förstår. Det är ju ganska värdelöst att gå på något som de inte förstår. Det ger ju inget. Det är bara att nedvärdera dem"*.

Lärarna uppfattar det också som svårt att *"vissa år är det inga elever från sär som passar"*. *"När vi bjuder in särskoleelever så känner de sig marginaliserade och vill inte komma till oss"*. *"Ungdomar på gymnasiet är inte alltid så snälla"*. *"Eleverna tycker det är skrämmande med utvecklingsstörning, de är inte vana vid den världen"*.

7.4.3 Rektorernas uppfattningar om svårigheter på gruppnivå

Rektorernas uppfattningar om svårigheter uttrycks som *"kunskapskraven har ökat på gymnasiet, det är stora klasser och det har blivit ett ökat krav på lärarna"* och *"det blir större krav på de som ska undervisa om särskolans elever ska inkluderas. Det blir svårt att hinna med. Det skulle krävas assistenter"*. Rektorerna uppfattar också en svårighet med att det finns en rädsla hos lärarna på de treåriga gymnasieprogrammen. *"Det finns en rädsla för att inte veta hur det funkar, en rädsla för det man inte känner till"*. Uppfattningar om svårigheter eftersom det *"inte finns kompetens, ingen specialutbildning, ingen utbildning inom särskolepedagogik"* lyser också igenom i intervju svaren. En annan uppfattning som några av rektorerna har är en *"motsträvighet från gymnasiesärskolans personal som skyddar eleverna för mycket"*. En av rektorerna som upplevt att man från gymnasiets sida har försökt att samverka säger *"jag kan ju inte detta så man måste ju lyssna till expertisen och förstå att det finns ett skäl... men vi har ju inte ens försökt"*. Andra uppfattningar uttrycks av rektorerna som *"det har varit en kultur att särskolan ska vara för sig själva"* och *"Dörrarna har inte alltid varit öppna"*.

7.4.4 Lärarnas uppfattningar om svårigheter på gruppnivå

Även lärarna uppfattar det som svårigheter att *"tempot är snabbare på gymnasieskolan"*. *"Tempot är för högt och stora klasser är ett problem på de treåriga programmen"*. *"Kunskapskraven är högre nu, det är högre grad av teorisering och ett högre tempo"*. *"På de teoretiska kurserna där det är många skriftliga prov är det svårare"*. *"Det är svårt att hitta ett ämne som funkar"*. *"Svårigheter kan uppstå om särskolans elever inte kan genomföra något moment... Blir man exkluderad då? Blir det ett utanförskap i stället?"*

"Det är ingen individanpassad undervisning på gymnasiet. "Våra elever på särskolan jobbar individuellt. Det finns ju inte en enda elev som jobbar i samma bok. Så indelat har vi det".

"Tiden är en svårighet... Den pressade arbetssituationen på gymnasiet. Arbetsbelastningen är jättestor. Vi har många elever med särskilda stödbehov".

Några av lärarna uppfattar att det blir svårigheter när *”det inte finns specialkompetens”*. *”Många tycker att det här med särskolan, det är inte mitt område. Jag jobbar ju inte på sär så hur ska jag kunna det”*.

”Nästan all forskning visar att det blir bättre om man har en enhet där man kan bolla. Vi på gymnasiesärskolan skulle kunna vara en enorm resurs med vår kompetens. Men det är så krasst att de här eleverna är mindre värda... Det är så folk tycker... att varför ska de hit?”

Om man som person inte tror på människors lika värde och att alla ska med blir det svårt med samverkan... Den grundkänslan måste man ha annars funkar det inte!”

Andra lärare uppfattade att det var lärare på gymnasiesärskolan som gjorde det svårt att samverka. *”Det finns många oroliga sarskollärare”* *”Det är lärarna på sär som väljer ut vilka som passar in”*. *”På sarskolan finns det låsta klassrum och ensamlärare”*.

”Det blir ju en lite omhuldad värld här på gymnasiesärskolan. Det kan ju ha sina fördelar men man håller sina fåglar lite för tajt ibland utan att man tänker på det... Man vill dem väl men de hade kanske kunnat mer. Man tror att de klarar mindre än vad de kanske gör”.

”Kanske är det sarskolans dilemma att vi kanske nöjer oss lite för lätt. Vi tillrättarlägger allt för vi vill inom absurdum hjälpa dem och vi vill vara så pedagogiska att vi nästan slår knut på oss själva”.

7.4.5 Rektorerens uppfattningar om svårigheter på organisationsnivå

I den här begreppskategorikategorin uppfattar rektorerna mest svårigheter. Vi finner uttalanden som *”Organisationsmässigt har det varit ett väldigt skiftande på rektorer för sarskolan. Det har inte varit bra”*. En annan säger *”Är det någon man flyttar på så är det rektorer när man ska organisera om. Det blir mycket kunskapsstapp”*. En annan uppfattning om vad som försvårar samverkan är *”Att inte kravet om samverkan kommer från arbetsgivaren, uppdragsgivaren”*. *”Det verkar vara viktigare med samverkan för gymnasiesärskolan än vad det är för gymnasieskolan”*. Uppfattningen om sarskolan ska ha sin egen rektor eller en rektor som också har treåriga gymnasieprogram i sin tjänst varierar något. *”Svårigheterna blir större med en egen rektor på sarskolan”*. *”Risken är att det blir lite isolerat med en särskild sarskolarektor”*. En av rektorerna uttrycker sig *”En egen rektor på sarskolan... det går ju i motsatt riktning gentemot vad gymnasiesärskolans styrdokument säger”*. En av rektorerna uppfattar att *”Man borde blanda rektorerna mer för att få mer utveckling”*. Ytterligare en uppfattning är att rektorerna som har både sarskolan och gymnasieskolans program *”lägger ner mer tid på gymnasieskolan. Så länge det funkar och allt är frid och fröjd så litar de på att det fungerar här. De är inte inne i verksamheten och styr”*. Andra svårigheter som flera av rektorerna uppfattar är tidsmässiga svårigheter och att *”nästan allt sker i storgrupper på de treåriga gymnasieprogrammen”*. *”Schemasvårigheter och att man måste dela tid för att det ska passa”* är en annan uppfattning som delas av flera och att skolformerna har olika läroplaner, styrdokument och olika budgetformer.

