



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Mellan olika världar

Hur några flickor i gymnasiesärskolan upplevt sin  
skoltid

**Charlotte Ekman**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Elisabet Öhrn
Rapport nr:	VT15 IPS11 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Elisabet Öhrn
Rapport nr:	VT15 IPS11 SLP600
Nyckelord:	gymnasiesärskola, funktionsnedsättning, skolgång, flickor, identitet, inkludering, integrering, stigmatisering, delaktighet

---

Studiens syfte är att undersöka flickors upplevelser av sin skoltid inom gymnasiesärskolan genom att söka svar på följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar flickorna sin skolgång?
- Hur beskriver flickorna sin självkänsla, hälsa och delaktighet?

Metoden är hermeneutiskt inspirerad, kvalitativ och empirisk. Fem flickor, inskrivna i gymnasiesärskolan, intervjuades kring sex teman: skola, hälsa, fritid, kamrater, framtid och självbild. Resultaten är tematiskt strukturerade och analyserade utifrån Tillys (1998) teori om kategoriell ojämlikhet, Bourdieus (1999) teori om maktförhållanden mellan könen och Goffmans teori om stigmatisering (1963). Studien visar att respondenternas upplevelser av sin skolgång, självkänsla och delaktighet är nära förbundna och svåra att skilja åt. Deras berättelser ger exempel på ojämlikhet, stigmatisering och underordning. I uppsatsen diskuteras också om den nya läroplanen (Gys13) ökat elevernas möjligheter att lindra den stigmatisering som särskoletillhörigheten innebär. Internets betydelse som fristad undan stigmatisering är viktig för några elever. Studien visar också en tydlig koppling mellan ohälsa och ökad ojämlikhet inom flera områden.

## Innehåll

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehåll</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>5</b>
3.1 Det specialpedagogiska forskningsfältet – olika perspektiv.....	5
3.2 Internationella deklARATIONER.....	6
3.3 Gymnasiesärskolan – skolform och personkrets .....	7
3.4 Normalitet – avvikelse.....	8
3.5 Integrering - inkludering - delaktighet.....	9
3.6 Identitet.....	11
3.7 Forskning om funktionsnedsättningar inom olika fält.....	12
3.8 Teorianknytning.....	15
<b>4. Metod</b> .....	<b>16</b>
4.1 Metodval .....	16
4.2 Tolkningsansats .....	16
4.3 Urval .....	17
4.4 Genomförande .....	17
4.5 Bearbetning av data .....	18
4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering och etiska överväganden.....	18
<b>5. Resultat</b> .....	<b>19</b>
5.1 Skola .....	20
5.2 Sammanfattning – skola .....	26
5.3 Hälsa .....	27
5.3 Sammanfattning - hälsa .....	28
5.4 Kamrater .....	28
5.5 Sammanfattning – kamrater.....	33
5.6 Fritid .....	33
5.7 Sammanfattning – fritid.....	34
5.8 Framtid.....	34
5.9 Sammanfattning - framtid.....	35
5.10 Självbild.....	36
5.11 Sammanfattning – självbild .....	38
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>39</b>
6.1 Metoddiskussion.....	39
6.2 Resultatdiskussion .....	40
<b>7. Avslutning</b> .....	<b>43</b>
<b>Referenslista</b> .....	<b>44</b>

<b>Bilagor .....</b>	<b>48</b>
Bilaga 1 .....	48
Bilaga 2 .....	49
Bilaga 3 .....	50

# 1. Inledning och bakgrund

Efter 14 år som lärare på gymnasiesärskolans nationella program är min erfarenhet att kvinnliga elever generellt drabbas av större psykiska svårigheter än manliga elever. Det är inte ovanligt med ungdomsgraviteter och inte sällan blir flickan senare tvungen att lämna ifrån sig sitt barn. En del har stora psykiska problem och kan då och då bli inlagda på psykiatrisk klinik. Några flickor har också mycket hög frånvaro. Det har bekymrat mig länge och jag anser det värdefullt, att studera flickornas situation.

Att vuxna kvinnor med funktionsnedsättning är en särskilt utsatt grupp visas i en kartläggning sammanställd av Finndahl (2001). Det framgår att kvinnor med fysiska och/eller psykiska funktionsnedsättningar har stora svårigheter att hävda sin integritet och många blir i det tysta utsatta för våld och sexuella övergrepp.

Enligt en rapport från Skolinspektionen (2011) fördelade sig antalet elever inskrivna i den svenska grundsärskolan på följande sätt: 61 % pojkar och 39 % flickor. Skårbrevik (2002) skriver att det finns motsvarande siffror i Norge. Att antalet flickor som skrivs in i särskolan är lägre än antalet pojkar samtidigt som flickorna uppenbarligen har svåra problem är i sig anmärkningsvärt. Hos mig väcker det frågor om pojkar och flickor verkligen ges samma förutsättningar i den svenska skolan.

Även inom gruppen vuxna personer med funktionsnedsättning finns ojämlikhet mellan könen. I en lägesrapport (Socialstyrelsen, 2006) framgår att män och kvinnor med funktionsnedsättning beviljas olika typer av insatser. Män var i större utsträckning anställda med lönebidrag eller inom Samhall och kvinnorna erhöll, oftare än män, sjuk- och aktivitetsersättning.

I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning från år 2008 framgår intentionerna om likvärdighet mellan könen:

Konventionsstaterna erkänner i punkt 1 att kvinnor och flickor med funktionsnedsättning är utsatta för flerfaldig diskriminering och ska därför vidta åtgärder för att säkerställa att de fullständigt och likaberättigat åtnjuter alla mänskliga rättigheter och grundläggande friheter (Ds 2008:23, s. 36).

Utifrån mina erfarenheter av de speciella svårigheter som flickor med intellektuella funktionsnedsättningar har, undrar jag hur vi i skolan bäst kan stödja dem. Med föreliggande studie är det min ambition att lyfta fram flickornas egna röster och därigenom förhoppningsvis bidra till att stärka skolans möjligheter att ge dem bästa tänkbara förberedelse inför vuxenlivet.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka fem flickors upplevelser av sin skoltid inom gymnasiesärskolan.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar flickorna sin skolgång?
- Hur beskriver flickorna sin självkänsla, hälsa och delaktighet?

## 3. Litteraturgenomgång

### 3.1 Det specialpedagogiska forskningsfältet – olika perspektiv

När den ordinarie pedagogiken inte räcker till förväntas specialpedagogiken lösa problemen, men det är inte alltid klart vad specialpedagogik innebär. Kanske kan det ha att göra med ämnets tvärvetenskapliga karaktär? Fischbein (2007) beskriver det specialpedagogiska forskningsfältets framväxt i Sverige under de senaste hundra åren. Hon skriver att specialpedagogik är en vetenskap med rötter i filosofi och psykologi och med otydliga gränser gentemot många vetenskapsområden, som exempelvis sociologi, psykologi och pedagogik. Specialpedagogiken spänner över ett stort område och gränsar till flera olika närstående vetenskapsfält, vilket innebär svårigheter att avgränsa forskningen inom det specialpedagogiska fältet. Ahlberg (2007) menar att:

... det är väsentligt att etablera samverkan med andra discipliner och forskningsmiljöer. En breddad tvärvetenskaplighet och en frikoppling av den disciplinära avgränsningen genom samverkan med forskare inom olika discipliner kan bidra till kunskapsutvecklingen (Ahlberg, 2007, s. 80).

Att specialpedagogiken gränsar till så många forskningsfält har förmodligen bidragit till att göra disciplinen diffus, menar Nilholm (2007). Inom den specialpedagogiska forskningen har man lånat teorier och perspektiv från många andra discipliner, vilket varit berikande samtidigt som det eventuellt varit förvirrande och splittrande.

Rosenqvist (2007) beskriver två perspektiv inom den specialpedagogiska forskningen och praktiken: det kategoriska och det relationella. Inom det *kategoriska perspektivet* utgår forskaren från en tydlig kategorisering av de människor man forskar kring. Man ifrågasätter inte medicinska eller psykiatriska diagnoser. Detta perspektiv ligger nära de medicinska och psykologiska forskningsfälten. Fokus riktas mot elever *med* svårigheter. I forskningsprojekt, som utgår från det *relationella perspektivet* däremot, ligger fokus på elever *i* svårigheter. Inom detta perspektiv, med rötter från sociologin, är det den omgivande sociala miljön, som exempelvis skolans organisation, som analyseras.

Utöver dessa två perspektiv har Nilholm (2007b) lanserat ytterligare ett: *dilemmaperspektivet*. Ett dilemma är en motsättning som egentligen är olösbar och i detta perspektiv framträder inneboende oförenliga motsättningar som finns i skolan, som exempelvis att alla elever ska ges en likvärdig utbildning samtidigt som skolan ska anpassas efter alla elevers varierande behov. Enligt Persson (2007) leder dilemmaperspektivet bort från praktiktäna ämnesområden till mer etiska diskussioner kring exempelvis den inkluderande skolan.

Nilholm (2007a) har studerat en metastudie av McLeskey om specialpedagogisk forskning, som företrädesvis är gjord i USA, Europa och de nordiska länderna. Nilholm (2007a)

reflekterar kring specialpedagogikens framtida utveckling och konstaterar att forskning som "... ligger relativt nära den politiska dagordningen förmodligen alltid kommer att ha ett utrymme." (s. 105) Man kan fundera över den specialpedagogiska forskningens självständighet och integritet och huruvida valet av forskningsperspektiv har politiska implikationer. Ett tydligt exempel på en medveten politisk agenda är Salamancadeklarationens skrivningar om en inkluderande skola (Svenska Unescorådets skriftserie, 2006).

När man försöker definiera och analysera ämnet specialpedagogik kommer man förr eller senare in på frågor om sociala orättvisor och ojämlikhet. Bakom begreppet "*En skola för alla*" anses styrande politiska intentioner att införa en mer inkluderande, rättvis och jämlik skola för alla barn oavsett social bakgrund. Helldin (2007) menar att det är nödvändigt med en kritisk analys av begreppet inkludering.

Utan den fastnar debatt, forskning och praktiskt arbete i specialpedagogik i cirkelresonemang, och vi får se tillfälliga framtvungade "lösningar" eller lösningar av Moment 22-karaktär (Helldin, 2007, s. 120).

Helldin (2007, s. 120) anser att svårigheterna inom det specialpedagogiska fältet kommer att kvarstå om inte de "... pedagogiska aspekterna av de sociala frågorna" ägnas större eftertanke och analys.

### **3.2 Internationella deklARATIONER**

Det har gjorts flera internationella överenskommelser, som Sverige skrivit under och som stärker barns och ungdomars rättigheter i samhället. Alla barns rättigheter hävdas i Barnkonventionen, som antogs av FN:s generalförsamling år 1989:

Konventionsstaterna skall respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnets eller dess föräldrars eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt (Unicef, Barnkonventionen, artikel 2).

FN:s standardregler för delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning från år 2006, antogs i Sverige år 2009. Där ges en grund för framtida samhällsplanering gällande personer med funktionsnedsättningar. I FN:s standardregler finns skrivningar om att staterna bör se till att det finns utbildningsmöjligheter på alla nivåer för personer med funktionsnedsättning och att utbildningen bör vara en integrerad del av den ordinarie utbildningen. Här finns också påpekanden om att särskild hänsyn ska tas gentemot vissa utsatta grupper, som exempelvis vuxna kvinnor med funktionsnedsättning.

Särdeles viktigt är att man inser att kvinnorna ofta har drabbats av ett dubbelt handikapp, en nackdel som oftast härrör ur det förhållandet att hon är kvinna förvärrar de av funktionshindret orsakade svårigheterna. Kvinnor och män skall ha lika stort inflytande på utbildningsprogrammets utformning och ha samma möjligheter att dra nytta av dem. Särskilda satsningar skall göras för att stimulera flickor och kvinnor att delta i utbildningsprogrammen (Svenska Unescorådets skriftserie, 2006, s. 20).

### 3.3 Gymnasiesärskolan – skolform och personkrets

Allt sedan 1800-talets mitt har barn med utvecklingsstörning fått undervisning i Sverige (Skolverket, 2013). Längre bestod utbildningen av en blandning av vård och undervisning. År 1954 kom lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna. Ungdomar med grav utvecklingsstörning fick dock ingen utbildning. År 1973 kom Läroplan för särskolan, som bland annat innehöll ett supplement för yrkessärskolan, vilket var en föregångare till dagens gymnasiesärskola och som fortfarande präglar dagens gymnasiesärskola. År 1994 kom Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94) och från och med då ingick alla frivilliga skolformer, inklusive särskolan, i det offentliga skolväsendet. Från och med år 1994 skapades gymnasiesärskolans nationella, specialutformade och individuella program.

I 2013 års läroplan, Gys13, erbjuds elever i gymnasiesärskolan en ökad flexibilitet att läsa kurser inom olika skolformer parallellt: både inom gymnasiesärskolans individuella och nationella program samt lämpliga kurser inom den treåriga gymnasieskolan.

Skolan ska sträva efter flexibla lösningar för organisation, kursutbud och arbetsformer. Samarbetet med de obligatoriska skolformerna ska utvecklas liksom samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan... (SKOLFS 2013:148, s. 5)

Sedan 2013 finns nio nationella program i gymnasiesärskolan av vilka två, programmet för estetiska verksamheter och programmet för samhälle, natur och språk, förbereder eleverna för fortsatta studier på exempelvis folkhögskola (Skolverket, 2013). Övriga program ska förbereda eleverna för yrkeslivet. En central del av utbildningen på gymnasiesärskolan är det arbetsplatsförlagda lärandet (APL). Eleverna bör få minst 22 veckors APL under sin fyraåriga utbildningstid.

Dagens svenska gymnasiesärskola är en skolform skapad för gymnasieungdomar med olika typer av kognitiva funktionsnedsättningar. I skollagen 2010:800 (kap. 18 och 19) regleras vad som gäller för gymnasiesärskolan. Här framkommer att de elever som hör till särskolans målgrupp har rätt att bli mottagna i gymnasiesärskolan. Inskrivning i särskola, grundsärskola såväl som gymnasiesärskola, ska, enligt skollagen 2010:800 (kap. 7, § 5), föregås av en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Bland eleverna i gymnasiesärskolan finns inte sällan elever med autismsliknande tillstånd och ADHD även om inte alla elever med dessa diagnoser hör till särskolans personkrets.

Varje elev är unik och eleverna i gymnasiesärskolan har sinsemellan varierande former av behov, svårigheter och diagnoser. För att bli mottagen på gymnasiesärskolans nationella program krävs en lindrig utvecklingsstörning, vilket innebär intellektuella funktionsnedsättningar med diagnoskriterier mellan 55 – 69 IQ (Socialstyrelsen, 2002). Socialstyrelsen definierar begreppet utvecklingsstörning som:

... en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten (före 18 års ålder) och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. En nedsättning i intelligensförmåga innebär utvecklingsstörning om intelligensförmågan motsvarar en intelligenskvot (IK) lika med eller lägre än 70. Brister i adaptiv förmåga kan beskrivas i termer av begränsningar i sociala färdigheter, utbildningsrelaterade och praktiska färdigheter. Dessa två kriterier för att definiera utvecklingsstörning (intelligensförmåga och adaptiv förmåga) återfinns i flera diagnostiska klassifikationssystem (WHO, 1992; APA, 1994; Luckasson m fl, 2002), (Socialstyrelsen, 2006, s. 16).



Men terminologin är inte utan kritiker. Fernell, Andelius, Wiberg och Bråkenhielm (2005) efterfrågar en tydligare definition av begreppet utvecklingsstörning. De anser att 70 IQ inte räcker som tillräckligt kriterium samt att "... det adaptiva kriteriet behöver baseras på ett strukturerat mått." (Fernell et al, 2005, s. 2064). De skriver också att termen *utvecklingsstörning* inte anger att det handlar om en kognitiv funktionsnedsättning och därför kan vara missvisande.

### 3.4 Normalitet – avvikelse

Det tycks, som om alla vet vad som menas med de frekventa orden "normal" och "avvikande", men begreppen är en språklig konstruktion vars innebörder hela tiden förändras. Ineland, Molin och Sauer (2009) hänvisar till funktionalismen och skriver att avvikande beteenden behövs för att vi ska veta vad som är normalt. Vi skapar och omskapar hela tiden vår självbild i jämförelser med andra. Den som ser sig som "normal" vet egentligen inte vad det är, men behöver en "avvikande" för att konstruera bilden av sig själv som normal. "Avvikelsens funktion är således att tala om för oss vad som är normalt" (Ineland et al, 2009, s. 69).

Nirje (2003) presenterar normaliseringsprincipen, som en förutsättning för integration och en bra grund att utgå ifrån i allt arbete med och för individer med funktionsnedsättning. Författaren framhäver normaliseringsprocessens fördelar för utvecklandet av självbilden hos personer med funktionsnedsättningar. Enligt normaliseringsprincipen bör alla samhällsliga institutioner sträva efter att anpassa och skapa en så normal situation som möjligt. Nirje (2003) anser att individer med funktionsnedsättning har samma rätt som alla samhällsmedborgare att få uppleva känslan av normalitet inom livets alla områden:

- 1 En normal dagsrytm
- 2 En normal veckorytm
- 3 En normal årsrytm
- 4 En normal livscykel
- 5 En normal självbestämmanderätt
- 6 De normala sexuella mönstren i sin kultur
- 7 De normala ekonomiska mönstren i sitt land
- 8 De normala miljökraven i sitt samhälle (Nirje, 2003, s. 91).

Begreppet normalitet är föränderligt, det som ansågs normalt på 1960-talet anses exempelvis inte alltid normalt idag. Det som anses normalt i ett samhälle kanske inte anses normalt i ett annat, men tanken bakom normaliseringsprincipen är att man utgår från det närmast omgivande samhället i tid och rum när man definierar vad som är normalt och skapar goda betingelser för inkludering av personer med funktionsnedsättningar så långt det är möjligt. Enligt Nirje (2003) gäller det alla aspekter: fysisk, funktionell, familje-, grupp-, social, samhällslig, organisatorisk och internationell integration. Han definierar begreppet:

- Integration: - att kunna och att få vara sig själv – bland andra.  
- att ha normala livsvillkor – att vara jämlik (Nirje, 2003, s. 126).

Normaliseringsprincipen lanserades 1969 av Nirje under en tid när personer med funktionsnedsättningar bodde på stora statliga anstalter eller mentalsjukhus. Den satte igång en process i många länder, som ledde till en radikal förändring av mentalvården och har haft stort inflytande över lagstiftning och svensk handikappolitik under 1970- och 1980-talen. Begreppet "normaliseringsprincipen" har dock kritiserats och lett till flera olika

missuppfattningar, som till exempel att normalisering innebär att göra människor ”mer normala”.

Kraven på konformitet strider mot normaliseringsprincipen eftersom man genom att tvinga fram likhet förnekar olikhet och därmed förnekar jämlikhet (Nirje, 2003, s. 180).

Men rätt tolkad kan normaliseringsprincipen vara vägledande för att förbättra levnadsvillkoren för personer med funktionsnedsättningar, menar Nirje och Perrin (2003).

Normalisering i den ursprungliga betydelsen bygger på en humanistisk, jämlik värdegrund som betonar valfrihet och rätten till självbestämmande. Den är tydlig i sin betoning av respekt för individen och hans eller hennes rätt att vara annorlunda. Det är ... normalt att vara annorlunda (Nirje och Perrin 2003, s. 156).

Nirje (2003) reder ut begreppen ”jämlikhet” och ”jämställdhet”. Han menar att jämlikhet är ett universellt begrepp, något som gäller under alla olika förhållanden och tider. Jämställdhet däremot är något som råder under lokala och likartade förhållanden. Nirje skriver att ”Jämlikhet är absolut, jämställdhet är relativ” (Nirje, 2003, s. 180). Kritiker av normaliseringsprincipen menar att den underordning som personer med funktionsnedsättning har delas av flera andra grupper i samhället som till exempel låginkomsttagare, kvinnor och personer med invandrabakgrund. Söder (2003) påtalar risken att bortse från andra konflikter i samhället om man enbart utgår från normaliseringsprincipen.

Mot denna bakgrund menar man att normaliseringsprincipen måste kompletteras med ett tydligare maktperspektiv för att kunna bidra till analysen av denna typ av problem (Söder, 2003, s. 207).

Söder (2003) skriver att det finns en motsättning mellan å ena sidan normalisering som drivs av professionella vårdgivare och å andra sidan senare års empowerment- och independent livingrörelser, som drivs av de olika handikapporganisationerna. Samhället har utvecklats mycket sedan tankarna om normaliseringsprincipen kom och finner andra vägar, som kanske mer betonar inkludering, delaktighet och ökat inflytande för personer med funktionsnedsättningar.

### **3.5 Integrering - inkludering - delaktighet**

I den svenska skolan finns en inbyggd motsättning som genererar segregande specialpedagogiska åtgärder (Skolverket, 2005). Det är ett faktum att alla elever är olika, helt unika individer som ändå förväntas uppnå samma kunskapsmål i läroplanen på samma utsatta tid. Motsägelsefulla statliga och överstatliga styrdokument gäller samtidigt. Segregerande lösningar har skapats samtidigt som skolan fått i uppdrag att upphäva desamma. Salamancadeklarationen, som antogs år 1994, förespråkar integrering av flera olika skäl:

... ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet (Svenska Unescorådets skriftserie, 2006, s. 11).

Haug (1998) redogör för begreppen ”segregerande integrering” respektive ”inkluderande integrering”. Vid segregande integrering, menar Haug, att sakkunniga specialister försöker skapa den bästa lärmiljön för eleven. Det är de sakkunniga som ställer diagnos och utreder

vad som bäst passar den enskilde eleven, som ska kompenseras utifrån sina specifika behov. Detta ligger nära det ovan nämnda kategoriska perspektivet på specialpedagogik.

Med inkluderande integrering menar Haug (1998) att eleven ska få undervisning inom klassens ram, något som förmodas hindra stigmatisering och utstötning. Inom denna form av integrering poängteras gemenskap och social träning. Eftersom alla elever ska undervisas av samma lärare behövs ingen särskild specialpedagogik. De mänskliga relationerna är betydelsefulla och denna typ av integrering utgår från det relationella perspektivet.

De närbesläktade begreppen ”integrering” och ”inkludering” används ofta, men är inte alltid lätta att hålla isär. Det finns förmodligen olika definitioner. Swärd och Florin (2011) beskriver skillnaderna mellan begreppen och menar att begreppet ”integrering” sätter fokus på det individuella och de speciella organisatoriska anpassningar som görs för individen. ”Integrering innebär en strävan efter att sammansmälta olika delar till en helhet” (Swärd och Florin, 2011, s. 79). Begreppet ”inkludering” däremot rör sig om anpassningar som måste göras i den fysiska och sociala miljön och innebär, enligt författarna, ”... ett mottagande och att innefatta någon helt och fullt i ett sammanhang.” (Swärd och Florin, 2011, s. 79). Swärd och Florin (2011) skriver att integrering ofta indelas i fyra olika former: fysisk, funktionell, social och samhällelig integrering. Av dessa former menar författarna att det är fysisk och funktionell integrering som är vanligast förekommande och kallas inkludering.

Emanuelsson (2004) beskriver ”integrering” som ett ideologiskt begrepp som används i syfte att demokratisera samhället. I det demokratiska samhället har alla människor lika värde och känner sig delaktiga i gemenskapen, men i ett samhälle som avskiljer vissa individer tas inte alla krafter i bruk på bästa sätt. Emanuelsson (2004) påpekar vikten av att alltid se ”integrering” och ”inkludering” som processer och något att ständigt sträva efter även om målet kanske aldrig helt kan uppnås. Han menar att det behövs mer studier kring hur makt fördelas inom olika nivåer i skolsystemet för att analysera förhållandena mellan fastställande av mål, resursfördelning, planering och organisation av undervisningen.

Nära begreppen ”integrering” och ”inkludering” ligger begreppet ”delaktighet”. I svensk lag, 2014:134, finns förordningar om delaktigheten för personer med funktionsnedsättningar:

Myndigheten för delaktighet har till uppgift att främja respekten för och medvetenheten om rättigheter för personer med funktionsnedsättning samt att ur ett rättighets-, mångfalds-, jämställdhets- och medborgarperspektiv verka för full delaktighet i samhällslivet för personer med funktionsnedsättning i alla åldrar och för jämlikhet i levnadsvillkor (SFS 2014:134, §1).

Molin (2004) skriver att begreppet ”delaktighet” innefattar många aspekter: det kan handla om att vara aktiv på egen hand eller tillsammans med andra, det kan handla om att vara med i olika sammanhang, att vara engagerad i något, att ha inflytande och att känna tillhörighet och identitet. Det kan också handla om fysisk tillgänglighet. Enligt Molin (2004) förekommer olika tolkningar av begreppet: vissa menar att delaktighet är detsamma som integrering, andra menar att det betyder att göra samhället tillgängligt och vissa menar att delaktighet är en egenskap som finns hos individer som engagerar sig. Molin (2004) hävdar att begreppet ”delaktighet” används ”... både för att beskriva en egenskap hos individen och för att beskriva en samspelsprocess” (Molin, 2004, s. 19).

## 3.6 Identitet

Hur skapar vi vår identitet? Granlund, Kylén, Storm och Göransson (1982) hänvisar till filosofin när de skriver om självuppfattning och hur vi lär känna oss själva. De beskriver processen i tre steg: 1) den direkta sinnliga upplevelsen av omvärlden, 2) den egna reflektionen över upplevelsen och 3) reflektionen över reflektionen. Speciellt viktig för vår självkänsla är, enligt författarna, vår upplevelse av andra människors reaktioner på våra handlingar. Självuppfattningen eller identitetskänslan beror dels på vår förmåga att reflektera kring våra egna upplevelser (introspektion) och dels hur vi uppfattar och reflekterar över andras reaktioner på oss själva (Granlund et al, 1982).

Ineland et al (2013) skriver om de svårigheter det innebär för personer med funktionsnedsättningar att skapa sin egen identitet, särskilt besvärliga är perioderna runt skolstarten och tonårstiden. Identitetsutvecklingen sker efter ungefär samma mönster som för personer utan funktionsnedsättningar, men försvåras av olika omständigheter kring funktionsnedsättningen.

Svårigheter att uttrycka sig verbalt och motoriskt under uppväxten, det omfattande beroendet av föräldrar och olika omsorgsgivare och negativa erfarenheter av interaktionen med andra i skolan och i vardagen är faktorer som många gånger utgör hinder för en positiv utveckling av identiteten (Ineland et al, 2013, s. 75).

Ineland et al (2013) menar att tonårstiden kan vara mycket svår. Under en tid då jämnåriga förbereder sig för att flytta hemifrån och skapa ett eget liv tvingas många unga med funktionsnedsättning att acceptera sitt beroendeförhållande och kväsa drömmarna om eget boende och yrkeskarriär.

Vid en jämförelse mellan nuvarande och tidigare styrdokument för gymnasiesärskolan anas en något förändrad syn på skolans uppdrag att stödja elevernas identitetsskapande. I 1994 års läroplan, Lpf 94, finns en uppmaning att: "Gymnasiesärskolan ska utifrån varje elevs förutsättningar fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid (1 kap. 5 § skollagen)." (Skolverket, 1994, s. 7). Detta har av många i skolan tolkats som att det är skolans uppgift att arbeta med att göra eleverna medvetna om sin funktionsnedsättning. I den nya läroplanen, Gys13, står att: "Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden." (Läroplan för gymnasiesärskolan, 2013, s. 9). I Gys13 öppnas möjligheter för ett utökat kursutbud även för eleverna i gymnasiesärskolan. Därmed öppnas kanske en ny väg till ett alternativt identitetsskapande i skolan?

Ineland et al (2013) ställer sig frågor kring hur internet och sociala medier påverkar identitetsskapandet bland ungdomar med funktionsnedsättningar. Författarna skriver att internet och sociala medier kan bidra till att luckra upp traditionella strukturer och vidga möjligheterna för nya former av relationer, nätverk och identitetsskapande. Anonymiteten på internet kan vara både utvecklande och riskfylld. För ungdomar i gymnasiesärskolan erbjuder internet ett virtuellt rum fritt från stigmatisering och utanförskap där de själva har makten att utforma en alternativ identitet. Ineland et al (2013) efterlyser mer forskning kring hur särskoleungdomar skapar sin identitet på internet.

### 3.7 Forskning om funktionsnedsättningar inom olika fält

Den forskning jag funnit och studerat hör hemma inom de medicinska, sociologiska och feministiska forskningsfälten. Från det pedagogiska forskningsfältet refereras till två svenska studier. Någon forskning om flickors lärande i gymnasiesärskolan har jag inte funnit.

Först redovisas sex studier som påvisat samband mellan kön och neuropsykiatriska diagnoser. Dessa studier belyser problematiken, utsattheten och ohälsan hos många kvinnliga elever i gymnasiesärskolan.

Kopp, Hellgren, Pettersson, Rehnqvist, Thelander och Ränzlöv (2005) har gjort en sammanställning och metaanalys av forskning med fokus på flickor med ADHD. Flickorna med ADHD jämfördes med flickor utan ADHD samt med pojkar med ADHD. Rapporten visar att flickorna med ADHD hade lika stora svårigheter som pojkarna med ADHD. Dessutom framkom att flickor med ADHD har risk för ytterligare samtidiga diagnoser. Depression och ångest är vanligare hos flickor med ADHD än hos pojkar. Det är också vanligare med trotssyndrom och uppförandestörningar hos flickor med ADHD jämfört med flickor utan diagnos. Tidigare gavs diagnosen ADHD oftare till pojkar, men detta har förändrats under senare tid. Rapporten framhåller att det finns stora kunskapsbrister när det gäller flickor med diagnosen ADHD.

Kopps avhandling (2010) visar liknande resultat och beskriver även att denna kategori flickor ofta lider av sömnproblem och tvångssyndrom. Kopp menar att det behövs en mycket bättre förståelse och kunskap om dessa flickors problem både inom hälsovården och inom skolan.

Ohan och Visser (2009) beskriver en australiensisk studie som tydligt visar att det finns klara könsskillnader mellan hur pojkar och flickor med ADHD blir bemötta av föräldrar och lärare och att pojkar i mycket större utsträckning än flickor får olika typer av behandlingar eller insatser för sin ADHD. Författarna presenterar flera olika förklaringar, men menar att det inte går att ge en entydig förklaring till varför pojkar och flickor med ADHD inte ges samma uppmärksamhet eller medicinska/pedagogiska insatser. Ohan och Visser (2009) menar att föräldrar och lärare måste få utbildning kring vilka möjliga insatser som finns, för både pojkar och flickor med ADHD.

Även Sonnby (2014) bekräftar i sin avhandling att det finns skillnader mellan flickor och pojkar med diagnosen ADHD. Flickor med ADHD upptäcks i lägre omfattning samtidigt som flickor med ADHD oftare också lider av depression. Sonnby (2014) fann att ADHD och depression förekommer samtidigt med andra psykiatriska tillstånd. Hälften av personerna i studien, varav en majoritet av flickorna, med både ADHD och depression hade erfarenheter av sexuella övergrepp. Sonnby (2014) menar att det ur ett folkhälsoperspektiv vore bra med en allmän screening inom skolhälsovården för att tidigt hitta ungdomar med vårdbehov:

En screening skulle kunna identifiera gruppen med samtidiga symtom på ADHD och depression; individer som uppvisar multipla riskfaktorer för långvarig psykisk ohälsa. Det skulle möjliggöra tidig bedömning inom skolhälsovården av behov av remittering till barnpsykiatri och/eller kontakt med socialtjänst (Sonnby, 2014, s. 71).

Pohl, Cassidy, Auyeung och Baron Cohen (2014) visar i sin studie att hos kvinnor med autismspektrumliknande tillstånd finns en signifikant ökad risk för anorexia, hjärtproblem, smärtsamma menstruationer med rikliga blödningar, PMS och för tidig pubertet. Denna undersökning gjordes på vuxna kvinnor och drar slutsatsen att kvinnor med

autismspektrumliknande tillstånd har ökad risk för symptom och sjukdomstillstånd som sammanhänger med könshormoner.

I en rapport om hälsoläget för personer med funktionsnedsättning i Sverige visar Umb-Carlsson (2008) att dessa har en större risk för sjukdomar jämfört med den övriga befolkningen. Detta gäller för både män och kvinnor. Det är vanligt att de utöver sin funktionsnedsättning också drabbas av en eller flera komorbida sjukdomar som exempelvis nedsatt syn, hörselnedsättning, epilepsi, rörelsehinder och psykiska problem. Umb-Carlsson (2008) rapporterar att:

Gustafsson (15) kartlade förekomsten av psykisk ohälsa i två svenska landstingsområden. Resultaten visar att förekomsten av psykisk ohälsa bland vuxna personer med utvecklingsstörning är hög (30-40 procent) och överensstämmer med rapporterad förekomst i USA, Storbritannien och Danmark. De vanligaste problemen är aggressivitet och självskadande beteende, depression samt ångest. Knappt hälften (41 procent) är föreskrivna psykofarmaka (Umb-Carlsson, 2008, s. 9).

Umb-Carlsson (2008) skriver att detta gäller för både män och kvinnor med funktionsnedsättningar. Ineland et al (2013) hänvisar till flera forskare (Van Schroyensteen Lantman de Valk et al, 2000, 2008 och Kerr, 2002) som studerat könsskillnader inom hälsoområdet och som visat att män och kvinnor med funktionsnedsättningar är utsatta för olika typer av hälsorisker knutna till kön.

I nedanstående feministisk funktionshinderforskning belyses sociala aspekter av att vara kvinna och funktionsnedsatt. Dessa aspekter är relevanta för denna studie då de berör problematiken kring identitetsskapandet för de kvinnliga eleverna i gymnasiesärskolan.

Fine och Asch (1981) använder begreppet "rolelessness". Med detta menar författarna att kvinnor med funktionsnedsättning inte får någon naturlig social roll att spela i samhället.

The combination of forces of a hostile economy, a discriminatory society and negative self-image possessed by disabled women contributes to a systemic rolelessness imposed on disabled women (Fine och Asch, 1981, s. 235).