”Från ett sarskoleperspektiv är det lättare att se vilka vinster det kan bli, ovanan är större på de treåriga programmen. Det står inte i deras styrdokument att de ska samverka med gymnasiesärskolan eller att de har något att vinna på det”.

7.4.6 Lärarnas uppfattningar om svårigheter på organisationsnivå

Också lärarna uppfattar mycket av svårigheterna med att *”det inte finns en gemensam rektor och inga naturliga möten”*. *”Det kan bli problem när gymnasieskolan får en egen rektor”*.

Andra svårigheter som uppfattas av lärarna och som ligger på ledningsnivå är *”att det inte finns några tydliga mål från vår ledning”. ”Det finns inte några klara mål att det ska samverkas mellan skolformerna”. ”Att inte frågan lyfts uppifrån”.*

”Det blir svårigheter när det inte står inskrivet i gymnasiets styrdokument om samverkan mellan skolformerna. Det handlar ju mycket om ledning, om man har det som ett övergripande mål i kommunen, att man vill att det ska vara samverkan eller om man inte vill lägga fokus på det”.

”Det måste vara från båda hållen, att vi också kan bidra med något från sär. Det blir dumt om det blir gymnasieskolan som kommer in och hjälper oss hela tiden. Då blir det att våra elever inte klarar någonting. Det ska snarare stärka”.

*”Om inget intresse finns från gymnasieskolan blir det svårigheter. Det är ju inte ofta som någon därifrån tar initiativ”. Samtidigt som flera av lärarna uppfattar att det måste komma från ledningen att samverkan ska eftersträvas uttrycker många av dem att *”om det skulle komma någon uppifrån och säga att nu måste ni! Det är inte bra. Det blir fel om man tvingar någon”. ”Det blir svårigheter om eleverna inte har förutsättningar eller inte vill”.**

Lärarna uppfattar svårigheter att samverka eftersom *”vi är skilda skolformer”* och att *”vi är uppdelade”*. *”Svårt med samverkan när vi är en egen enhet på gymnasiesärskolan”*. *”Det skulle vara lättare om de var lokalintegrerade”*. *”Det är synd att matsalen är indelad med ett eget hörn för sär... det är synd... det är inte delaktighet”*.

Lärarna uppfattar också att det är svårigheter *”på grund av ekonomin”* och att *”det är olika budgetar”*. Det uppfattas också som svårt att *”gymnasiet är hårt styrda av sitt schema och sina kurser. Det är tiden som saknas”*. *”Det måste avsättas tid”*.

Uppfattningen att gymnasieskolans personal har en hård arbetsbelastning är utbredd bland lärarna. *”Kolegorna på de treåriga programmen är väldigt stressade. De har för många krav, de har för mycket ålagt sig. Det ser jag som en svårighet”*. *”Gymnasieskolan är väldigt styrda av sina kurser och kan inte avvara tid hur som helst.*

7.5 Lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning

I det här kapitlet redovisar vi uppfattningarna om lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

Vi ser inte några större skillnader i hur rektorer och lärare ser på hur samverkan och delaktighet kan gagna lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning. Vi ser däremot att det är fyra kategorier; sociala förutsättningar, individuella förutsättningar och motivation och utmaningar som lärare och rektorer anser vara särskilt betydelsefullt för lärande och kunskapsutveckling.

7.5.1 Sociala förutsättningar

Att komma in socialt i en grupp menar de intervjuade är centralt för att en elev i särskolan ska utvecklas i sitt lärande. Genom att inte vara en isolerad enhet lär sig också eleverna den sociala biten menar de intervjuade. En lärare pratade om ämnet kommunikation och socialt samspel. Där får eleverna arbeta med att lära känna sig själv. Vem är jag? Och lära känna alla

sina styrkor. Detta resulterar i att när de kanske går in i en klass på gymnasiet går de in med ett helt annat självförtroende.

Både lärare och rektorer menar att den sociala biten är nyckeln till lärandet. *”Kan man ta sig in socialt i en miljö kan man få kunskapen också”*. De menar även att eleverna på särskolan måste få möjligheter att se eleverna på gymnasieskolan. De blir då stärkta i sitt självförtroende och ser att de duger som de är *”att jag är lika bra och det är inte så farligt att prata med dem på gymnasieskolan”*.

7.5.2 Individens förutsättningar

Att se till individen och till varje individs förutsättningar menar lärare och rektorer är betydelsefullt. Med samverkan och delaktighet får eleven möjlighet att nå så långt som möjligt, *”betyg utefter sina förutsättningar”*.

Man menar också att samverkan och inkludering inte passar alla elever. *”Visst är det bra med det passar inte alla, måste se till individen”*.