I Fines och Asch' (1981) studie framkommer att det är lättare för män med funktionsnedsättning än för kvinnor med funktionsnedsättning att hitta sin roll i samhället eftersom mans- och kvinnorollerna traditionellt inneburit att männen är mer aktiva familjeförsörjare medan kvinnorna förväntats vara mer passiva och omhändertagande. För en kvinna med funktionsnedsättning kan det bli svårt eller ofta omöjligt att anta någon av dessa roller. Att inte bli tilldelad en social roll kan innebära en känsla av osynlighet, främlingskap inför sig själv och/eller maktlöshet, menar författarna. Traustadottir (2002) hänvisar till Fine och Asch, när hon beskriver sociala roller för kvinnor med funktionsnedsättning:

Disabled women are usually not seen as fit to fill the traditional roles of a mother, wife, homemaker, nurterer or lover, and economically productive roles are not seen as appropriate for them either (Traustadottir, 2002, s. 73).

Nedan presenteras två svenska studier inom det sociala forskningsfältet, som båda undersökt ungdomars känsla av delaktighet i särskolan, vilket är relevant för denna undersökning.

Molin (2004) har gjort en studie om ungdomar i en svensk gymnasiesärskola och deras upplevelser av delaktighet och utanförskap. Författaren delar in eleverna i olika delaktighetsprofiler: de självständiga, de tysta, de specifika, aspiranterna och det tuffa gänget. Grupperna ”de tysta”, ”de specifika” och ”de självständiga” betecknar Molin (2004) som fogliga, förnöjsamma och med en accepterande, positiv inställning till gymnasiesärskolan. För dessa elever verkade gymnasiesärskolan, enligt Molin (2004) erbjuda ”en trygg tillhörighet till en skolform där de bekräftas och slipper det utanförskap som de riskerar i andra sammanhang” (Molin, 2004, s. 195). ”Aspiranterna” och ”det tuffa gänget” kände sig däremot inte hemma i gymnasiesärskolans krets. De var revolterande och sökte sig aktivt ut bland kamrater utanför gymnasiesärskolans elevgrupp. Molin (2004) skriver att denna grupp ifrågasatte skolstrukturen. Deras självbild var hela tiden hotad och de tog aktivt avstånd från sin tillhörighet till särskolan. Molin (2004) resonerar kring vad begreppet delaktighet innebär och skriver att:

Den föreliggande studien har visat att begreppet delaktighet har en rad olika komponenter med specifika innebörder. En del av dessa innebörder är i första hand knutna till individens egen uppsättning av vilja och förmåga att delta i olika sammanhang. Andra innebörder av delaktighet är förknippade med vad som sker i samspelet mellan människor (Molin, 2004, s. 198).

Även Szönyi (2005) har undersökt särskoleelevers upplevelser av delaktighet ur ett inifrånperspektiv. Studien bygger på intervjuer med både pojkar och flickor. Ungdomarna hittade egna strategier för att definiera och upprätta sin egen självbild. Szönyi (2005) skriver att personerna i hennes undersökning vanligtvis möts av synsättet att de är onormala och avvikande, att de har en brist. Mot detta hot mot självbilden och människovärdet skapar de egna motberättelser för att hantera sin situation i ett samhälle med starka normalitetskrav. De använder, enligt Szönyi (2005), olika strategier för ”vanliggörande”, d.v.s. skapandet av en motbild som motsäger andra människors definition av en själv som avvikande.

I följande två studier från det pedagogiska forskningsfältet framförs kritik mot kvaliteten i undervisningen i svensk grundsärskola. Studierna är relevanta för denna undersökning då de belyser den undervisning, som många av eleverna i gymnasiesärskolan deltagit i som barn. Båda studierna finner brister i färdighetsträning av språk- och kommunikationsförmåga.

Berthén (2007) har gjort en verksamhetsteoretisk analys av två särskoleklasser i grundskolan och funnit att det finns en risk för att eleverna trots personalens intentioner inte utvecklas att bli delaktiga i samhället utan tvärtom genomgår en ”förberedelse för särskildhet”. Hon skriver att: ”Resultatet i denna studie visar att undervisning sker på ett sätt som tenderar att fragmentisera helheter, förenkla och förlångsamma och att det tänkta kunskapsinnehållet blir svårtillgängligt.” (Berthén, 2007, s. 183) Berthén (2007) funderar kring förhållandet att eleverna i undersökningen undervisades av förskollärare och fritidspedagoger och på vilket sätt det kan påverka kvaliteten i undervisningen att eleverna inte undervisas av lärare.

Skolinspektionen (2010) har i en rapport kritiserat den svenska särskolan för att vara för omsorgsinriktad. 28 svenska grundsärskolor granskades och man fann att undervisningen i många skolor inte följer intentionerna i läroplanen och ger eleverna tillräckligt goda kunskaper i ämnet svenska. Skolinspektionen (2010) skriver att: ”Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar” (Skolinspektionen, 2010, s. 6).

### 3.8 Teorianknytning

Till grund för studiens analyser ligger följande tre teorier: Tillys (1998) teori om ojämlikhet, Bourdieus (1999) teori om maktrelationer mellan könen och Goffmans (1963) stigmatteori. Begreppet intersektionalitet belyses. (Barron, 2008).

Tilly (1998) presenterar en teori om varför och hur kategoriell ojämlikhet existerar och upprätthålls i moderna samhällen. Ojämlikheten mellan kategorier, som exempelvis man/kvinna, svart/vit, högavlönad/lågavlönad, frisk/sjuk kvarstår därför att den underlättar exploatering och berikande för gynnade grupper i en organisation. Tilly (1998) skriver att det inte är kategorierna i sig själva som skapar ojämlikhet. Det är kategorierna i kombination med hierarkiska strukturer som vidmakthåller ojämlikheter i samhället.

Bourdieu (1999) analyserar maktförhållandena mellan könen. I olika typer av samhällen uttrycks mäns och kvinnors förväntade beteenden och roller på olika vis, men Bourdieu skriver att könsrollerna är så väl integrerade med vårt vardagliga liv att vi inte är medvetna om våra nästan automatiserade beteenden och tankar. Det finns ett symboliskt våld, enligt Bourdieu, som genomsyrar oss på olika plan, bland annat etniskt, genusmässigt, kulturellt och språkligt. Våra uppfattningar, värderingar och handlingsätt ingår i habitus och styrs inte viljemässigt, medvetet eller med hjälp av logiskt tänkande. Bourdieu (1999) beskriver en androcentrisk kultur där den manliga dominansen och den kvinnliga underkastelsen upprätthålls av både män och kvinnor på ett genomskinligt sätt.

Den symboliska kraften är en maktform som utövas på kroppen, direkt och liksom magiskt, utan något som helst fysiskt tvång; men denna magi verkar bara genom att stödja sig på dispositioner nedlagda som fjädrar längst inne i kroppen (Bourdieu, 1999, s. 52).

Bourdieu (1999) anser att det med medvetandets och viljans hjälp inte går att besegra den symboliska maktens grepp: "... effekterna av och villkoren för dess verkan finns varaktigt inristade långt inne i kropparna i form av dispositioner." (s. 53). Han betonar att vårt beteende, våra kroppar och tankar styrs av strukturer som reproducerar sig själva och är utom vår medvetna kontroll.

Den symboliska makten kan inte utövas utan bidrag från dem som utsätts för den, och som utsätts för den bara därför att de *konstruerar* den som sådan (Bourdieu, 1999, s. 53).

Bourdieu menar vidare att mäns och kvinnors dominanta respektive underordnade roller konstrueras under en långvarig socialisationsprocess och formas under inverkan av rådande föreställningar i det omgivande samhället.

Goffman (1963) presenterar historiken kring begreppet "stigmatisering". Ordet *stigma* är grekiskt och betyder tecken. Ett stigma var ett märke som brändes in i huden på bland andra slavar, brottslingar och förrädare i det antika Grekland och var en signal om vilka personer "de normala" samhällsinvånarna borde undvika. Goffman (1963) analyserar begreppets betydelse och menar att olika former av stigma visar gemensamma drag:

En individ, som eljest lätt skulle ha accepterats i det vanliga sociala samspelet, har ett drag, en egenskap som inte kan undgå uppmärksamhet och som får dem av oss som möter honom att vända sig bort från honom och bortse från de anspråk på gemenskap med oss som hans övriga egenskaper i och för sig kunde ha motiverat. Han besitter ett stigma, han avviker på ett icke önskvärt sätt från våra förväntningar. Vi samt de som inte på ett



negativt sätt avviker från de speciella förväntningar det här gäller kallar jag här för *de normala* (Goffman, 1963, s. 12).

Inte sällan förväntar sig "de normala" att de stigmatiserade bör acceptera sitt stigma. Goffman (1963) problematiserar begreppet normalitet. Stigmatiserade personer lider ofta av social isolering och söker sig till grupper med liknande stigma för att inom denna grupp skapa gemenskap och en positiv identitet och för att tillfälligtvis upphäva stigmat och uppleva en slags normalitet. Det finns nätverk och organisationer som enbart riktar sig till människor med olika kategorier av stigma. Vissa individer inom dessa grupper engagerar sig mycket starkt och gör en slags karriär inom sin stigmakategori, som kan leda så långt att de på ett plan tar avstånd från sin ursprungliga grupp och ser sig som tillhörande de eftersträvarvärda "normala", något som bekräftats av Molin (2004).

Barron (2008) skriver om intersektionalitet som ett begrepp som kan vara användbart för att förstå maktordningar baserade på kön och funktionsnedsättning. Det är viktigt att se och förstå den komplexa intersektionen, eller samspelet, mellan olika maktordningar i samhället för att kunna avgöra om makten som utövas är legitim eller inte. Ibland beskrivs invandrarkvinnor med funktionsnedsättning som tredubbelt förtryckta: de är kvinnor, har invandrabakgrund och funktionsnedsättning. Detta sätt att beskriva kvinnornas situation är en förenkling menar Barron (2008). Liksom Foucault, ser Barron (2008) makt som en relation eller en levande process. Makten finns där alltid, men måste synliggöras, vilket är en viktig uppgift för forskarna, enligt Barron (2008).

## **4. Metod**

### **4.1 Metodval**

Som metod valdes kvalitativa halvstrukturerade intervjuer. Den halvstrukturerade intervjuformen beskrivs av Kvale (1997) som en öppen intervjuform. Den består av ett antal teman med förslag till relevanta frågor. Formen erbjuder frihet att förändra ordningsföljden och frågorna samt att följa upp de svar och berättelser man får. "Forskningsintervjun är en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse." (Kvale, 1997, s. 117)

Studien är inspirerad av en hermeneutisk tolkningsansats. Ödman (2007) redogör för många olika aspekter av hermeneutiken, en lära om konsten att tolka och förstå olika texter, som metod att vinna kunskap. Vår förmåga att tolka bygger bland annat på vilken förförståelse vi har (Ödman, 2007). Jag har arbetat i gymnasiesärskolan i 14 år och bygger min förförståelse på egna erfarenheter av möten med ett stort antal flickor med intellektuella funktionsnedsättningar. Min förmåga att få kontakt med och intervjua flickorna bygger på min långa erfarenhet tillsammans med denna elevgrupp. Intervjukonsten kan ses som ett hantverk som bygger på intervjuarens eget kunnande och inlevelseförmåga (Kvale, 1997). Jag har reflekterat över min yrkesmässiga erfarenhet och vilken betydelse den kan ha för resultatet av studien. I min förförståelse ingår även kunskapen om att varje elev är helt unik och att jag måste närma mig varje individ utan förutfattade meningar.

### **4.2 Tolkningsansats**

Kvale (1997) beskriver den hermeneutiska cirkeln, som utgör grunden för den hermeneutiska tolkningen av texter och intervjuer. Arbetet med att tolka en färdig text skiljer sig åt från tolkandet av en intervjutext. Som intervjuare är man medskapande till den text man så

småningom själv ska analysera. ”Intervjutexten är således inte en given litterär text utan framträder samtidigt som den tolkas; den omfattar både skapandet och den framförhandlade tolkningen av texten” (Kvale, 1997, s. 50).

Kvale (1997) hänvisar till Radnitzky när han beskriver principerna för hermeneutisk tolkning. Den första principen är den om att det sker en ständig växling mellan delarna och helheten. Tolkandet växer fram i en pendling mellan delarna och helheten, som i en spiral. Vid analysen genomlästes transkriptionerna och materialet sorterades efter olika teman. Materialet inom varje tema ställdes samman och analyserades. Därefter genomlyssnades intervjuerna åter i syfte att fördjupa analysen.

Det gäller förstås att inte fastna i spiralen. Hur vet man när tolkningsarbetet är klart? Kvale (1997) skriver att man vet att analysen är klar när den inte innehåller några logiska motsägelser och man får mening och sammanhang i sin text. Man ska jämföra enskilda delar av intervjuerna och pröva dem mot sin helhetsanalys. Det gäller att hålla sig till de faktiska utsagorna i intervjuerna och inte ta hänsyn till intervjupersonens egna teorier. Intervjuaren måste vara väl medveten om sina egna förutsättningar i analysarbetet och försöka se sin egen roll i skapandet av både intervjumaterialet och analysarbetet.

### **4.3 Urval**

Intervjuerna genomfördes med fem flickor, som fått de fiktiva namnen Vera, Ylva, Karin, Maja och Eva. De går eller har gått på ett nationellt program i gymnasiesärskolan. Urvalet är ett så kallat icke-representativt, strategiskt urval som, enligt Stukát (2011), kan vara lämpligt när en undersökning gäller en speciell kategori och då det inte är möjligt eller intressant att generalisera. Även tidsbristen är en betydande faktor. Att använda ett större representativt urval hade varit både tidskrävande och dyrt och inte möjligt i denna studie. Stukát (2011) beskriver det strategiska urvalet där man väljer ut vissa variabler som har betydelse. I denna studie är variablerna: flickor/kvinnor med intellektuella funktionsnedsättningar och med erfarenhet av gymnasiesärskolan.

Stukát (2011) nämner det så kallade bekvämlighetsurvalet, som ett sätt att välja intervjupersoner. Vid val av intervjupersoner togs kontakt med två lärare som arbetar på en gymnasiesärskola i en medelstor svensk kommun, vilka satte mig i förbindelse med respondenterna. Flickor med intellektuella funktionsnedsättningar utgör en liten elevgrupp i skolan och det hade varit svårt att finna fler frivilliga intervjupersoner. På skolan fanns ytterligare tre möjliga intervjupersoner, vilka dock avböjde att delta. Intervjupersonerna i denna studie har alla ställt upp frivilligt.

### **4.4 Genomförande**

Inledningsvis besökte jag skolan vid några tillfällen och deltog i både lektioner och fikaraster för att knyta en första kontakt med intervjupersonerna. Vid dessa tillfällen kunde jag presentera mig och skapa kontakt med eleverna för att på ett naturligt sätt senare få tillfälle att fråga om de ville delta i studien. Min tanke var att det då blir lättare för mig att knyta an till den pedagogiska verksamheten vid intervjutillfällena. Deltagandet var ett medel att förbereda intervjuarbetet, men har inte dokumenterats. Vid ett tillfälle fick jag möjlighet att förklara syftet med undersökningen och svara på frågor av olika slag. Under detta möte delade jag ut samtyckesbrev (bilaga 3), som jag läste högt för att få möjlighet att förklara innehållet och

undanröja eventuella oklarheter. Före varje intervju informerades respondenterna om att det var helt frivilligt och att de när som helst kunde avbryta intervjun om de ville.

Intervjuerna med Vera och Eva ägde rum i mitt hem. Ylva, Karin och Maja intervjuades i ett av skolans mindre klassrum. Intervjuerna spelades in på en Ipad. Tekniken fungerade bra och samtliga respondenter talade obehindrat framför mikrofonen. På grund av den mänskliga faktorn blev en av intervjuerna inte inspelad, men respondenten ställde villigt upp på ny intervju kommande dag.

Vid intervjuerna följdes råden, som Thomsson (2002) ger, att lägga fram ett papper med olika frågeområden eller teman så att intervjupersonen konkret ser vad vi kommer att samtala om. (Bilaga 2)

Genom att både intervjuaren och intervjudeltagaren hela tiden ser de olika temana och genom att de båda kan dra den andres uppmärksamhet till olika teman, så är det lätt för båda att vara delaktiga i intervjuens framskridande. Båda kan hålla fokus lättare och den som intervjuas kan känna en trygghet i att veta vad intervjun ska handla om (Thomsson, 2002, s. 62 – 63).

Min erfarenhet sa mig att denna konkreta metod vore särskilt lämplig för gymnasiesärskolans elever. Thomsson (2002) skriver även om valet av intervjuplats. Det är lämpligt att genomföra intervjuerna i en lokal som känns bekväm för intervjudeltagaren. En annan viktig aspekt att ta hänsyn till är placeringen i rummet. Thomsson (2002) skriver att det kan upplevas som påträngande och uppfordrande när ögonkontakten blir för tät, därför menar Thomsson (2002) att den bästa placeringen är när man sitter snett mitt emot varandra med ett bord emellan sig där man kan ha papper, eventuell bandspelare och tillgång till vatten eller kaffe. Det är väsentligt att undvika att skapa en otrygg, utsatt känsla av förhör under intervjun (Thomsson, 2002). Jag försökte tänka på denna aspekt vid intervjutillfällena.

## **4.5 Bearbetning av data**

Före arbetet med transkriptionerna skapades förtryckta dokument med intervjupersonens och intervjuarens namn med kolon efter namnen, liknande ett manus. Därefter spelades intervjun upp och mening för mening ifylldes i en första grov tolkning. Jag gick tillbaka med jämna mellanrum och lyssnade och kontrollerade att allt tal nedtecknats. Luckor kompletterades. Inte sällan gjordes en tredje och fjärde genomlysning för att justera och kontrollera att allt blev rätt uppfattat.

När en transkriberad intervju var klar genomlästes den och texten färglades efter de tematiskt färgade cirklarna, som använts vid intervjun (bilaga 2). Exempelvis färgades all text om skolan grön. Det gjorde det senare lättare att hitta i textmassan och att analysera det stora materialet. Därefter lästes intervjuerna igenom noga och understrykningar gjordes för att markera särskilt viktiga saker. Slutligen fördes all text med en färg samman så att det gick att göra en jämförande sammanställning av intervjupersonernas svar inom varje tema.

## **4.6 Validitet, reliabilitet, generalisering och etiska överväganden**

Tiden för studien var begränsad och därmed även antalet intervjupersoner. Det tidskrävande arbetet att transkribera intervjuerna har med nödvändighet också begränsat antalet intervjuer. Trots det menar jag att den halvstrukturerade intervjuformen är den bästa metoden för att söka svar på frågor om hur intervjupersonerna upplever sin skolgång och delaktighet. Denna

intervjuform ger plats för ett friare tankeflöde, känslor och associationer, som man i exempelvis en enkät inte kan förutse och fånga. Tack vare bladet med färgade cirklar (bilaga 2) blev det lätt att återföra samtalet till ämnet när så behövdes.

En av respondenterna, Vera, hade lätt för att prata och förmedlade ett rikt perspektiv på sin skoltid. Möjligen har den avslappnade hemmiljön påverkat längden på denna intervju som blev mer än dubbelt så lång som de övriga intervjuerna. Det verkade också som om denna respondent hade behov av att få prata om sin skoltid.

Direkt efter den sista intervjun upptäcktes att den inte blivit inspelad. Respondenten ställde upp på ny intervju dagen efter. Om eller hur detta har påverkat materialet är svårt att säga. Möjligen kan upplevelserna från första intervjutillfället ha påverkat mina intervjufrågor vid det andra tillfället, något som dock troligen bidrog till att fördjupa den andra intervjun.

Att strukturera textmaterialet är i sig en första analys, enligt Kvale (1997). Själva transkriptionsarbetet innebar att det talade ordet fångades in i bokstäver, punkter och andra tecken. Ljudkvaliteten var god, men vid några enstaka tillfällen var det svårt att uppfatta vad som sades. Vid arbetet med renskrivningen gjordes en första språklig tolkning. I möjligaste mån nedtecknades allt ordagrant, men det talade språket var fullt av små utfyllnadsord och omtagningar, som ibland rensades bort för att inte tynga textflödet.

Det kan vara svårt att upprepa denna typ av forskning och se om resultaten står sig över tid, vilket kan uppfattas som en nackdel. Är det möjligt att generalisera resultaten från kvalitativa studier med endast ett fåtal intervjupersoner? Kvale (1997) skriver att psykologins historia paradoxalt nog visar att man bör: "... koncentrera sig på ett fåtal intensiva fallstudier om syftet är att erhålla generell kunskap" (s. 98). Historiskt har det visat sig att man fått fram betydelsefull kunskap från endast ett fåtal personer och att man sedan kunnat generalisera kunskapen till större grupper. Kvale (1997) nämner forskning av Freud, Piaget och Skinner som exempel på detta.

Jag har strävat efter att följa Vetenskapsrådets etiska regler och riktlinjer för forskning (2011) och de fyra etiska kraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2011). Vid ett första möte delade jag ut ett samtyckesbrev (bilaga 3) med information om syftet med studien och bad respondenterna att diskutera detta hemma med sina föräldrar. Kontakt med respondenten som slutat skolan för några år sedan skapades via en före detta lärare. Samtyckesbrevet skickades hem före intervjun. Något beroendeförhållande finns inte och har inte funnits mellan någon av flickorna och mig. De fick löfte om full anonymitet och av det skälet är alla namn på personer och skolor fiktiva. Både i samtyckesbrevet och i början av intervjuerna påmindes om frivilligheten och att det var fullt möjligt att avbryta intervjun om och när man så önskade. Datamaterialet används enbart till föreliggande studie och samtyckesbrevet innehöll upplysningar om att inspelningarna raderas efter avslutade studier.

## 5. Resultat

Nedan redovisas respondenternas upplevelser av skolan utifrån sex teman: skola, hälsa, kamrater, fritid, framtid och självbild. Intervjupersonerna har fått de fiktiva namnen Vera, Ylva, Karin, Maja och Eva. En av flickorna slutade gymnasiesärskolan för några år sedan och har varit med om flytten från Åkerskolan till Centrumskolan. Övriga går i olika årskurser på gymnasiesärskolans nationella program.

De skolor som hänvisas till har fått fiktiva namn:

Åkerskolan - äldre sammanhållen gymnasiesärskola.

Centrumskolan - gymnasieskola och gymnasiesärskola i samma lokaler.

Bergsskolan - träningskola inom Centrumskolan.

Sandbyskolan – annan friliggande gymnasieskola.

## 5.1 Skola

Nedan följer respondenternas upplevelser av sin skolgång som handlar om ämnesundervisning, skolformer och skolkamrater.

Vera har positiva upplevelser av att kraven i gymnasiesärskolan inte var för högt ställda och att eleverna fick extra stöd.

Vera: Att man fick extra hjälp och så lite sånt som inte andra elever får i den vanliga skolan. Man fick jobba i sin egen takt och så, det var liksom inget tvång med prov och man kände inte riktigt stress, så det var nog det bästa tror jag.

Vera är nöjd med undervisningen, men missnöjd med att det fanns elever som störde. Det kunde vara bråkigt på lektioner i alla ämnen och även under rasterna. Vera kände sig orolig och rädd i skolan ibland. Särskilt utsatt av mobbning kände hon sig på teaterlektionerna, vilket gjorde att hon inte ville gå på dessa lektioner. Vera minns lektioner där alla var rädda, även personalen.

Kamratskapet mellan flickorna var inte alltid så bra på Åkerskolan. Vera uttrycker att hon ibland inte ville gå till skolan alls på grund av oro för hur några av flickorna skulle vara mot henne. Det kunde variera från dag till dag. Ena dagen var de vänliga och nästa dag behandlades hon illa. Hon kunde aldrig lita på dem. Vera tolkar det som att flickorna var avundsjuka på henne för att hon som svensk hade fördelar som de saknade. Hon hade mer pengar att röra sig med och fick lov att ha pojkvän och gå ut och roa sig, vilket flickorna med utländsk bakgrund inte fick för sina föräldrar.

När gymnasiesärskolans nationella program flyttade ut till olika enheter inom gymnasieskolan förändrades förutsättningarna. Lokalerna i den nya Centrumskolan var trånga. Köket, uppehållsrummet, klassrummen och omklädningsrummet var mindre, men Vera menar ändå att flytten varit positiv.

Vera: Det var skönt att komma ner till Centrumskolan för det kändes lite mer vanligt på något sätt. Man smälte in så med dom andra. Jag tror inte dom andra märkte nåt av dom här eleverna, jag tror inte det. ... Jag tror det var bra att man fick komma till en vanlig skola också ... ja, det var ju mer på Åkerskolan, men ändå tror jag man måste glömma av det och se att man får gå med dom andra eleverna.

Trots att man hade tillgång till den stora skolans café, bibliotek och andra uppehållsrum framstår det som om eleverna i gymnasiesärskolan ändå helst stannade kvar i sina egna lokaler på rasterna.

Vera: Vi höll oss däruppe mest tror jag, eller jag gjorde det för jag kände ... jag gillade inte att gå till matsalen och så ... Jag vet inte, för att jag skulle känna att jag går på

särskola och att dom skulle undra vad vi gör där och så där, för dom titta ju inte extra i matsalen ... Jag trodde när vi började att vi skulle sitta med dom på Bergsskolan.

I: Med dom som var lite mer handikappade?

Vera: Ja, att vi skulle ha reserverade platser med dom och så, men sen så var vi ju inte det.

I: Det var inte så?

Vera: Jag kände att det var ju bättre.

I: Mm, så det kändes ändå lite bättre att stanna kvar där uppe än att gå ner till det vanliga fiket och fika där när det var 10-rast?

Vera: Ja, ibland.

Enligt Ylva är det bästa med skolan att det bara går fem elever i klassen. Hon tycker att särskolan är en skolform som passar henne. Ylva säger att det kan vara svårt med matematiken, men att undervisningen i matematik fungerar bra.

Ylva: Matematik har jag alltid haft svårt med. Så det är det jag behöver öva på mest. Men jag har gjort upp ett mål.

I: Du har satt upp ett mål?

Ylva: Inte direkt, men jag vill bli lite bättre på det fast jag har problem med min självkänsla. Jag kan bli lite orolig fall jag svarar rätt eller fel eller ...

I: Ja, du är osäker?

Ylva: Mm.

I: Just när det gäller matten eller är det annars också?

Ylva: Det är oftast matten.

I: Mm. Det är då. Är det nånting som du tror att lärarna skulle kunna göra för att du inte skulle vara osäker?

Ylva: Jag vet inte riktigt. Jag vet inte riktigt hur jag skulle förklara för dom. Jag har lite svårt för att prata ibland. Ibland är det liksom när jag är hemma så ibland kan jag inte, vågar jag inte riktigt prata inför mina föräldrar... Ibland, jag tror att de kanske kan bli arga.

Ylva säger att det ännu aldrig hänt att lärarna varit arga. Hon upplever att hennes matematiklärare verkligen betyder mycket för henne och hjälper henne att utvecklas i ämnet. I svenskan håller de på med ordspråk och det är svårt, menar hon. Ylva får läxor, men har ännu inte haft något prov. När vi kommer in på ämnet idrott säger Ylva att hon inte har det ämnet alls.

Ylva: ... men sen blev bara min sjukdom ännu värre så det är därför jag slutade med idrotten för att jag inte ska överanstränga mig så det kanske sker...

I stället för idrott får Ylva fler lektioner i matematik och textilslöjd. När klassen åker på utflykter eller skolresor är det svårt för Ylva att följa med på grund av de stora risker det kan innebära. Hennes skoldagar är också kortare än de andra elevernas på grund av sjukdomen.

Karin strävar efter att få grundskolebetyg i ämnena matematik och svenska. Hon läser upp dessa ämnen på introduktionsprogrammet. För övrigt menar Karin att det är lite för enkelt för henne i gymnasiesärskolan. Ämnet engelska liksom vissa karaktärsämnen läser hon tillsammans med en klass i gymnasieskolan. Hon trivs med att gå i större klasser och menar att särskolans klasser är för små.

Karin: Jag vet inte hur jag ska förklara, nä men det känns inte som man går på gymnasiet direkt. Det känns lite som vi går på ett ...

I: Du går både i det andra treåriga gymnasiet samtidigt som du går här?

Karin: Mm.

I: Och du ser en stor skillnad?

Karin: Ja, precis. Nu går vi inte så mycket med andra klassen eftersom de har andra lektioner, som inte jag är med på. När jag var där då kunde jag jämföra och där kände jag att jag gick på gymnasiet Restaurang och livsmedel. Jag kände att jag lär mig bageriet och kök.

Karin säger att det bästa med skolan är kamraterna och att det sämsta i skolan är att lektionerna slutar så sent på eftermiddagarna. På idrottslektionerna kan det bli lite enformigt. Karin menar att det är lite för mycket fotboll och bollsporter och att eleverna kanske inte får den motion de behöver.

Karin: Jag har varit med den andra klassen i idrott ett år och då får du mer motion. Det får inte bli för mycket heller tycker jag.

Karin säger att det är svårt att hitta en praktikplats inom hennes område, men hon hoppas att skolan ska ordna detta åt henne snart.

Liksom Karin går Maja och läser upp grundskolebetyget för åk 9 i matematik. I engelska önskar Maja få lite större utmaningar. När det gäller idrotten tycker Maja att det vore bra om de kunde få två idrottspass i veckan, istället för ett som de har nu. Hon är inte heller helt nöjd med att det är så mycket bollsport på idrottslektionerna. I karaktärsämnet önskar sig Maja mer praktisk undervisning.

Maja: ... så skulle vi ha lite mer vårdaktiga grejer.

I: Ni skulle behöva lite mer utrustning eller?

Maja: Ja, vi har nästan ingenting här. Vi sitter bara och pratar och så liksom. Sitta en hel dag i det här klassrummet och bara prata och skriva. Man blir ju väldigt trött.

I: Mm.

Maja: Så lite mer praktiskt.

I: Mer praktiskt inom det ämnet, ja. Hur skulle man kunna göra det ämnet mer praktiskt tror du?

Maja: Om man försöker likna det på Sandbyskolan lite mer.

I: Ja, vad gör dom där då?

Maja: Alltså, dom har ju ett vådrum. Dom har ju såna dockor som dom tränar på och tar blodtryck och bäddar sängar. Och vi var ju däruppe. Det var jätteroligt. Då känner jag så här, att jag går en vårdlinje.

För att skapa en bra skola menar Maja att man ska satsa på att det ska vara roligt på rasterna. Skolan kunde bli bättre på den punkten, enligt Maja.

Maja: Ja, det är rätt trivsamt när vi har rast. Man kan sitta här i soffan och spela kort, men just där ute vid matsalen, det finns ju inte så mycket att göra. Det finns ju bara bord och stolar egentligen, så man kan ju sätta sig och spela kort. Det finns ju biljardbord, men sen går vi på gymnasiet, man sitter bara och snackar med sina kompisar och ...

I: Går du ut i den stora skolan nånting?

Maja: Nä, inte så mycket. Ibland kan jag sätta mig där med en kompis och så om vi vill snacka om nånting.

Maja brukar sällan gå till biblioteket, men det händer ibland att hon går till gymnasieskolans café. Oftast stannar hon kvar i gymnasiesärskolans lokaler under rasterna.

Om möjligheten hade funnits skulle Eva helst välja att gå handelsprogrammet, men det programmet finns inte på Centrumskolan. Hon menar att det bästa med skolan är att främst lärarna, men också eleverna, är så positiva. Det är en positiv stämning i skolan, säger Eva. Hon önskar så småningom kunna läsa in ett grundskolebetyg i matematik. Eva tycker att undervisningen i engelska inte är på hennes nivå. När det gäller undervisningen i de andra teoriämnen tycker Eva att hon får den hjälp hon behöver. Det är bara i engelska hon efterfrågar större utmaningar.

I: Är det nåt mer ämne du tänker på? Engelska kan ju vara himla knivigt om man har dyslexi alltså.

Eva: Nä, vi har bandspelare. Dom sätter på en bandspelare och så hör vi vad dom säger och så följer vi efter i en text, samma sak som dom säger. Gör vi just nu.

...

I: Ja, så ni lyssnar och så härmar ni?

Eva: Ja, typ vi pausar och så kör alla på en gång.

I: Ok. Är det kul?

Eva: Nej.

I: Det är det inte?



Eva: Nä, alltså det är typ riktigt så the pet's name.

I: Är det för lätt?

Eva: Ja, det är jättelätt!

I: Ok, innehållet är för barnsligt?

Eva: Ja det är liksom Sofia har 15 djur och så säger hon vad alla djuren heter och vad det är för slags djur och hon går i skolan och sånt.

I: Så innehållet kunde vara på mer vuxen nivå?

Eva: Jag tycker att det borde vara lite mer, alltså inte typ vad djur heter på engelska och såna saker för det har vi redan haft. Det hade jag liksom i sexan.

I: Ja.

Eva: Och femman och neråt och det tycker jag är... Dom säger att det är repetition, men det har liksom fastnat. Det där har fastnat för längesen. Vi har försökt få dom att fatta.

I: Så du skulle vilja kunna utvecklas mer i engelska?

Eva: Ja, jag tycker att jag har stannat fortfarande.

I: Ok, och när du gick i grundskolan då gick du med en vanlig klass eller gick du i särskola då också?

Eva: Då gick jag i särskola, men där hade jag lite svårare engelska än vad jag har i ettan nu.

I: Du hade svårare engelska i sexan i särskolan än du har nu på gymnasiet? Har du sagt det till dina lärare?

Eva: Nä, vi har ju försökt säga till dom. Vi lyssnade på såna här låtar som var riktigt barnsliga och då sa vi till dom att det här tycker vi är fel. Vi tycker att vi borde ha svårare och alla läser liksom samma engelska, det är det som är så tråkigt för vi har alla samma bok i engelskan. Vi vill ha lika komplicerat som det är i dom andra ämnena. Vi har ju försökt säga det till dom att det här är ju för lätt, med vissa grejer. Vi får hoppas att dom lyssnar när vi säger till dom.

För att kunna "hänga med" i undervisningen med teaterklassen har Eva fått en Ipad och extra stöd av en lärare. Hon upplever också stöd från sina klasskamrater:

Eva: Och så hjälper vissa kamrater mig typ: "Eva där läste du fel, läs om, läs tyst i huvudet innan du pratar." Alltså dom hjälper en för jag stressar jättemycket. Då säger dom till mig att ta det lugnt och då blir det bra.