De intervjuade pratar även om vikten av flexibilitet, att det är viktigt att hitta olika vägar för eleven att utvecklas. Vissa elever på gymnasiesärskolan tar kurser på gymnasieskolan och *”får då ett särskilt betygsdokument för de kurser som inte har med särskolan att göra.”*

Det finns även elever som arbetar med grundskolans kurser. En rektor säger att *”skolverket tycker det är konstigt att man går på särskolan och klarar nationella prov för grundskolan”*. Han säger att eleverna kan vara duktiga i något kärnämne och att kärnämläroaren då bedömer att de kan ta nationella prov i det ämnet. Detta kan resultera i att eleven efter ett tag börjar på gymnasieskolans introduktions program och sedan vidare till ett program på gymnasiet.

”Det är mer som förenar än skiljer mellan skolformerna” säger en lärare. Även fler av de intervjuade menar att det redan på gymnasieskolan finns elever med speciella behov vilket gör att lärare på gymnasieskolan är vana vid att bygga upp sin undervisning så att den passar alla elever. Gränsen mellan skolformerna är otydlig och det finns elever med svårigheter i båda skolformerna *”det talar för ökad samverkan”*.

7.5.3 Motivation och utmaningar

En lärare pratade om den proximala utvecklingszonen och menar att man som elev måste ha något att sträva mot för att motiveras. *”är man hungrig och motiverad som elev så tror jag absolut att det kan vara bra med samverkan. Men jag tror att det kan vara lika fel att tvinga någon.”* Lärare på gymnasieskolan menar att för eleverna blir det lärorikt då man får möjlighet att lära andra att lära *”jag tänker grupparbete.”*

Hos de intervjuade lärarna i särskolan ser de lite olika på hur samverkan med gymnasieskolan ska gå till några menar att det är bra för elever som är starka inom visst ämne att utmanas mer. *”Jag tror att de skulle utvecklas mer om de fick den utmaningen. Men det ska vara där de är starka”*, medan andra menar att *”Allt utbyte är bra, man får en helt annan input och nya lärare och nya klasskamrater.”* De säger även att ofta tror *”man tror att de klarar mindre än de gör”*.

Att eleverna är förberedda på vad som ska hända anser de intervjuade är centralt. Är man stressad så lär man sig inte. De menar att kommer eleverna in i en klass där det är förberett och eleverna kan känna sig trygga så kan de kanske upptäcka att det här är ju inte så svårt. *”Det blir en positiv utmaning att det är lite svårare”*.

7.6 Sammanställning av beskrivningskategorierna

I det här kapitlet sammanfattar vi uppfattningarna i beskrivningskategorierna i ett gemensamt utfallsrum.

Efter att ha analyserat uppfattningarna om samverkan och delaktighet framkommer en bild av en demokratisk rättighet för eleverna på gymnasiesärskolan och att alla elever ska få delta efter sina egna förutsättningar. Vi har sett att det uppfattas vara betydelsefullt att eleverna på gymnasiesärskolan ska ha sociala förutsättningar och individuella förutsättningar för att samverka med de treåriga programmen ska bli bra. Motivation och att de ges utmaningar i sitt lärande är också parametrar för att lärande och kunskapsutveckling ska gynnas hos elever med utvecklingsstörning enligt respondenterna. De elever som inte är motiverade eller har de rätta förutsättningarna att delta tillsammans med eleverna på de treåriga programmen på gymnasieskolan, ska ha rätt att välja att inte delta. Man menar också att samverkan och inkludering inte passar alla elever. Tryggheten på särskolan är viktigare för vissa elever än att delta tillsammans med andra. Delaktighet kräver en god självkänsla hos eleven med lindrig utvecklingsstörning och att man tar eget ansvar och kan klara mycket själv. Det krävs också att eleven förstår och tar del av sin kunskapsutveckling. Deltagande i skolans demokratiska processer så som elevråd, matråd med mera är också ett krav för att delaktighet ska råda enligt respondenterna.

Ett stort ansvar för att samverkan mellan skolformerna ska fungera ligger också på lärarna. Något som anses betydande är att all personal är delaktiga i alla elever och att personalen deltar i all verksamhet på skolan och inte enbart i sin egen skolform. Det ses som positivt att lärarna samverkar och hjälper varandra i undervisningen. Lärarna som undervisar ska ha förmåga att individualisera och använda olika läromedel samtidigt som en vi-känsla ska skapas.

En generell uppfattning av respondenterna är att de elever som genom samverkan är delaktiga i skolans alla aktiviteter och är tillsammans med alla elever på skolan växer socialt. Att komma in socialt i en grupp menar de intervjuade är också centralt för att en elev i särskolan ska utvecklas i sitt lärande.

Det framkommer en bild av att det är positivt att skolformerna ligger i anslutning till varandra och att man har gemensamma lokaler. Det får inte finnas några stängda dörrar. Gemensamt personalrum är en förutsättning. Detta underlättar för samverkan och ses som positivt både ur elevperspektiv och ur ett personalperspektiv.

Gemensamma och drivande rektorer ses som en förutsättning för samverkan även om flera bestämt uttryckte att det inte får bli ett tvång eller att man samverkar för samverkans skull. En egen särskolerektor främjar inte samverkan. Respondenterna upplevde att det är stor omsättning på rektorerna i särskolan. Rektorerna måste avsätta tid för samverkan och skapa en kontinuitet så att det inte bara blir vid behov och vid olika projekt eller vid friluftsdagar eller andra aktiviteter. Det ska finnas ett mål och en naturlig koppling till kurserna man arbetar med. De flesta är överens om att det skulle underlätta om direktiven om samverkan fanns i båda skolformernas styrdokument.

Generellt framkommer en positiv bild av samverkan och delaktighet. Vad är det då som gör det så svårt? Förutom att det är stor omsättning på rektorer inom gymnasiesärskolan så uppfattas det treåriga gymnasiet som hektiskt och med ökade kunskapskrav på eleverna. En del ser svårigheter i de schematekniska bitarna eller att man inte har samma budget.