Eva jämför undervisningen i de olika skolformerna och tycker att lärarna i de respektive skolformerna uttrycker sig på olika sätt. I gymnasiesärskolan talar lärarna långsamt och tydligt: "... det blir så att man fattar vilken klass man går i när dom pratar, vissa lärare" och "... till slut lyssnar man inte". Eva tycker att lärarna på gymnasieskolan talar "... förståeligt, snabbt och lätt". För Eva är det svårt att acceptera en del saker i gymnasiesärskolan, men hon menar att den ändå kan vara bra för de andra eleverna där, trots att det för hennes egen del

känns tråkigt. ”Det värsta är också att det just heter särskola.” Eva berättar att flera elever tagit initiativ till att ta bort en del av skyltarna i korridorerna med texten *gymnasiesärskola*. På de skyltar som ännu finns kvar hoppas hon att man kan byta ut det ordet och ersätta med beteckningen för det program hon går på. Detta har rektor lovat, säger hon. För Eva är det problematiskt att tillhöra särskolan, hon känner inte riktigt att hon hör hemma där:

I: Är det mot din vilja som du går i särskolan? Kan man säga så?

Eva: Jag vill inte det.

I: Nä. Du vill inte det egentligen?

Eva: Nej, det vill jag inte. Men jag har pratat med mina föräldrar och vi har ju gjort tester och skit och det är testerna som har bestämt kan man ju säga.

I: Det har dom gjort.

Eva: Vi kan sitta och tjafsas om det hemma att jag inte vill gå där.

I: Ja, tjafsar ni mycket?

Eva: Nä, det är bara så där ibland när jag säger att jag pallar inte med klassen, tyvärr.

I: Ja?

Eva: Det är inte eleverna eller lärarna i sig, det är mer typ vad det heter och vad folk har för tankar, särskola! ... Då får dom den här bilden att det är typ CP-barn som inte klarar av att ta hand om sig själva, alltså dom behöver verkligen extra stöd och är konstiga människor, det får jag i mina tankar, en människa som typ... Ja, som inte kan gå eller sitta eller prata eller som inte kan vara med någon utan att... det är samma när man säger till kompisar att man går i särskolan, särklass. Då säger dom typ att jag driver med dom. Dom kan till och med skratta åt mig och säga att det är inte kul att skämta om sånt, man ska inte skämta om sånt. Och vissa säger bara: OK, vissa accepterar det och vissa har jag inte sagt det till för det är så pinsamt, det är bara de närmaste man har sagt det till.

I: Ja, så nya människor som du träffar?

Eva: Dom vet inte... Men frågar dom så säger jag oftast att jag går lite av varje för jag går både teater, handel och en massa sånt. Jag vill ju jobba inom handel.

Redan nu när Eva går i årskurs ett har hon planer på att ”hoppa av” skolan efter årskurs tre, då hennes kamrater i teaterklassen tar studenten. Hon vill ta studenten tillsammans med gymnasieklassen på estetiska programmet, inte med eleverna i gymnasiesärskolan.

Eva: Och så tycker jag det är tråkigt att man måste gå ett fjärde år för jag vill ju ta studenten med teatergruppen, jag vill ju inte stå där med två elever från särskolan och så står nån och ropar upp det ... Och så står en massa elever och tittar på det här... Och vi har ju inget flak som dom andra, det fattar inte jag varför har vi inget? Jo, för vi är så få som tar studenten, för vissa går fjärde året, vissa går tredje året. Alla går ju inte i samma linje om man säger så.

I: Nä, det är så små grupper.

Eva: Ja, och det tycker jag är jättehemskt att vi, det kommer att vara jag och Monica, som kommer att gå ut tillsammans och då känner jag att då är det inte nödvändigt för mig att ta studenten och det kan jag ju känna att det är lite tråkigt, men samtidigt så vill jag inte stå och skämmas ... Så jag funderar på att inte ta studenten.

I: Du funderar på att inte ta studenten? Redan nu funderar du på det, när du går i ettan?

Eva: Ja, tyvärr, för vi är bara två elever som kommer att gå ut i sådana fall...

## 5.2 Sammanfattning – skola

Respondenternas svar om skolan rör flera olika aspekter. De nämner bland annat undervisningen och lärandet i flera olika ämnen, svårigheten att få en praktikplats, klasstorlekens betydelse, likheter och skillnader mellan olika skolformer, mobbning, rasterna, lärarnas sätt att uttrycka sig och skyltarna i skolan. Respondenternas svar visar att lärandet i särskolan nära sammankopplas med särskoletillhörigheten och längtan efter delaktighet. Det går inte att generalisera svaren. Var och en bidrar med sina pusselbitar som tillsammans skapar en komplex bild av olika, individuella behov.

Man brukar säga att kunskap är makt. Det framkommer i intervjuerna att Karin läser upp betygen i svenska och engelska, och att Maja läser upp sina betyg i matematik. Karin och Maja säger att de lär sig mer när de studerar på gymnasieskolan och introduktionsprogrammet. Min tolkning är att Maja och Karin därmed ges möjligheter till ökad jämlikhet och större makt över sina liv. I dagens Sverige kan en kvinna inte räkna med att bli försörjd av sin partner utan måste själv planera för sin försörjning. Det är av vikt att kvinnor med funktionsnedsättningar ges goda möjligheter att försörja sig själva för att kunna ta makten över sina egna liv och för att undvika att hamna i ojämlika relationer, ett öde som delas av många kvinnor med och utan funktionsnedsättningar (Bourdieu, 1999). När Eva klagar på att undervisningen i engelska ligger på för låg nivå för dem eller när Maja beskriver att hon inte får någon praktisk undervisning i sitt karaktärsämne, trots att hon går en praktisk utbildning, kan det vara ett tecken på att skolans hierarkiska strukturer bevarar ojämlikhet (Tilly, 1963). Eva och Maja får, i dessa ämnen, inte en utbildning som gör att de kan övervinna hinder och utvecklas optimalt i skolan, något som förmodligen får betydelse för deras framtida möjligheter på arbetsmarknaden.<sup>1</sup>

Hos flera av respondenterna finns tendenser till stigmatisering (Goffman, 1963). Min tolkning är att Vera upplevde en lindring av stigmatiseringen vid flytten till den nya skolan. När hon jämför den äldre gymnasiesärskolan med den nya uttrycker hon att den största vinsten med flytten är känslan att få vara som alla andra. Det spelar mindre roll att de nya lokalerna är trånga, det viktigaste är att eleverna nu kan känna sig mer vanliga, menar Vera.

Eva uttrycker en rädsla för att stigmatiseras och värjer sig tydligt mot den. Hon jämför lärarnas sätt att tala i gymnasiesärskolan med lärarnas sätt att uttrycka sig i gymnasieskolan. Utifrån denna jämförelse kommer hon in på sina svårigheter att acceptera sin tillhörighet till särskolan. Eva är den som tydligast uttrycker motstånd mot särskoletillhörigheten. När hon närmare ska precisera var problemen finns nämner hon tre saker: att det heter *särskola*, att det står *gymnasiesärskola* på skyltar på flera ställen i skolan och en rädsla för det som avviker från andra kamraters normer. Eva har redan planer på att ”hoppa av” gymnasiet efter årskurs tre då hennes klasskamrater på det estetiska programmet tar studenten. Hon kan inte tänka sig

---

<sup>1</sup> De problem i undervisningen i Centrumskolan som Eva och Maja beskriver har uppmärksammats av skolan.

att ta studenten ihop med ett fåtal elever från gymnasiesärskolan, något som skulle vara alltför utpekande av henne som särskoleelev. Evas längtan efter delaktighet och känsla av stigmatisering påverkar troligtvis hennes självbild.

Karin uttrycker att hon känner att det är när hon studerar i gymnasieskolan som hon går i en ”riktig” skola. Hon vill tillhöra gymnasieskolan och känner sig inte tillhöra gymnasiesärskolan, där hon menar att det är för lätt och att klasserna är för små. Också hennes upplevelser av särskoletillhörigheten är stigmatiserande.

Maja, Ylva och Vera säger att de föredrar att stanna kvar i gymnasiesärskolans uppehållsrum under rasterna. De besöker sällan gymnasieskolans bibliotek eller café, möjligen för att de upplever att de inte hör dit och att gymnasieskolans uppehållsrum och gemensamma lokaler inte är till för dem. Vera nämner att hon trodde att gymnasieeleverna skulle kunna se på henne att hon tillhörde särskolan och undra vad hon gjorde där, som om hon kände att gymnasieskolans elevutrymmen inte var till för henne. Vera verkar ha upplevt stigmatiseringen redan långt innan flytten till Centrumskolan. I Ylvas fall handlar det om att hon är beroende av att en eller ibland två ledsagare följer henne överallt, något som i sig kan upplevas som utpekande.

### 5.3 Hälsa

Vera har lidit av migrän under hela sin uppväxt. Hon tror att huvudvärken och illamåendet ökade under tiden i skolan.

I: Hade du migrän då när du gick i skolan också?

Vera: Jag hade väldigt ofta ont i huvudet när jag kom hem och fick gå och lägga mig och vila och så. Jag mådde väldigt dåligt och blev illamående i skolan.

Vera har inte fått någon medicin som hjälper mot problemen. Nuförtiden besväras hon inte av migrän lika ofta, säger hon. Vera mår bättre när hon rör sig mycket och därför försöker hon träna flera gånger i veckan. Hon säger att motion hjälper.

Ylva redogör för den sjukdom som gör att hon inte kan delta i idrotten och som hindrar henne från att utöva sin favoritsport: simning. Det har hänt olyckor som avskräckt henne från fysiska aktiviteter.

I: Vad säger dina föräldrar om detta? Vill de att du inte ska ha idrott i skolan eller vad säger dom nu?

Ylva: Jag vet inte. Dom vill väl att jag ska träna så här, men jag är fortfarande rädd att liksom träna.

I: Ja, du är rädd. Du blev väldigt rädd den gången?

Ylva: Ja, sen var det inte längesen som jag ramlade av mitt gåband som jag har hemma och så fick jag värsta fläskläppen ... Fast jag hade hjälm på mig och skor, fast jag är rädd ändå. Sen dess har jag inte motionerat.

Ylva har haft sin svåra sjukdom sedan sitt första levnadsår och medicinerar dagligen. Hon tror att hon kommer att ha sjukdomen under resten av sitt liv. Övriga respondenter säger sig, liksom Maja nedan, inte ha några problem med hälsan.

I: Det verkar ju som om din hälsa borde vara väldigt bra eftersom du tränar så mycket?  
Den är helt perfekt?

Maja: Ja.

### 5.3 Sammanfattning - hälsa

Kategorin frisk/sjuk (Tilly, 1998) utgör en tydlig skiljelinje mellan respondenterna. Vera beskriver att hon haft problem med migrän och illamående under stora delar av sitt liv. Problemet försvårades under tider av stress då det var turbulent och bråkigt i skolan. Vera minns att idrott och massage hjälpte mot stressen. Ylva har en svår sjukdom som hindrar henne från att leva ett rörligt liv. Sjukdomen innebär att hon alltid måste ha en ledsagare i närheten. Vera och Ylva, som har hälsoproblem, är de som klart uttrycker att de uppskattar gymnasiesärskolans små klasser och lugnare tempo. Eva, Maja och Karin, som uppger att deras hälsa är god, är också de som uttalar att de önskar större utmaningar i undervisningen. De har inget emot ökade krav och större klasser. Föreliggande studie indikerar att ohälsa medför ökad risk för ojämlikhet, utsatthet och ibland långvarigt beroende av omsorg. För Ylva och Vera leder förmodligen ohälsan också till en större acceptans av särskoletillhörigheten, beroendeförhållandet och därmed stigmatiseringen (Goffman, 1963).

### 5.4 Kamrater

Vera umgås inte med några gamla skolkamrater på fritiden. Hennes beskrivning av tidigare klasskamrater är negativ. Samvaron i skolan präglades av rivalitet, avundsjuka och rädsla. Vera blev bestulen på bankkort och mobiltelefon, något som senare ledde till rättegång. Hon uttrycker att hon känner sig sviken av flera av flickorna. Vera minns en flicka som en god vän, men de kunde inte umgås så mycket på grund av kamratens depressioner.

Vera säger att hon inte har någon riktig bästa vän just nu, men att hon ändå fått nya vänner som hon träffar på helgerna ibland. De bor ganska långt bort och de kan inte träffas, så ofta. Vera aktar sig för att chatta med främlingar på internet och har funderat på vad det kan innebära att komma nära människor på internet, människor som man inte känner och som bor långt borta.

Vera berättar att andra flickor på skolan såg ner på sina skolkamrater och inte ville ses tillsammans med dem:

Vera: De flesta tjejerna på skolan säger nog helst inte att de gått i särskolan. ... För jag vet vissa som skämdes mer än mig ... jag tror kanske att de inte insåg att de också hade problem själva. ... Tjuvnyp, att man hade varit på krogen, eller att ni svenskar, att dom var avundsjuka, kändes det som ibland, det var därför dom gadda ihop sig mot mig för att jag hade varit på krogen eller köpt en grej eller så var dom där och hacka då, kände jag ibland. ... För jag vet dom kanske inte fick gå på krogen och så för sina föräldrar. ... På Åkerskolan var det ju mycket skitsnack, jag tänkte man är så liten grupp där, att det blir instängt och det blir att alla hackar på varandra till slut, det är nog inte bra med för litet heller. ... Det hände ibland att man var lite utfrysad bland tjejerna. Vissa dom satte sig i grupper. Vissa, det var två där och två där. Så blev man ensam ett tag och så blev någon annan ensam ett tag.

Vera resonerar om skillnaderna mellan pojkar och flickor och om svårigheter att få goda vänner överhuvudtaget:

Vera: Tjejerna, det var skitsnack där, det var lite att man titta snett lite kanske och glåpord och fula ord. Så det var väldigt mycket bland tjejerna faktiskt. Killarna det vet jag inte, jag tror inte dom, killar slåss när dom blir arga och tjejer kan vara värre.

Ylva berättar om bästa vännen Christina, som går lite längre bort i en annan del av skolan. Sjukdomen påverkar Ylvas möjligheter att umgås med kamrater. Hon måste alltid ha en ledsagare nära sig, vilket hindrar henne från att röra sig fritt med vänner.

Ylva: Oftast brukar jag hålla mig undan så här och greja med min mobil på rasten.

I: Så du har inga kompisar på rasterna här eller?

Ylva: Ibland pratar jag med dom, men inte så ofta.

I: Inte så ofta? Och din kompis Christina, träffar du henne på rasterna?

Ylva: Nej, hon är ju där borta.

I: Ja, så ni har inte samma raster kanske?

Ylva: Jo, men om jag vill gå dit bort och hälsa på måste jag be någon i personalen att följa med mig så jag får inte gå ensam.

I: Nä, precis. Då blir det inte så ofta kanske?

Ylva: Nej. Jag gjorde det förr, men det har blivit annorlunda, jag stannar kvar här...

I: Det är tryggare att stanna kvar här liksom? Men kan inte hon komma hit?

Ylva: Jag frågade henne, men hon kanske glömmer det och så här ...

I: Ja, OK. När du träffar henne, vad hittar ni på för nånting då?

Ylva: Det var längesen jag träffade henne här. Jag kommer inte riktigt ihåg hur vi brukade göra.

För Karin är kamraterna det bästa med skolan, men hon träffar inte kamrater på helgerna så ofta.

I: Men ni gör ingenting, går på bio eller så?

Karin: Inte än i alla fall. ... Med en här har jag i alla fall bra kontakt. Vi är väldigt nära. Känns bra. Nä, för liksom, jag har inte haft så lätt för kompisar.

I: Det har du inte?

Karin: Nä.

I: Vad beror det på tror du?

Karin: Jag har ingen aning.

I: Nä?

Karin: Jag var typ utfrysst och så här och...

I: Du har blivit det i grundskolan?

Karin: Ja, det var en väldigt lång period där.

I: Ända upp i nian?

Karin: Mm.

I: Och när du kom hit fick du mer kompisar då? Kan man säga så?

Karin: Ja, det kan man.

I: Så det är på så sätt bättre här?

Karin: Ja, det är det.

Karin går i flera olika skolformer samtidigt. Hon går i olika skolhus, med olika klasser och möter många olika lärare och elever. För okända berättar hon inte att hon går i särskolan. Först efter ett tag när hon känner dem bättre kan hon säga det.

Maja har en vän i det treåriga gymnasiet, som hon brukade gå och träna med förut, men nu har vännen så mycket läxor att hon inte hinner så ofta. Maja har även en kamrat på internet som hon har träffat genom en annan kamrat.

I: Har du kompisar på internet också?

Maja: Ja, jag har en som jag har träffat genom en annan kompis då. Så vi brukar prata ibland. Så vi typ skriver till varandra om vi har problem, så vi har faktiskt kommit otroligt nära varandra egentligen för att bara vara på nätet.

I: Så du har aldrig träffat den personen?

Maja: Nä, aldrig ...

Maja tycker att det är lättast att umgås med pojkar.

Maja: Ja, jag kan tycka att det kan vara skönare att vara med killar ibland för tjejer det känns som att man ska vara på ett speciellt sätt och utseende och lite så här... De två bästa tjejkompisarna, det känner jag inte med dom, men om det är andra så här nya liksom, när man är kompis med en kille så känns det inte att dom bryr sig så mycket. Så det kan jag tycka att killar är mycket skönare. Vi har pratat om det lite mina kompisar och några andra tycker det också.

Maja studerar i flera olika skolhus och möter elever som går på många olika program. Hon berättar om att det finns speciella klädkoder i en av skolorna och att hon tror att pressen är större på flickorna än på pojkarna.

Maja: Killar kan liksom klä sig lite hur som helst utan att man bryr sig, kan det kännas som...

Maja säger att hon försöker att inte bry sig om vad alla tycker och att inte ta åt sig om någon säger något.

Eva berättar att hon har många vänner, inte minst på internet:

I: Och du har väldigt många kompisar?

Eva: Mm. För många, nä men man kan inte ha för många, men ibland känner man att det blir för mycket kompisar runt om en. ... Nä, men jag är tacksam över att jag har många vänner på grund av att väldigt många i särskolan har inte det, dom vännerna som man vill ha. ... Men jag har kompisar och det är jag tacksam över. Jag älskar att träffa folk, jag älskar att prata och så tycker jag om att vara mig själv. Och det är nog dom tre sakerna som har gjort att jag har fått de här vännerna.

I: Mm, va bra.

Eva: Jaa.

I: Så du behöver inte vara ensam?

Eva: Nä, min mobil, jag måste ibland tvingas stänga av mitt internet för att det går för mycket ibland.

I: Du måste stänga av internet för att det är för många där som vill prata med dig hela tiden?

Eva: Ja, då blir det så här: "å nä nu skrev han", "å nä nu skrev hon", och då blir det så här stopp. Så då måste jag alltid stänga av mitt internet. När jag gör det och sätter på det igen så har jag typ 20 missade meddelanden och såna saker.

I: Kan du bli stressad av det?

Eva: Nä, det är ju kul i sig, men ibland hör man det där pling pling pling pling pling pling pling pling.

I: Det låter jättstressigt tycker jag.

Eva: Ja, ibland, men ibland är det ju också så här lugnt och skönt liksom, så man känner hallå är det nån som vill va social med mig?

I: Ja.

Eva: Det e nice.

I: Du ser inga faror med internet?

Eva: Jag känner ibland är det för mycket på, men då blockerar jag ju dom, jag känner att jag har ju så pass självkontroll över mig själv liksom så jag kan ju blocka människor, vissa tjejer är ju så här: "å nej Gud" alltså dom fortsätter skriva till såna människor, men jag



klaras inte det för jag vill inte lägga ut bilder på mig som jag känner att det blir någonting av.

I: Nej, du kan säga stopp?

Eva: Ja, jag säger stopp.

I: Här går min gräns? Nu vill inte jag vara med längre. Det kan du säga?

Eva: Ja det säger jag. Tydligt kan jag säga det.

I: Det är bra. Hur har du lärt dig det?

Eva: Alltså jag vet inte, det har väl bara blivit så att jag har sett och hört och jag är nog väldigt försiktig människa av mig, men samtidigt inte så jätteförsiktig av mig. Men när det kommer till internet så är jag det. Om någon vill träffa mig så är jag det så här att: "Ska vi träffas?" och om jag aldrig har träffat den här människan då ber jag om telefonnumret så jag kan få höra vem personen är eller så ber jag om ett foto. Då ber jag honom "kan du gå in på Snap?" för på Snap kan du bara ... , du måste ju skicka direkt liksom, du kan inte gå in på bilder och såna saker på Snap.

I: OK det måste vara ett nytaget foto?

Eva: Precis.

I: Ja, va smart!

Eva: Ja, så då ber jag alltid: Kan du gå in på Snap?

I: Har du kommit på det själv?

Eva: Ja, det har jag faktiskt gjort. Det finns två sätt du kan göra i och för sig. Du kan gå in på chat om du vill skriva långa meningar, då får du gå in på en viss chat på Snap. Och då skickar du bilder, vilka bilder som helst. Och om du vill ha ett direktfoto då, som dom flesta gör, då märker man ju och det har jag märkt ... vilka som är riktiga och vilka som är fejk.

I: Ok. Så det finns fejk?

Eva: Ja.

I: Du har stött på det?

Eva: Ja, det har jag gjort.

I: Hur vanligt är det då?

Eva: Ja, hur vanligt är det? I snitt är det väl en av tre. Så det är inte så vanligt.

I: En av tre? Det är ändå rätt många tycker jag. Det är en tredjedel.

Eva: Ja, men det är ändå inte många för det finns ju fler som råkar värre ut än vad jag gör.

## 5.5 Sammanfattning – kamrater

Kamratrelationerna är mycket betydelsefulla för samtliga respondenter. Kategorierna svensk/invandrarbakgrund, rik/fattig, kristen/muslim (Tilly, 1998) förekommer i Veras berättelser om kamratrelationerna på Åkerskolan. Flickornas ojämlika ekonomiska och kulturella villkor skapade spänningar som ledde till att Vera ibland blev utfrysad och ekonomiskt utnyttjad. Karin berättar att hon tidigare varit utfrysad under hela grundskoletiden, men att hon nu fått goda kamrater i gymnasiesärskolan. Maja tycker att det kan vara lättare att umgås med pojkar än med flickor, eftersom hon känner större krav på kläder och utseende från andra flickor. Vera och Karin vet hur det känns att bli utfrysad av andra flickor. Bourdieu (1999) skriver om hur kvinnor och män omedvetet vidmakthåller strukturer av dominans och underkastelse, som reproducerar sig själva i våra kroppar. Kvinnors underordnande sker i förhållande till mannen (Bourdieu, 1999), men i förhållande till andra kvinnor upprättas en ibland grym hackordning bland de maktlösa/underkastade. I männens/de dominerandes skugga kämpar kvinnorna om det utrymme som finns kvar. Detta kan vara en beståndsdel i förklaringen till svårigheterna mellan flickorna i Åkerskolan, anser jag.

Både Eva och Maja har positiva relationer på internet. Eva uttrycker tacksamhet för att hon har så många vänner. Hon säger att hon kanske har för många vänner, särskilt på internet där hon har hittat egna strategier för att freda sin integritet. Maja har en vän på internet som hon har kommit nära trots att de aldrig träffats. Kanske har de funnit ett virtuellt rum och en fristad där de upplever att stigmatiseringen (Goffman, 1963) upplösts och där de kan komma nära någon som inte bryr sig om utseende eller särskoletillhörighet? Möjligen har internet potential att utvecklas till en frizon för upphävande av gamla maktstrukturer?

Ylva har en god vän, men på grund av sjukdomen är det svårt för henne att umgås med någon. Ungdomar vill kunna röra sig fritt ute eller i skolan, men Ylvas sjukdom binder henne vid en ledsagare och det kanske uppfattas hindrande i kontakter med kamrater, som vill känna sig fria i umgänget med Ylva. Närvaron av en ledsagare upplevs förmodligen som stigmatiserande (Goffman, 1963) även för Ylvas kamrater.

## 5.6 Fritid

Vera berättar att hon tränar regelbundet på Friskis och Svettis mellan tre och fyra gånger per vecka, ofta tillsammans med mamma och syster. Hon promenerar dessutom till och från sitt arbete varje dag. På helgerna kan hon åka iväg till sina vänner som bor längre bort och ibland kommer de till henne.

I: Är ni bästa kompisar och så?

Vera: Ja, nä inte riktigt. Jag har inte hittat någon riktigt bästa vän, så jag har några som är snälla i varje fall som jag träffar och så.

I: Så du tycker inte du är ensam på fritiden och så?

Vera: Ibland, för dom bor inte här, men jag har några här som jag träffar nån gång. Ibland kan jag känna mig lite ensam, fast inte helt ensam.

Ylvas stora fritidsintresse var simning, vilket hon nu inte längre kan ägna sig åt på grund av sjukdomen. Hon längtar fortfarande efter att få simma. Ylva säger också att det skulle vara

roligt att börja träna på gym, men att det inte går. Hon berättar att mormor betyder väldigt mycket för henne.

Ylva: Ja, till exempel när mamma jobbar natt eller när jag kommer hem och mamma är på möte eller nånting, i så fall om mormor har tid så är hon hemma hos mig.

I: Ja, vad skönt att du har mormor. Hon är som en kompis då?

Ylva: Ja, hon är min bästa vän.

Ylva berättar att hon och mormor brukar sy tillsammans ibland. Att lyssna på musik är också något som Ylva tycker om att göra på fritiden.

Karin tycker om att lyssna på musik, dansa och rita när hon är ledig. Hon har tidigare gått på bågskytte, något som hon saknar nu. Den kamrat hon brukade gå tillsammans med har mycket att göra i skolan och har inte tid. Karin tycker också om att hitta på saker och ge sig ut på stan eller åka någonstans på fritiden.

Maja tränar regelbundet tre - fyra gånger i veckan på Friskis och Svettis. I början gick hon dit med en kamrat, men numera går hon ofta dit på egen hand. Maja säger att hon har ett stort träningsbehov och om hon inte tränar blir hon rastlös. När hon är ledig tycker hon också om att baka ibland. Hon går med kamrater på bio och umgås med familjen. Maja säger att hon inte känner sig ensam på sin fritid.

Eva berättar att hon älskar att shoppa och hon tycker om att dansa och att vara med kamrater på fritiden. Hon har många syskon och vänner och uttrycker inte att hon känner sig ensam.

## 5.7 Sammanfattning – fritid

Kategorin frisk/sjuk (Tilly, 1963) blir avgörande för respondenternas möjligheter till en rik fritid. Vera uttrycker att hon kan känna sig ensam ibland på sin fritid. Ylvas sjukdom bidrar till att hon lätt blir isolerad på fritiden. Karin, Maja och Eva, som inte har några hälsoproblem, uttrycker inte att de känner sig ensamma på fritiden. Studien visar att ohälsa leder till ojämlika villkor när det gäller möjligheter till en stimulerande fritid.

## 5.8 Framtid

Den största drömmen för Vera är att skaffa ett eget boende och kunna flytta hemifrån. Hon vill också gärna ha ett bättre betalt arbete än det hon har nu. Hon säger att hon inte tycker om stress och inte kan ta vissa arbeten. Vera har tankar om att det ändå gäller att acceptera sin situation, ställa realistiska krav och vara nöjd med det hon har.

Vera: ... ja det är en förstalägenhet, mamma bor ju här borta det är ju inte jättelångt heller.

I: Nä, då bor du på mammas gata, ja så det är drömmen?

Vera: Ja, man får inte drömma för mycket ibland, man får ju lov att drömma men...

I: Och jobbet är bra, funkar bra?

Vera: Ja.

I: Och där kommer du vara kvar?

Vera: Jag tror det, i alla fall ett tag framöver, så jag får se sen vad jag gör. ... Men man får vara nöjd ibland med det man har. ... Man kan inte se för stort fram hela tiden för då blir man aldrig nöjd. ... Man får leva i nuet också, men framtiden kan man ju leva i lite och tänka, men tänker man ... om det vart så där, då blir man aldrig nöjd.

Vera tycker att det skulle vara praktiskt att kunna köra bil, men att det känns för stressigt i trafiken. Hon berättar om flera elever från skolan som tagit körkort.

Ylva drömmer om att hennes sjukdom ska försvinna, men vågar inte riktigt tro att det blir så. Hennes högsta dröm är att bli sjuksköterska, undersköterska eller att arbeta med barn. Ylva funderar också på att flytta hemifrån, men tror att hon förmodligen inte kommer att kunna ha en egen lägenhet.

Ylva: Nej, antagligen kommer jag inte att ha en egen lägenhet utan jag kommer antagligen att bo i ett sånt hem ... jag har liksom sagt så många gånger att jag önskar att jag kan flytta hemifrån snart. De vet ju det mamma och pappa, men liksom de vill gärna vänta ... så med sjukdomen och allt, för jag behöver ju hjälp ifall nånting händer.

När det gäller framtiden längtar Karin efter att bli make-up-artist. Hon vill också arbeta inom vården och bli ambulansförare säger hon. I framtiden vill Karin flytta hemifrån och ha en egen familj.

Maja hoppas kunna arbeta med barn i framtiden. Hon vill bo tillsammans med någon och även få egna barn. Maja drömmer om att få flytta utomlands ett halvår och helst av allt åka till Los Angeles.

Maja: Jag vill jobba med barn och bo tillsammans med nån, och skaffa egna barn och, det är drömmen så, och sen hade jag även velat flytta utomlands typ ett halvår och bara liksom se mig omkring. Det hade varit jätteroligt. Min dröm är att åka till LA.

I: Los Angeles?

Maja: Ja, dit ska jag liksom.

I framtiden vill Eva ha ett arbete inom handel och bo i en lägenhet i en större stad. Hon längtar bort från livet på landet. Drömmen är att flytta till USA och bli skådespelerska i Los Angeles. Eva tycker om att sola och vill helst bo i ett varmt land.

## **5.9 Sammanfattning - framtid**

Respondenterna har samtidigt både realistiska och mer fria drömmar om framtiden, som kan knytas till kvinnorollen (Bourdieu, 1999). Drömmarna handlar om kommande arbete inom vård, omsorg eller handel. Det finns drömmar om att flytta hemifrån och kanske få en egen familj så småningom. Både Maja och Eva längtar till Los Angeles och ett mer glamoröst liv, men båda har också mer realistiska alternativ. Kategorin frisk/sjuk (Tilly, 1963) är en faktor som visar den ojämlika situationen. Ohälsan påverkar respondenternas framtidsdrömmar. Vera och Ylva har jämförelsevis lägre förväntningar på framtiden och uttrycker en resignerad hållning till sina framtida möjligheter både vad gäller boende och yrke.

## 5.10 Självbild

Vera beskriver sig som snäll och att hon tänker mycket på andra. Hon får ofta dåligt samvete och säger att hon har lätt att bli utnyttjad av kamrater som vill låna pengar av henne. Vera skäms för att berätta för nya bekantskaper att hon gått i särskola. Hon beskriver sig själv som en person som råkat illa ut och resonerar om hur hon bör hantera svåra situationer.

Vera: Jag är snäll av mig. Tänker på andra väldigt mycket och så, fast jag kanske är för snäll ibland också. Man blir utnyttjad och så, så det är inte så roligt när man märker att man blir utnyttjad. Fast man vill inte inse det ibland.

I: Då blir man ledsen?

Vera: Ja, lite sårad och så, men man får försöka undvika dom människorna som gör det. Fast ibland vet man inte med människor. De kan spela väldigt bra spel, som man märker för sent och då är det svårt att säga upp kontakten ibland och så. Och det är inte roligt att säga till en annan människa att man inte vill vara med dom längre och så. Det är bättre att låta det rinna ut i sanden ibland, så man inte hör av sig och ... Det har jag lärt mig, att man inte ska låna ut pengar för mycket och så. Man har lånat ut 200 och så får man inte tillbaka det och så. Det är inte så kul. Och så vill man gärna vara vän med dom ändå, men så tänker man efter att det kanske inte är så bra ändå. Men så ger man dom ändå, för man kanske inte har några andra. Det är ju det som är att man ska hellre vara själv faktiskt än och vara med sådana människor. Mamma har sagt att dom som skadar en ska man helst undvika.”

...

I: Så man kan säga att du har börjat att träna på att säga nej och ser hur det blir?

Vera: Ja, ibland säger man att man inte har pengar, men man måste hålla undan, egentligen ska man ju inte säga att man inte har. Man ska säga nej bara, men ibland är det lite svårt.

Vera säger att hon lätt får dåligt samvete.

Vera: Ja, mycket dåligt samvete kan jag få ibland. Om någon vill ha nånting och man inte kan ge det eller har råd eller så känner jag ”å vad dum jag är” och så där fast egentligen ska man ju inte känna så, men det är lätt att man känner så. ... För vissa, vet jag, kanske inte får dåligt samvete. Om jag går och äter med en kompis och hon inte har pengar, då får jag jättedåligt samvete, även fast det har varit en sån som har utnyttjat mig. Då får jag jättedåligt samvete. ... Det kan ju vara nåt med mitt handikapp att jag känner så ...

Vera brukar inte tala om för nya vänner vilken skola hon gått i. Hon har en strategi att först lära känna personen lite mer innan hon berättar att hon gått i särskola. När de känner henne bättre som person brukar de strunta i vilken skola hon gått i resonerar hon.

Ylva uttrycker att hon kan vara orolig för att svara fel. Hon berättar att hon var blyg när hon skulle börja i grundsärskolan:

Ylva: Först så kändes det lite konstigt. Jag var väldigt blyg. Jag tror att det var så att mamma och pappa turades om att liksom följa mig till skolan, så här när jag skulle testa på och så. Jag ville alltid vara nära mamma. Jag tror jag höll henne i handen för jag var väldigt blyg och lite skraj. Så det var lite svårt.

Ylva menar att det skulle passa henne att arbeta inom vården som sjuksköterska eller undersköterska.

Karin beskriver sig själv som en person som bryr sig väldigt mycket om andra människor.

Karin: Jag bryr mig väldigt mycket om folk. Jag är alltid där för andra om de behöver prata.

I: Du är en bra vän?

Karin: Mm.

I: Och du tänker på andra? Du lyssnar på andra?

Karin: Mm, det gör jag och ser om jag kan hjälpa liksom, omtänksam om man säger så, svårt att förklara.

Maja berättar om sig själv:

Maja: Oftast glad och liksom finns för mina vänner och så, är bra på att lyssna och så.

I: Mm. Du är bra på att lyssna?

Maja: Mm och hjälpa.

I: ... och hjälpa.

Maja: Det är så svårt att prata om sig själv, fast det är många som tycker det.

Maja menar att hon är bra på att ta hand om barn. Hon leker mycket med dem.

Maja: Jag blir på något sätt avslappnad i barns sällskap, det blir liksom att jag leker med dom, är väldigt mycket *med* dom.

I: Mm, du tycker det är roligt?

Maja: Ja, precis och leker med dom och liksom har inga krav på dom, jag gör vad dom vill, jag hänger på dom.