Det finns också en slags rädsla och osäkerhet hos lärarna som inte tror sig ha de rätta kunskaperna eller specialkompetens som de utvecklingsstörda eleverna kräver. En annan rädsla uppfattas från lärarna på gymnasiesärskolan som anses skydda sina elever för mycket. Ändå framkomer en uppfattning som genomsyrat de flesta av intervjuerna om att det finns elever i bägge skolformerna som är väldigt lika varandra. Det är eleverna som befinner sig i gränslandet mellan gymnasiesärskolans nationella program, gymnasiets treåriga program eller gymnasieskolans individuella program. En annan uppfattning som delas av flera respondenter är att namnet särskola är ett exkluderande ord som uppfattas negativt av både särskolans elever och övriga elever på skolan.

8. Slutdiskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion där vi självkritiskt diskuterar eventuella brister i vår undersökning. Därefter följer en resultatdiskussion om begreppen samverkan och delaktighet och dess inverkan på organisatoriska förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning samt slutsatser om detta. Specialpedagogiska implikationer diskuteras och kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Undersökningens syfte är att undersöka vad lärare och rektorer har för uppfattningar om begreppen samverkan och delaktighet samt vad de ser som positivt respektive svårigheter med samverkan och delaktighet. Vi ville även ta reda på hur lärare och rektorer uppfattar att samverkan mellan skolformerna påverkar lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning. Eftersom vi valde att använda oss av en fenomenografisk ansats var det ett självklart val att som metod använda oss av intervjuer då intervjuer är grunden för en fenomenografisk undersökning.

Undersökningen genomförs på gymnasiesärskolans nationella program i två olika kommuner i Sverige. Eftersom vi själv arbetar inom gymnasiesärskolan har vi egna uppfattningar kring begreppen samverkan och delaktighet vilket kan göra att vi omedvetet påverkar den intervjuade genom att själva ha den uppfattning kring begreppen som vi har. Vi har även en egen uppfattning kring hur vi tycker att lärare ska arbeta med dessa frågor vilken vi ser som en brist i undersökningen då det kan påverka hur vi tolkar respondenternas svar.

Vi har använt oss av öppna frågor då vi intervjuade och enligt en fenomenografisk ansats valde vi att kunna ställa följdfrågor under intervjun beroende på vilka svar vi fick. Att ställa följdfrågor märkte vi blev lättare ju fler intervjuer vi gjorde vilket resulterat i att de första intervjuerna inte blev lika utförliga som i de senare intervjuerna. Detta kan påverka resultatet. Samtidigt hade vi vissa frågor som vi ställde till alla vi intervjuade vilket gjorde att alla har fått svara på vilka uppfattningar de har kring samverkan och delaktighet. Skillnaden blir att vissa intervjuer har gett ett mer utförligt resultat och andra ett tunnare resultat.

I en fenomenografisk undersökning vill man ibland även titta på varför människor har den uppfattning de har. Något som kan påverka intervjupersonernas uppfattningar om begreppen samverkan och delaktighet är den kultur som råder på den skolan de arbetar på. Även om man som lärare vill arbeta för samverkan och delaktighet kan det vara svårt om kulturen på skolan inte är sådan att samverkan och delaktighet är något som uppmuntras. Detta kan forma personens sätt att tänka kring begreppen. Alexandersson (1994) skriver om detta och menar att den fenomenografiska ansatsen *”ligger på kollektiv nivå och inte enskilda individers uppfattningar”* (s. 131). Han menar att ansatsen inte tar hänsyn till undersökningspersonernas sociala verklighet och anser att forskningen borde ligga även på individnivå och inte enbart på den kollektiva nivån.

8.2 Resultatdiskussion och slutsatser

Uppfattningarna om samverkan och delaktighet hos respondenterna i studien domineras av det som vi i den teoretiska inramningen beskriver som ett synsätt som värdesätter social

rättvisa, medbestämmande och olika rättigheter (Clark, Dyson och Millward, 1998). Detta synsätt har enligt forskningen ingen förankring i praktiken och har ingen verkan i skolverksamheten. Detta kan tyckas märkligt med tanke på att det i Läroplan för gymnasiesärskolan (2013) står att *”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”* (s. 5). Detta är också väl förankrat i Skollagen (SFS 2010:800). Andra värden som utbildningen ska förmedla är till exempel individens frihet och människors lika värde. Också Ahlberg (2009) beskriver ett deltagarperspektiv som utgår från inkluderande undervisning som intressant för forskningen men utan förankring i praktiken. Ingen av respondenterna i vår studie uppfattade att samverkan mellan skolformerna särskola och gymnasieskola var något som eftersträvades i organisationen.

I Läroplan för gymnasiesärskolan (2013) står det tydligt att samarbetet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan ska utvecklas (s. 9). Om vi här kritiskt ska granska vad som menas med begreppet *samarbete* enligt Danermark (2005) så står det för sådant vi gör i vårt dagliga arbete utan att vi tänker på det medan *samverkan* är när två eller flera personer arbetar tillsammans med medvetna målinriktade handlingar mot ett specifikt syfte. Begreppet samarbete är i läroplanen inte definierat och kan därmed tolkas olika i organisationer och verksamheter. Här skapas det som Berg (2003) benämner som ett frirum för skolan att på sitt eget sätt organisera undervisningen på exempelvis gymnasiesärskolan.