Maja berättar att hon vill att alla ska må bra:

I: Så då vill du trösta och ta hand om och så?

Maja: Ja, jag är nog så att jag vill att alla ska må bra.

Eva tar fram både goda och mindre goda egenskaper när hon beskriver sig själv. Hon blir lätt arg om hon känner sig orättvist behandlad, säger hon. Ibland tror hon att hon kan uppfattas som lite jobbig när hon till exempel är för ärlig eller vill busa och skoja lite för mycket:

Eva: ... omtänksam, snäll glad, positiv, jag är oftast positiv, sen är det nog ärlighet på negativt.

I: Ärlighet, är det negativt?

Eva: På ett sätt är det för jag kan vara för ärlig, och det är inte bra tycker vissa.

I: En del blir ledsna?

Eva: Ja, det kan man ju känna att oj då hoppsan, men det får ju dom bara bita i att jag är ärlig.

## 5.11 Sammanfattning – självbild

I sitt sätt att resonera väger Vera för- och nackdelar mot varandra när hon funderar på många olika aspekter av livet. Vera framträder som en person som känner sig själv ganska bra och vet vad hon anser i många olika frågor. Hon är äldre än de övriga respondenterna och har fått mer erfarenhet av livet, något som kanske tvingat henne att fundera mera över sig själv och sina svårigheter. Vera har hittat olika strategier för hur hon ska tänka och göra i olika situationer och hänvisar ofta till goda råd hon fått av sin mamma. Vera kan se saker ur flera synvinklar och betraktar inte världen som antingen ond eller god utan funderar på ett allsidigt sätt och visar förståelse för hur andra känner sig och reagerar. Eftersom hon gått i både den äldre gymnasiesärskolan och i den nyare har hon fått ett unikt perspektiv och kan jämföra de olika skolorna. Hon för ett resonemang och tar fram både bra och dåliga sidor med båda skolorna. Vera har varit utsatt för mobbning och andra svårigheter under sin skoltid. Hon framstår som en tänkande och resonerande människa som lärt sig förstå både sig själv och andra.

Ylva säger att hon har problem med sin självkänsla och kan vara blyg. Sammanfattningsvis kan man säga att Ylvas sjukdom påverkar alla aspekter som undersöks i denna studie: undervisningen, hälsan, kamraterna, fritiden, framtidsdrömmarna och förmodligen även självbilden. Hela hennes liv domineras av sjukdomen och rädslan för att något ska hända henne. Ylva blir ständigt påmind om och hindrad av sjukdomen. Hon kan inte delta i idrotten och får istället enskild undervisning i matematik och syslöjd. Hon har svårt att delta i kamratlivet och knyta kontakter med jämnåriga utan att andra vuxna personer är närvarande. Drömmarna om eget framtida arbete och boende finns, men ter sig osäkra. Ylva framstår som medveten om de kanske livslånga beroendeförhållanden sjukdomen för med sig.

Bilden som träder fram av Karin är svårfångad. Hon har ett klivet förhållande till särskolan och brukar inte berätta för okända personer att hon går i särskolan. Hon har tidigare varit integrerad i en grundskoleklass och berättar att hon känt sig utfrys under hela grundskoletiden. Det är först i gymnasiesärskolan som hon fått goda vänner i skolan. Karin har gott självförtroende när det gäller att följa undervisningen i olika stora klasser inom både gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och hon uttrycker ett missnöje med att det ibland är för lätt i särskolan. Hon säger att hon trivs bra med kamraterna i gymnasiesärskolan, men att hon ändå inte riktigt vill tillhöra särskolan.

Maja framstår som nöjd med det mesta och om hon är missnöjd med något är hon inte rädd för att ta tag i problemet och försöka hitta lösningar. Maja säger att hon mår bra själv och är mån om att andra också ska må bra. Hon tränar regelbundet flera gånger i veckan och har god hälsa. I sitt möte med elever inom olika gymnasieprogram stöter hon på olika klädkoder. Maja beskriver att det finns en större press mellan flickorna och resonerar kring trycket att klä sig efter en speciell stil. Hon visar medvetenhet om vikten att hitta sin egen väg och inte falla för grupptricket. Maja har många tankar kring klädkoderna i Centrumskolan.

Eva står med ett ben i varje skolform. Hon berättar att hon är social, utåtriktad och har många internetkontakter. Eva jämför sig med eleverna i de olika skolformerna och har svårt att acceptera sin inskrivning i särskolan. Hon framstår som upprorisk och har redan under första årskursen beslutat sig för att inte fullfölja studierna och ta studenten tillsammans med gymnasiesärskolans elever. Eva förmedlar en känsla av missanpassning, sorg och vanmakt, men hon ger samtidigt intryck av att vara rebellisk, stark och full av liv.

Min tolkning är att respondenterna håller på att socialiseras in i kvinnorollen (Bourdieu, 1999) när de beskriver sig som snälla, omtänksamma, lyssnande och hjälpsamma. Dessutom visar de i sina drömmar om framtida yrken att de vill vårda och ta hand om barn eller sjuka. I berättelserna framkommer att Vera och Ylva kan vara osäkra på sig själva. De uttrycker ett underläge och en acceptans av sina svårigheter. Kategorierna man/kvinna och hälsa/ohälsa (Tilly, 1998) avspeglas i Ylvas och Veras självbilder. Deras fritid, umgänge och utbildning begränsas av ohälsan, något som troligen även påverkar självbilden.

Karin har ett ambivalent förhållande till gymnasiesärskolan. I grundskolan kände hon sig utfryst och ensam under många år. I gymnasiesärskolan har hon numera goda vänner, men vill ändå helst få undervisning i gymnasieskolan. Karin pendlar mellan undervisning på högre nivå, men utan vänner och en undervisning, som hon uppfattar det, på lägre nivå, men med gott kamratskap. Även Eva upplever hur det är att gå mellan olika klasser och skolformer. Eva har ännu inte helt accepterat att hon hör till gymnasiesärskolan och kämpar med att upprätthålla en positiv självbild. Hon har många vänner utanför särskolan. Både Karin och Eva värjer sig mot stigmatiseringen (Goffman (1963), som utgör ett hot mot självbilden.

## **6. Diskussion**

### **6.1 Metoddiskussion**

Ödman (2007) skriver att tolkningar bäst görs med ett öppet sinne. Det är viktigt att inta en kritisk hållning mot egna tolkningar av intervjuvärderna, eftersom de lätt färgas av förutfattade meningar. Likaså finns en risk att intervjuaren i sina frågor styr intervjupersonen i en viss riktning genom ledande frågor. På gott och ont kan min långa erfarenhet inom gymnasiesärskolan ha påverkat mitt sätt att intervjua.

Metoden att intervjua elever och försöka tolka deras svar kan tyckas vansklig. Kristiansen (2004) fann i sin avhandling att kvinnor med funktionsnedsättning löper en tredubbel ökad risk att hamna i relationer med ojämlig maktfördelning. Kristiansen (2004) strävade efter att kvinnorna involverades i hennes forskning och blev medskapande och aktiva. Hon menar att vi av både ideologiska, demokratiska, moraliska och etiska skäl behöver: "... utveckla och förbättra metoder som mera aktivt involverar marginaliserade grupper som samarbetspartners i vår forskning." (Kristiansen, 2004, s. 171) Huruvida jag lyckats att få respondenterna att känna sig aktiva och medskapande i denna korta studie, så som Kristiansen (2004) menar, är osäkert, men det har varit min strävan.

Rådet av Thomsson (2002) att vid intervjun lägga fram ett papper med sex pastellfärgade cirklar, ett för varje tema (se bilaga 2), visade sig vara mycket användbart. Det påverkade respondenterna positivt genom att det inte skapades någon låsning utan de pratade fritt inom varje ämnesområde. Det föll sig mest naturligt och tryggt att starta intervjuerna med ämnet skola. Därefter hoppade vi mellan ämnena för att sluta i mitten med den mer personliga frågan om hur de ville beskriva sig själva. Tack vare denna metod med olika färger för olika ämnen blev det sedan också enkelt att strukturera det stora intervjuaterialet efter olika teman.



Den förhållandevis fria intervjuformen innebar att respondenterna inte fick exakt samma frågor. Jag kan till och med oavsiktligt ha glömt att ställa någon fråga eller formulerat dem något olika. Dock berördes samtliga teman under varje intervju. När intervjuerna var klara frågade jag var och en om de kunde tänka sig att ställa upp för ytterligare intervjuer i framtiden. Alla var positiva till detta och om jag skulle göra en uppföljande studie har jag uppfattningen att de gärna vill delta igen.

När denna studie inleddes hade jag fokus på genusfrågor och flickors problematik och på hur skolan skulle vara för att stödja dem på bästa sätt. Resultaten ledde mig dock vidare i en något annan riktning och kom mer att handla om den senaste läroplanens nya möjligheter och frågor om identitet och delaktighet.

## 6.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka fem flickors upplevelser av sin skoltid inom gymnasiesärskolan. Jag sökte svar på följande forskningsfrågor: Hur uppfattar flickorna sin skolgång? Hur beskriver flickorna sin självkänsla, hälsa och delaktighet? Sammanfattningsvis visar studien att upplevelserna av skolgång, självkänsla och delaktighet är nära förbundna och nästan inte går att skilja från varandra. Min tolkning är att samhällets maktordningar (Barron, 2008) och hierarkier (Tilly, 1963) avspeglas i skolans värld och påverkar respondenterna på olika sätt.

Både Vera och Ylva uttrycker att de uppskattar särskolans mindre klasser och lugnare tempo, som de menar är en förutsättning för dem att lära sig något i skolan. De beskriver sina hälsoproblem och behov av en lugnare lärmiljö. Rädslan för skador hindrar Ylva från att ha idrott. Sjukdomen tvingar henne också till kortare skoldagar. Veras sjukdom var mer frekvent när det var bråkigt i skolan. Umb-Carlsson (2008) rapporterar om de konstaterat mycket höga ohälsotalen bland personer med funktionsnedsättningar. Den svenska grundsärskolan granskades av skolinspektionen 2010 och blev kritiserad för att fokusera mer på omsorg än på kunskapsinhämtande (Skolinspektionen, 2010). I föreliggande studie visas hur avgörande hälsotillståndet är för både Veras och Ylvas skolgång. Enligt min mening är det inte konstruktivt att ställa omsorg mot kunskapsinhämtande, båda aspekterna är likvärdiga och måste beaktas.

Generellt riktar Maja, Karin och Eva ingen kritik mot undervisningen i gymnasieskolan. Min tolkning är att de nära förbinder sitt lärande med hanterandet av särkoletillhörigheten. De uttrycker att de lär sig mer i gymnasieskolan än de gör i gymnasiesärskolan. Detta visas när de beskriver hur de upplever skillnader mellan lärare, elever och undervisning i gymnasieskolan respektive gymnasiesärskolan. Studiemotivationen höjs genom möjligheterna att lämna gymnasiesärskolan och få tillträde till introduktionsprogrammet eller gymnasieskolan. När tillhörigheten till särskolan hotar självbilden (Ineland et al, 2009) så verkar det innebära en restaurering av densamma att kunna lämna särskolan, även om det bara är i vissa ämnen. En elev studerar matematik på introduktionsprogrammet, en annan läser engelska, svenska och karaktärsämne i gymnasieskolan och en tredje elev har drama och idrott tillsammans med eleverna på gymnasieskolans estetiska program. När de talar om undervisningen i gymnasieskolan uttrycker de en stark känsla av att de går i en ”riktig” skola. Min tolkning är att de då får möjlighet att känna sig delaktiga i den skola där de flesta ungdomar går (Molin, 2004; SFS 2014:134). Molin (2004) skriver att delaktighet kan förstås på olika sätt. Vilken typ av delaktighet känner Maja, Karin och Eva? Är den villkorad? Samtidigt som de får

tillträde till gymnasieskolan och kan delta i olika sammanhang ökar pressen att leva upp till vissa kunskapskrav. Möjligheterna att delta försvinner så snart kunskapskraven höjs över en viss gräns. Vad händer då med självbilden och delaktigheten? Måste kanske identiteten omskapas flera gånger under skoltiden?

I 2013 års läroplan står det bland annat att ”Skolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna ... ” (SKOLFS 2013:148, s 9). Det ges möjligheter för elever inskrivna i gymnasiesärskolan att få kontakt med en annan del av skolan, en annan värld, som för många elever i gymnasiesärskolan betraktas som den vanliga, normala världen. Även Vera, som slutade skolan för några år sedan, uttrycker att ”det kändes bra att få flytta in i den stora gymnasieskolans lokaler” och därmed ”känna sig vanlig” även om hon aldrig studerade ihop med gymnasieskolans elever. Szönyi (2005) har funnit att ungdomarna i hennes undersökning hade egna strategier för ”vanliggörande” som ett sätt att hantera sin situation och att det finns olika typer av ”vanliggörande”. För respondenterna i denna studie tror jag att den nya läroplanen stöder dem i processen att ”vanliggöra” sig själva, något som även stämmer överens med tankarna bakom normaliseringsprincipen (Nirje, 2003). Men samtidigt som de studerar i gymnasieskolan, i en inkluderande integrering (Haug, 1998), och därmed betraktar sig själva som mer vanliga, möter de skolkamrater som enbart går i gymnasiesärskolan, i så kallad segregerad integrering (Haug, 1998). Ett nytt dilemma uppstår: Vad får det för betydelse för sammanhållningen och gemenskapen i gymnasiesärskolan? Måste de ta avstånd från kamraterna i särskolan för att stärka sin egen självkänsla? På vilket sätt påverkas eleverna i gymnasiesärskolan av att vissa kamrater bara deltar ibland och då kanske som motvilliga deltagare i gymnasiesärskolans undervisning och kamratgrupp? Jag tolkar Evas, Karins och Majas berättelser som att de lever mellan två världar, kanske i ett ingenmansland, pendlande mellan sina föreställningar om vad som är normalt och avvikande. (Ineland et al, 2009).

Samtliga respondenter har drömmar om framtida eget boende och arbete. De genomlever just nu den tid, som Ineland et al (2013) menar, är en av de svåraste i livet för personer med funktionsnedsättningar – tonårstiden. Det är den tid då den egna identiteten formas i samspelet mellan introspektion och interaktion med andra människor (Granlund et al, 1982). Min tolkning är att Vera och Ylva accepterat sitt beroende av andra människor och sina svårigheter i större utsträckning än Maja, Eva och Karin. Kanske för att de också har större svårigheter att övervinna än de övriga. Ingen av respondenterna ger uttryck för att skolan diskriminerar mellan könen. De tycker att pojkar och flickor behandlas lika av skolans personal. Dock nämner både Vera och Maja att det är lättare att umgås med pojkar än med flickor. När det gäller framtida yrken drömmar respondenterna om traditionellt kvinnliga yrkesval och de beskriver sig själva som snälla, hjälpsamma och omtänksamma, egenskaper som ofta betraktas som kvinnliga. Karin och Maja berättar att de ”ställer upp och lyssnar” när vänner behöver prata. Maja säger att hon ”vill att alla ska må bra”. Flera vill arbeta inom något vårdyrke och ta hand om barn eller sjuka. Eva vill bli skådespelerska eller arbeta inom handel. Vera berättar att hon lätt får dåligt samvete och blir utnyttjad av andra. Den rollfördelning som finns mellan könen i vårt samhälle har troligen också påverkat respondenternas drömmar och självuppfattning. Även om de ännu är unga är de, enligt Bourdieu (1999), omedvetet delaktiga i en socialisationsprocess som tilldelar kvinnor en underordnad roll i samhället. Fine och Asch (1981) skriver om den känsla av maktlöshet, osynlighet och främlingskap det kan innebära att inte bli tilldelad någon social roll, något som de menar inte sällan drabbar kvinnor med funktionsnedsättningar. Men är könsrollerna med nödvändighet så förutbestämda som Bourdieu (1999) gör gällande? Går det att överföra hans teorier på alla samhällen? Fungerar socialisationsprocesserna i vårt globaliserade, öppna, mångkulturella och internetbaserade samhälle på samma vis?

Ineland et al (2013) skriver om internet som ett virtuellt rum för identitetsskapande där ungdomar med olika funktionsnedsättningar kan umgås utan att funktionsnedsättningen märks. Internet och sociala medier kan i bästa fall vara en plats där de kan umgås med vänner på lika villkor utan att känna sig utpekade eller stigmatiserade. Maja och Eva berättar att de har givande kontakter i sociala medier. Maja säger att hon har god kontakt med en person som hon aldrig träffat och Eva berättar att hon har många olika kontakter, men att det kan bli för många ibland. Internet är en naturlig del av deras vardag. Vera är mer försiktig och har bestämt sig för att undvika kontakter på internet med människor som hon inte känner. Det virtuella rummet erbjuder nya möjligheter till identitetsskapande samtidigt som det krävs försiktighet i kontakt med främmande människor.