Resultatet av vår undersökning visar att vissa av respondenterna ser en gemensam och drivande rektor som en förutsättning för samverkan mellan skolformerna medan andra ser lärarna som en viktig faktor. Danermark (2005) menar att all lyckad samverkan bygger på att ledningen tar ett tydligt ansvar genom hela processen. Lindmark och Paulsson (2009) har även i sin undersökning sett att frågan om samverkan måste tas upp i båda skolformerna om det ska lyckas. Detta säger även respondenterna i vår undersökning och menar att initiativet om samverkan sällan kommer från gymnasieskolan utan det handlar om att lärare i särskolan måste odla en kontakt med lärare i gymnasieskolan för att samverkan ska bli till. Mineur (2013) och Alexandersson (2009) skriver också att direktiv om samverkan måste komma uppifrån och att hela skolan måste vara involverad i arbetet. Även Göransson (2004) synliggör vikten av detta och att det måste finnas gemensamma mål och utgångspunkter för att främja samverkan mellan skolformerna.

De flesta respondenterna är eniga om den demokratiska bilden av delaktighet och att elever ska få delta i undervisningen efter sina egna förutsättningar. Det verkar som om detta enbart gäller i den egna skolformen? Enligt informanterna är det ingen av verksamheterna vi besökte som bedriver organiserad samverkan mellan skolformerna. Vad beror detta på? Ett dilemma anser vi, är att det inte finns en gemensam vision om samverkan eftersom det inte finns motsvarande direktiv i gymnasieskolans styrdokument. Detta uppfattar även de flesta av respondenterna i undersökningen. Mineur (2013) menar att detta pekar på att det är gymnasiesärskolans som är *”ägare av problematiken”* (s. 264) om att samverka mellan skolformerna. Ett annat dilemma är att rektorer som endast har en del av sin tjänst i gymnasiesärskolan verkar prioritera gymnasieskolans treåriga program. Kan detta bero på att man inte vet hur länge man ska vara kvar? Eller är det som Mineur (2013), menar att det är *”gymnasieskolans norm som uppfattas råda”* (s. 265). Omsättningen på rektorer i särskolan verkar skifta kraftigt. Lindmark och Paulsson (2009) menar att rektors inställning har stor betydelse i samverkan mellan skolformerna. En egen rektor för särskolan pekar på att skolformen inte är en naturlig del av skolan. Deras undersökning visar också att samverkan fungerar bättre med en rektor som aktivt arbetar för det. I vår undersökning kan vi se att utvecklingen av gymnasiesärskolan i form av samverkan med gymnasieskolan är beroende av

hur pass intresserade och drivande lärarna är. Dessa känner dessutom att lärarna på de treåriga programmen är stressade ”med sitt eget”.

En mer självklar samverkan mellan skolformerna anser vi skulle kunna ske i det som Molin (2004) beskriver som ett gränsland mellan skolformerna. Han beskriver eleverna här som gråzonsbarnen. De flesta av respondenterna tog upp dessa elever och beskrev dem som väldigt lika varandra. Det var inte mycket som skiljde dem åt. Några menade att det ofta var föräldrar som avgjorde var man hamnade, på gymnasiesärskolan eller på det treåriga individuella programmet. Att gå i särskola är en rättighet, inte ett tvång. Vi ställer oss frågan om det inte är här som samverkan mellan skolformerna måste ske? I alla fall till en början. Är det inte här vi hittar likheterna och de största möjligheterna för samverkan och delaktighet? Är det inte här som kompetenserna inom de olika skolformerna skulle kunna utnyttjas på bästa sätt, allt för att främja kunskapsutvecklingen och lärandet, inte enbart för de utvecklingsstörda eleverna, utan för alla elever? Uppfattningen om rädslan från gymnasiet lärare att inte ha de rätta kunskaperna eller rätt specialkompetens för att undervisa lindrigt utvecklingsstörda elever, menar vi kan bero på att man aldrig möter dessa elever eller i någon form samverkar med skolformen. Kanske skulle man, som några av våra respondenter uppfattar, finna fler likheter än olikheter?

Namnet särskola uppfattades av respondenterna som exkluderande och nedsättande. Detta anser vi av erfarenhet att också eleverna på gymnasiesärskolan upplever. Vi menar att många av de lindrigt utvecklingsstörda eleverna på gymnasiesärskolan skulle utvecklas både socialt och kunskapsmässigt om de kände att de inte gick på särskolan, att de fick vara delaktiga i undervisningen på sina egna villkor tillsammans med övriga elever i klassen. Göransson (2004) menar att lärarens uppgift inte är att lära ut, utan uppgiften är att ge förutsättningar för att lärande och kunskapsutveckling sker. Detta sker utifrån olika undervisningsmetoder, olika innehåll och vid olika tidpunkter och ska syfta till att stödja elevens egen och unika utveckling. Det finns ett värde i elevers olikheter och ses som något helt naturligt.

I en sociokulturell tradition är det grundläggande att *”individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet”* (Säljö, 2000, s. 128). Detta vill vi knyta till en uppfattning som framkom i vår undersökning om att lärarna på gymnasiesärskolan skyddar sina elever för mycket. Kan det vara som Berthén (2007) konstaterar i sin studie att eleverna på särskolan inte förbereds till ett framtida samhällsdeltagande utan snarare för särskildhet? Ett framtida samhällsdeltagande innefattar i vårt tycke inte att särskiljas från övriga medborgare. Giota och Emanuelsson (2011) visar i sin studie att rektorer i stor utsträckning uppfattar att elevers behov av särskilt stöd beror på individen och inte hur skolan är organiserad och anpassar sin undervisning till elevers olikheter. Författarna drar en slutsats om ökad segregering *”snarare än en utveckling mot inkluderande undervisning”* (s. 54). De menar vidare att detta är ett tecken på en tillbakagång till det individinriktade perspektivet och att resultatet ligger *”i linje med forskningsresultat från andra studier i Sverige och internationellt, vilka vittnar om att många barn av olika skäl inte får lika möjligheter till lärande och löper risken att bli marginaliserade* (s. 2). Om segregering är så vanligt förekommande inom en och samma skolform, hur främjas då samverkan och delaktighet mellan de olika skolformerna?

Social delaktighet och pedagogisk delaktighet uppfattas som två skilda begrepp i vår undersökning. Eleverna på gymnasiesärskolan måste behärska den sociala biten, för att samverka med de treåriga programmen ska fungera, menar många av respondenterna. Den pedagogiska delaktigheten verkar bestå i att eleverna är motiverade till kunskapsinhämtning

och kan klara mycket själv. Stort ansvar ligger alltså inte enbart på rektorerna och lärarna utan också på eleverna med lindrig utvecklingsstörning. Respondenterna menar också i vår undersökning att eleverna själva måste få avgöra om de vill eller inte. Hur enkelt är det, om man under hela sin skolgång varit exkluderad från "vanlig undervisning" i särskolan, att ta eget ansvar för om man vill eller inte vill delta i inkluderande undervisning i gymnasiet? Vi får inte glömma de elever i gymnasiesärskolan som lärarna i vår undersökning menar inte vill vara delaktiga i gymnasieskolan. Lärarna menar att dessa elever ofta har dåligt självförtroende, varit mobbade tidigare och känner att i särskolans miljö är det tryggt. Vi ställer oss här frågan om det inte har funnits någon samverkan mellan skolformerna tidigare för dessa elever? Eller har det skett samverkan i grundskolan som inte varit lyckad? Är det då rimligt att börja samverka när eleven går på gymnasiet? Fridberg (2011) har i sin uppsats sett att en elev i särskolan som varit integrerad vissa delar av skoldagen i gymnasieskolan uppvisade två helt olika sidor av sig själv beroende på i vilken miljö eleven befann sig i. Samtidigt såg han att eleven var lika arbetsvillig i båda skolformerna. Det som är viktigt att tänka på är var eleverna utvecklas mest både kunskapsmässigt och socialt. Lärare och rektorer i vår undersökning menar att den sociala biten är nyckeln till att komma in i en klass och att det är den största utmaningen, tar eleven sig in socialt kommer det andra av sig självt.

Vi menar att en skolform för alla elever men med olika innehåll bäst gynnar elever med lindrig utvecklingsstörning i deras kunskapsutveckling och sociala samvaro med alla elever. Detta bygger vi på lärande sett från ett sociokulturellt synsätt. Synsättet grundar sig på Lev Vygotskys utvecklingssyn om att kommunikation och samspel är det centrala i en inlärningssituation. Strandberg (2006) beskriver lärandet ur en sociokulturell syn och menar att *"det är vad barn och ungdomar gör när de är i skolan som är avgörande för deras utveckling - inte vad de har i huvudet"* (s. 11). Berthén (2007) drar i sin studie slutsatsen att det som är särskilt för särskolans pedagogik är dominansen av förberedelse och fostran i stället för kunskapsutveckling. Mineur (2013) bekräftar med sin studie *"den utbredda omsorg om eleverna som råder i inom gymnasiesärskolan"* (s. 269). Vissa av våra respondenter ser som en av svårigheterna med att samverka är att särskolans personal *"stänger dörrar"* och *"omhuldrar sina elever för mycket"*. Detta ser vi som en risk, att inte eleverna på gymnasiesärskolan får chans till en optimal undervisningssituation för sitt lärande och sin kunskapsutveckling.

Vi anser, liksom Dewey (1902/1956) och Haug (1998) betonar, att det är av vikt att undervisningen av elever erbjuder gemenskap där olikheter inte ses som belastande. Nilholm och Göransson (2013) beskriver detta som *"... att det ska finnas ett vi, det vill säga en identifikation med klassen och skolan"* (s. 27). Gemenskapen innefattar möten med andras erfarenheter. I dessa möten ges möjlighet till reflektion över personligheten. Detta talar för att elever med olika erfarenheter och bakgrunder ska finnas i samma verksamhet.

Vår slutsats av den här undersökningen är att det hos de flesta av respondenterna finns en vilja att samverka och att det ses som positivt att blanda elever från båda skolformerna. Respondenterna ser att det skulle vara till godo för de elever som är motiverade till att delta tillsammans med andra elever än dem på gymnasiesärskolan både socialt och kunskapsmässigt. De ser att det skulle främja kunskapsutvecklingen och lärandet hos elever med lindrig utvecklingsstörning om de är delaktiga i undervisningen tillsammans med elever från de treåriga programmen. Förutom motivation från eleverna på särskolan krävs det förstående och drivande lärare som har stöttning av rektor.

Trots detta finns det ingen direkt strävan att samverka mellan skolformerna. Respondenterna uppfattar svårigheter eftersom de är skilda skolformer med olika styrdokument, stor

omsättning av rektorer som inte är drivande och att det inte avsätts tid till samverkan. Det ses som en förutsättning att skolformerna finns under samma tak och att både rektorer, lärare och elever träffar varandra under skoldagarna. Vi citerar en av respondenterna och vår slutkommentar blir att *"Det är synd att matsalen är indelad med ett eget hörn för sär... det är synd... det är inte delaktighet"*.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Det finns inte, som vi tidigare i undersökningen varit inne på, en entydig bild i skolformernas styrdokument som uttrycker hur det finns en övergripande och delad vision om samverkan och delaktighet mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Detta gör det till ett komplext dilemma, speciellt ur gymnasiesärskolans perspektiv som har det som ett direktiv i sina styrdokument. Som vi tidigare i vår undersökning redovisat, så har Mineur (2013) jämfört grundsärskolans andel av inkluderade elever med hur många elever i gymnasiesärskolan som undervisas i inkluderade former. Hon finner andelen liten inom gymnasiesärskolan. Initiativet kommer nästan alltid från särskolan och om målet ska vara att samverka så måste direktiven om samverkan komma från båda skolformerna. Vi vill också referera till Alexandersson (2009) som säger att ska man skapa en undervisningsmiljö som passar alla elever kan arbete inte enbart ske på individnivå. Hela skolan måste involveras i arbetet och det krävs tydliga pedagogiska strategier där den sociala miljön spelar en viktig roll för att utveckla elevens samspelemöjligheter och förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning.

Enligt Läroplan för gymnasieskolan (2013) är det fritt att utforma undervisningen så länge målen för kurserna följs. Detta innebär enligt oss att elever på gymnasiesärskolan får olika förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling beroende på vad deras rektorer och lärare har för uppfattning om samverkan och delaktighet. En likvärdig utbildning enligt Läroplan för gymnasieskolan (2013) *"innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika"* (s. 6). Detta ger varje skola som bedriver gymnasiesärskola ett frirum, som Berg (2003) benämner det, att utforma gymnasiesärskolan efter egna uppfattningar om vad som bäst gynnar lärandet och kunskapsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning beroende på om det finns en drivande rektor eller om det hänger på lärarna. Kan vi då tala om ett synsätt som värdesätter social rättvisa, medbestämmande och olika rättigheter (Clark, Dyson och Millward, 1998)?

Vår studie tar utgångspunkt utifrån det som Ahlberg (2009) beskriver som ett perspektiv där samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och de enskilda eleverna står i fokus, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Vi menar att ledningens och lärarnas uppfattning av samverkan och delaktighet styr hur undervisningen av elever med utvecklingsstörning organiseras. I ett EU-projekt har forskare tittat på riktlinjer för lärarutbildningar och olika sätt att se på inkludering. Slutsatsen är att det behövs klarare riktlinjer i ländernas lärarutbildningar för att nå en likvärdig skola (Lärarnas nyheter). Sveriges representant menar att begreppet inkludering inte nämns någonstans i lärarutbildningspropositionen. Att blivande lärare och rektorer får begreppet inkludering och begreppet delaktighet belyst i sin utbildning ser vi som en förutsättning för att samverkan mellan skolformerna ska lyckas.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

I undersökningen beskriver deltagarna att det är många elever på gymnasiesärskolan inte alltid känner sig bekväma med att samverka med gymnasieskolan då de anser att eleverna har dåligt självförtroende och många inte vill visa att de går i särskola. Däremot menar många av de intervjuade lärarna på gymnasieskolan att deras elever gärna samverkar med gymnasiesärskolan. Utifrån detta perspektiv skulle vi tycka att det var intressant att undersöka hur elever på gymnasieskolan uppfattar samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

Det visar sig även i undersökningen att rektorer och lärare från båda skolformerna upplever att föräldrar gärna ser att elever i gråzonen skulle behöva få den struktur som finns på särskolan. Man ser även att skillnaden mellan elever på gymnasiesärskolan och Introduktionsprogrammen på gymnasieskolan inte är stora. Detta gör att det skulle vara intressant att undersöka hur föräldrar till elever på gymnasiesärskolan ser på samverkan och delaktighet mellan skolformerna.

I undersökningen har det även framkommit att många lärare ser det som deras uppgift att skapa en kontakt för att det ska ske samverkan. De anser att samverkan mellan skolformerna är ingenting som de får direktiv om att de ska arbeta med men om samverkan sker uppmuntras det av rektor. Många av de intervjuade lärarna på gymnasiesärskolan menar även att det är de som måste ta kontakt med lärare på gymnasieskolan för att det ska ske någon samverkan. Med tanke på att det i den nya läroplanen för gymnasiesärskolan står att samarbete med gymnasieskolan ska ske, hade det varit intressant att göra en större undersökning om hur rektorer på gymnasiesärskolan arbetar för att skapa en gemenskap som gynnar både elevers lärande och deras sociala delaktighet.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, nr 15. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Rapport. Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. – Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsen i fokus. I B. Starrin & P. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderad verksamhet*. Göteborg: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Andersson, I. (2003). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, G. (2000). *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet - Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Avhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education* (s. 156- 173). London and New York: Routledge.
- Danermark, B. (2005). *Samverkan – Himmel eller helvete?* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dewey, J. (1902/1956). The child and the curriculum. I *The child and the curriculum. The school and society*, s. 3-31. Chicago: The university of Chicago press.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007.

- Fridberg, A. (2011). *En skola-två världar- en fallstudie om hur delaktighet uppstår för en inkluderad särskoleelev i gymnasieklass*. (Examensarbete inom Specialpedagogiska programmet avancerad nivå, 15 högskolepoäng). Göteborgs universitet
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS Rapport. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Giota, J., Berhanu, G., & Emanuelsson, I. (2013). Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.), *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet*. Gothenburg studies in educational sciences 347.
- Gullveig, B., & Öyen, Ö. (1997). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 12 – 19). Malmö: Liber.
- Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Göransson, K., Roll-Pettersson, L., Stéenson, A-L., Stenhammar, A-M., & Thorsson, L (2000). *Om alla är lika skulle det inte vara roligt. Att bygga en skola, Samverkan mellan särskola och grundskola*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Göransson, K. (2004). Undervisning - lärande – delaktighet. I Gustavsson, A (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber distribution.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-246.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindmark, D. & Paulsson, J. (2009). *Delaktighet och samstämmighet - en undersökning av kvalitet i särskolan* (Examensarbete inom Lärarprogrammet grundnivå, 15 högskolepoäng). Göteborgs universitet.
- Lpf94, *Läroplan för det frivilliga skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för gymnasiesärskolan 2013. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2004a). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Molin, M. (2004b). Delaktighet inom handikappområdet - en begreppsanalys. I Gustavsson, A. (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M., & Gustavsson, A. (2011). Delaktighet: ideologi och teori. I Söderman, L & Antonson, S (red.) *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber AB.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära om forskningen?* FoU rapport. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogisk rapport. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering* (s. 23 – 37). Malmö: Akademiförlaget Corona AB.
- Rosenqvist, J., & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder. Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007.
- SFS 2010:800. (2013). *Skollag*.
- Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35 (2003). *För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2011:8 (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Betänkande av gymnasiesärskoleutredningen. Stockholm: Fritzes.
- Stangvik, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. I C. Clark; A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education* (s. 137-155). London and New York: Routledge.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*. Avhandling vid Åbo Akademi.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I Söderman, L. & Antonson, S (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s.129-144). Malmö: Liber
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU-rapport. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- WHO (World Health Organization) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.

9.1 Internet/Elektroniska källor

- Dessemontet, S. R., Bless, G. & Morin, D. (2012). *Effects of Inclusion on the Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children with Intellectual Disabilities*. Hämtat 17 februari 2014 från <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22044586>
- Northouse, P. (2004) *Leadership Style: its impact on crossfunctional product development*. Hämtat 15 februari 2014 från <http://www.vinnova.se>
- Svenska Unescorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla*. Svenska Unescorådets Skriftserie 1/2008. Hämtat 22 april 2014 från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Riktlinjer-f%C3%B6r-inkludering-att-garantera-tillg%C3%A5ng-till-utbildning-f%C3%B6r-alla.-Del-1-inlaga.pdf>
- Lärarnas nyheter. Hämtat 30 april 2014 från <http://www.lararnasnyheter.se>



10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 Missivbrev

Göteborg 2014-02-05

Hej!

Vi heter Malin Andersson och Helena Kjellström och läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. Under denna termin kommer vi att skriva ett examensarbete som syftar till att fördjupa förståelsen för hur rektorer och lärare inom gymnasiesärskolan/gymnasieskolan uppfattar begreppen samverkan och delaktighet.

Anledningen till att vi intresserar oss för detta ämne är att vi vill skapa en tydligare bild för hur vi som framtida speciallärare på gymnasiesärskolan ska arbeta för och ställa oss till dessa begrepp. Det finns inte någon entydig bild i styrdokumentet för huruvida det finns en övergripande och delad vision om samverkan och delaktighet mellan skolformerna. Ett sätt att närma oss detta dilemma blir därför att fördjupa vår förståelse för hur rektorer och lärare inom gymnasiesärskolan/gymnasieskolan resonerar kring detta.

Vårt examensarbete kommer att bygga på ett antal intervjuer/samtal i två kommuner i Sverige. Det skulle vara oerhört värdefullt om du som rektor eller lärare skulle vilja dela med dig av dina tankar och din erfarenhet genom att delta i en av intervjuerna/samtalen.

Vi kommer att spela in samtalen för att kunna skriva ut och bearbeta materialet men det är endast vi som kommer att ha tillgång till de inspelade intervjuerna. Givetvis kommer resultatet att redovisas på ett sådant sätt att det inte ska gå att spåra för utomstående vem som har deltagit i undersökningen. Det färdiga arbetet kommer att publiceras på nätet för universitetets forsknings-, utbildnings- och biblioteksverksamhet. Om du önskar får du gärna läsa igenom den färdiga uppsatsen innan denna publicering sker.

Med vänlig hälsning och tack för din medverkan!
Malin Andersson & Helena Kjellström

Om du har några frågor får du gärna höra av dig till oss eller till vår handledare.
E-post: XXX tel.nr. XXX
E-post: XXX tel.nr. XXX

Handledare: Martin Molin, Göteborgs universitet.

10.2 Bilaga 2 Intervjufrågor

INTERVJUMALL

Bakgrund

Vilken befattning har Du?

Vilka/vilket program ansvarar/är du lärare för?

Är programmen på gymnasiesärskolan de samma som finns inom gymnasieskolan?

Kan Du beskriva hur de olika skolformerna är organiserade på Din skola?

Finns det elever från gymnasiesärskolan som är inkluderade gymnasieskolan?

Uppfattning och formulering av begrepp

Vad innefattar begreppet samverkan för Dig?

Är samverkan mellan gymnasiesärskolan - gymnasieskolan något Ni strävar efter i Er organisation?

Ser du några svårigheter?

Vad skulle i så fall underlätta förutsättningen för samverkan enligt Dig?

Vad innefattar begreppet delaktighet för Dig?

För att elever ska anses vara delaktiga, vilka kriterier anser Du då måste vara uppfyllda?

Organisation

Vad ser Du som positivt respektive negativt med samverkan, delaktighet?

Vilka faktorer ser Du som särskilt viktiga för att inkludering av särskoleelever i gymnasieskolan ska bli lyckad?

På vilket sätt kan samverkan mellan skolformerna gagna lärandet och kunskapsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning?

Kände du till innan den här intervjun att det finns direktiv gymnasiesärskolans styrdokument att samverka med gymnasieskolan?

Tänker Du att det kommer att finnas ett behov av särskolan även i framtiden?

Det var våra frågor! Är det något Du vill tillägga?