Vera och Eva uttrycker att "de skäms" för att gå i särskolan. När de träffar nya människor avstår de från att tala om vilken skola de går i. Några uttrycker att de har en medveten strategi för detta och avvaktar tills de kan lita på personen ifråga innan de berättar. Flera respondenter berättade att de på rasterna stannade kvar i gymnasiesärskolans egna lokaler trots att de hade möjligheter att röra sig fritt i gymnasieskolans bibliotek, café och andra utrymmen. Hos Eva finns en rädsla för att någon av eleverna i gymnasieskolan ska se att de går in i korridoren med skylten *Gymnasiesärskola*. Även om det finns nya möjligheter till "vanliggörande" och normalisering i skolan uppfattar jag det som att särskilt Eva, Vera och Karin är stigmatiserade av sin särskoletillhörighet (Goffman, 1963). Eva har inte för avsikt att ta studenten tillsammans med skolkamraterna i gymnasiesärskolan. På fritiden umgås hon med ungdomar som inte går i särskolan. Eva liknar den kategori som Molin (2004) kallade "de tuffa", som identifierar sig med eleverna utanför gymnasiesärskolan och som revolterar mot särskoleidentiteten. Kommer hennes identitetsutveckling att skadas eller utvecklas genom de nya flexibla möjligheterna att läsa olika kurser? Eva säger att hon avstår från att ta studenten tillsammans med gymnasiesärskolan. Hur påverkar det hennes känsla av delaktighet?

Veras berättelse om mobbning och svårigheter på Åkerskolan antyder att det fanns svåra konflikter mellan flickorna där. Flera forskare har i olika studier funnit att flickor och kvinnor med autismliknande tillstånd och ADHD är särskilt utsatta och efterlyser större möjligheter att upptäcka och möta dessa flickors stora behov redan under skoltiden (Kopp, 2010; Kopp, Hellgren, Pettersson, Rehnqvist, Thelander, Ränzlöv, 2005; Ohan & Visser, 2009; Pohl, Cassidy, Auyeung & Baron – Cohen, 2014; Sonnby, 2014). Utifrån Veras berättelser är det rimligt att anta att det fanns flera flickor med liknande problematik på Åkerskolan. Tilly (1998) analyserar ojämlikheten i samhället och hur den vidmakthålls genom hierarkiska strukturer. Starka känslor av maktlöshet och utsatthet hos flickorna i Veras klass låg förmodligen bakom den mobbning som Vera utsattes för.

Helldin (2007) menar att det krävs en kritisk analys av begreppet "inkludering" om vi inte ska fastna i tillfälliga, meningslösa inkluderingsförsök. 2013 års läroplan (Gys13) öppnar för olika typer av inkluderande lösningar att läsa kurser inom både gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, men det är för tidigt att säga något om hur detta kommer att påverka gymnasiesärskolans elever på längre sikt. Hinner en elev, som går mellan olika klasser och deltar för kortare eller längre tid i olika sammanhang, skapa goda kamrat- och lärarrelationer? Som jag ser det finns en stor risk att eleven vandrar mellan olika världar, som en ständig gäst utan tillhörighet/delaktighet någonstans. Hur påverkas elevernas identitetsskapande när tillhörigheten är otydlig och individen är ensam i sin situation? Vad betyder delaktighet för dessa elever? Eller skapar de nya möjligheterna fler vägar ut på arbetsmarknaden, som i sig kan ge större delaktighet i samhället på längre sikt?

Speciallärarens uppdrag inom gymnasiesärskolan är, enligt mig, att bidra till att medvetandegöra personalen om komplexiteten kring de kvinnliga elevernas behov av lärande, identitetsskapande och delaktighet. Som speciallärare måste vi vara medvetna om hur svår tonårstiden är för eleverna i gymnasiesärskolan (Granlund et al, 1982) och stödja dem i deras identitetsskapande arbete. Vår uppgift är inte att fokusera på att medvetandegöra eleverna om deras funktionsnedsättningar utan istället att stärka deras självförtroende och framtidstro (Gys 13). De ska inte, enligt mig, anpassas för att bli så "normala" som möjligt, utan istället få känna stolthet över att de är unika individer med egenmakt.

## 7. Avslutning

Hur kommer det att gå för de elever som rör sig mellan olika världar under sin gymnasietid? Ökas deras upplevelse av att vara delaktiga? Vem har helhetsbilden av elevernas skolgång? Är ett ökat kursutbud och fler valmöjligheter en garanti för en god utveckling av elevens självbild? Den nya läroplanen (Gys13) möjliggör nya experiment som måste studeras och utvärderas i framtiden, anser jag.

Det går inte att blunda för det faktum att respondenterna förmodligen kommer att möta en tuff verklighet efter skolan. Mot bakgrund av kunskaperna om de svårigheter som finns för kvinnor med funktionsnedsättningar att hitta sin sociala roll i samhället undrar jag på vilket sätt vi redan i skolan kan förbereda dem för vuxenlivet (Umb-Carlsson & Sonnander, 2006; Fine & Asch, 1981; Traustadottir, 2002; Kristiansen, 2004). Flickor med ADHD och/eller autismliknande tillstånd och intellektuell funktionsnedsättning ger i kombination med den underordnade kvinnorollen och ibland även tillhörighet till någon etnisk minoritetsgrupp en stor utmaning för gymnasiesärskolan. Det ställer enorma krav på skolans förmåga att stödja och utveckla kvinnliga elever i gymnasiesärskolan, menar jag, men så länge det svenska samhället och den svenska skolan är hierarkiskt uppbyggd kommer troligen ojämlikheten att bestå (Tilly, 1998). Enligt mig behövs det mer forskning kring huruvida de nuvarande maktordningarna är legitima i vårt samhälle idag.

Flickor i gymnasiesärskolan kan tillhöra flera marginaliserade grupper i samhället samtidigt: de är exempelvis kvinnor i en mansdominerad värld, de har en diagnosticerad funktionsnedsättning och vissa tillhör någon etnisk minoritet i samhället. Vad innebär detta för en ung flicka som håller på att skapa sin identitet och hitta sin plats i samhället? Vad händer i samspelet, intersektionen, mellan olika maktordningar? (Barron, 2008). Vad betyder det för flickornas framtid om vi som arbetar i skolan inte förstår vidden av deras problematik?

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie. 5:2007). (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barron, K. (2008). Kön och funktionshinder. I Grönvik, L. & Söder, M. (Red.) *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet*. (s. 28–46). Malmö: Gleerups.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bourdieu, P. (1999). *Den manliga dominansen*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Ds 2008:23. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Edita Sverige AB. Hämtad 15-03-26 från <http://www.regeringen.se/sb/d/10055/a/101918>
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tössebro, J. (Red.). *Integrering och inkludering*. (s. 101 – 120). Lund: Studentlitteratur.
- Fernell, E. , Andelius, R. , Wiberg, E. , Bråkenhielm, G. (2005). Lindrig utvecklingsstörning – dags att se över definition och terminologi. *Läkartidningen*. 28-29, (102), 2064 – 2065.
- Fine, M. & Asch, A. (1981). Disabled Women: Sexism without the pedestal. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. 8, (2), art 3. Hämtad 15-06-04 från <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1456&context=jssw>
- Finndahl, K. (2001). *Våga se. En studie om förekomsten av våld mot kvinnor med funktionshinder*. Stockholm: Forum – Kvinnor och handikapp.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 17-35).
- FN:s standardregler. Hämtad 15-05-22 från <http://www.hso.se/Global/Arbete%20och%20f%C3%B6rs%C3%B6rjning/Nationella%20h%C3%A4ndlingsplanen/FNs%20standardregler.pdf>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Granlund, M., Kylén, G., Storm, H-G. & Göransson, K. (1982). *Gravt förståndshandikappade vuxna. En psykologisk beskrivning*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12, (2), 119 – 134.
- Ineland, J., Molin, M., Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Ineland, J., Molin, M., Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Kopp, S. Hellgren, L. Pettersson, A. Rehnqvist, N. Thelander, S. Ränzlöv, E. (2005). *ADHD hos flickor. En inventering av det vetenskapliga underlaget*. (Rapport nr 174). Stockholm: SBU.
- Kopp, S. (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. Göteborg: Göteborgs universitet. Sahlgrenska akademien.
- Kristiansen, K. (2004). Erfarenheter från arbete med kvinnor i ”mentalvårdslandet”. I *Genus och funktionshinder*. Barron, K. (Red.). (s. 155 - 179). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Nilholm, C. (2007a). Forskning om specialpedagogik: Landvinningar och utvecklingsvägar. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12, (2), 96 – 108.
- Nilholm, C. (2007b). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohan, J.L. & Visser, T.A. (2009). Why is there a gender gap in children presenting for attention deficit/hyperactivity disorder services? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 38, (5), s. 650 – 660.
- Perrin, B. & Nirje, B. (2003). För att hyfsa ekvationen. Kritik av vanliga missförstånd av normaliseringsprincipen. I Nirje, B. (Red.) *Normaliseringsprincipen*. (s.151–161). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 17-35).
- Pohl, A. , Cassidy, S. , Auyeung, B. & Baron – Cohen, S. (2014). Uncovering steroidopathy in women with autism: a latent class analysis. *Molecular Autism*. Hämtad 15-03-26 från <http://www.molecularautism.com/content/5/1/27>
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om*

*forskningsområdet och forskningsfronterna.* (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 36-51).

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 15-05-09 från:  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)

SFS 2014:134 *Förordning (2014:134) med instruktion för Myndigheten för delaktighet.* Socialdepartementet. Stockholm. Hämtad 15-05-22 från:  
[http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2014134-med-inst\\_sfs-2014-134/?bet=2014:134](http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2014134-med-inst_sfs-2014-134/?bet=2014:134)

SKOLFS 2013:148. *Förordning om läroplan för gymnasiesärskolan.* Hämtad 15-05-09 från:  
[http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2798](http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2798).

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:9. Undervisningen i svenska i grundsärskolan.* Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 15-05-09 från:  
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/svenska-grundsar/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf>

Skolinspektionen. (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp. Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner.* Skolinspektionens rapport riktad tillsyn 2011-1214. Diarienummer 40 - 2011:348. Stockholm: Skolverket. Hämtad 15-05-09 från:  
<http://www.skolinspektionen.se/documents/riktad-tillsyn/sarskola2/riktad-tillsyn-sarskolan.pdf>

Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Gymnasiesärskolan.* Skolverket: Stockholm.

Skolverket. (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013.* Skolverket: Stockholm.

Skårbrevik, K.J. (2002). Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education.* 17, (2), 97 - 107.

Socialstyrelsen. (2002). *ADHD hos barn och vuxna.* Stockholm: Modin-Tryck. Hämtad 15-05-09 från:  
[http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10942/2002-110-16\\_200211017.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10942/2002-110-16_200211017.pdf)

Socialstyrelsen. (2006). *Effekter av psykosociala insatser för personer med utvecklingsstörning och samtidig psykisk ohälsa.* Hämtad 15-05-09 från:  
[http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9520/2006-11038\\_200611038.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9520/2006-11038_200611038.pdf)

Socialstyrelsen. (2006). *Handikappomsorg.* Socialstyrelsen, Lägesrapporter 2005.

Hämtad 15-05-09 från:

[http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9748/2006-131-4\\_20061314.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9748/2006-131-4_20061314.pdf)

Sonnby, K. (2014). *Cooccurring Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Depression. Sex, Aethiology, HelpSeeking and Assessment*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala.

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

Svenska Unescorådets skriftserie. (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*.

Hämtad 15-03-26 från:

<https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Swärd, A-K & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms universitet.

Söder, M. (2003). Normalisering, handikappolitik och forskning. I Nirje, B. (Red.). *Normaliseringsprincipen*. (s. 189 – 209). Lund: Studentlitteratur AB.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tilly, C. (1998). *Beständig ojämlikhet*. Lund: Arkiv.

Traustadottir, R. (2002). Gender Equality and Disabled Women. I Karstensen, G. (Red.) (2002). *Subjekt, politik och könskonstruktion: det jämställda Norden som framtidsverkstad*. Rapport från en nordisk forskningskonferens 28.2 – 1.3.2002, Stockholm. NIKK Småskrifter nr 8, 2002.

Unicef. Barnkonventionen. Hämtad 15-02-19 från:

<https://unicef.se/barnkonventionen/lastexten#full>

Umb-Carlsson, Ö. (2008). *Studier om hälsa för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm. Vetenskapsrådet.

Ödman, P J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag



# **Bilagor**

## **Bilaga 1**

Tematiska intervjufrågor

### **Självuppfattning**

Berätta om dig själv.

Hur skulle du beskriva dig själv?

### **Hälsa**

Mår du bra?

Är du sjukskriven ofta? (Hur ofta? Vad beror det på tror du?)

Sportar du?

Tränar du regelbundet?

### **Skolan**

Lär du dig något i skolan? Vilket ämne lär du dig bäst i?

Hur lär du dig bäst? (Jämför olika ämnen.)

Får du lära dig det du vill lära dig i skolan?

Märker du att det går framåt i något särskilt ämne? Vad beror det på tror du?

Trivs/trivdes du i skolan?

Kan du beskriva hur det är i skolan?

Vad är bra ?

Vad är dåligt?

Hur tycker du att en bra skola ska vara?

Om du skulle skapa en egen skola hur skulle den vara?

Har flickor och pojkar samma möjligheter i skolan tycker du?

### **Fritid**

Vad gör du på fritiden?

Vad skulle du vilja göra om du kunde?

### **Kamrater**

Kan du berätta om dina kompisar?

Har du både tjej- och killkompisar?

Umgås du ofta med kompisarna?

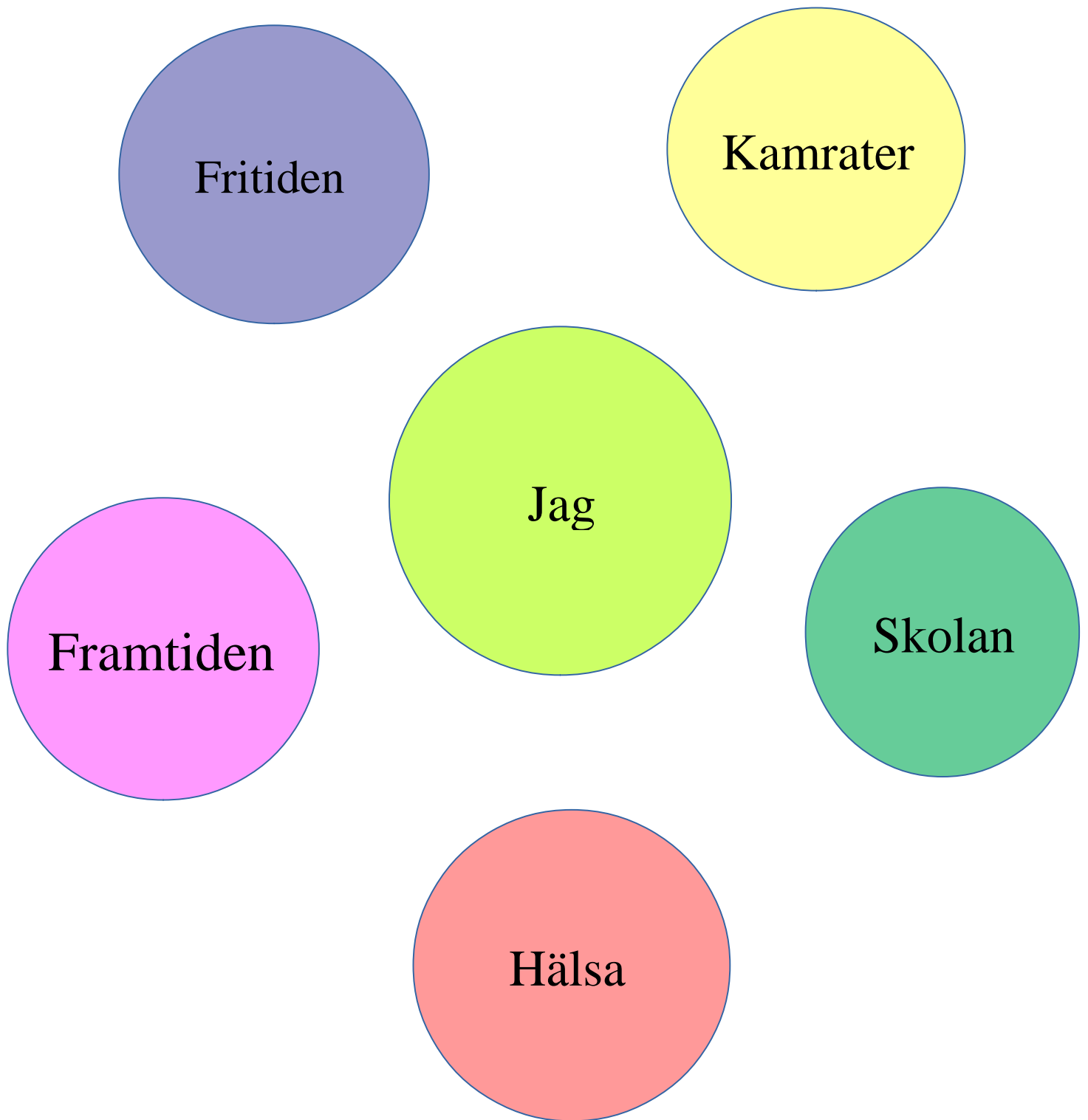
Vad gör ni då?

### **Syn på framtiden**

Vad ska/vill du göra efter du slutat skolan?

Vad drömmer du om ska hända efter skolan?

## Bilaga 2



## Bilaga 3

X-stad 05-02-2015

Hej!

Mitt namn är Charlotte Ekman och jag arbetar som lärare på X-stads gymnasiesärskola. Jag studerar till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet och ska till våren skriva en magisteruppsats om flickorna i gymnasiesärskolan och deras behov.

Mitt mål är att intervjua ett antal flickor som går eller nyligen gått i gymnasiesärskolan för att få veta om och på vilket sätt de blivit hjälpta av skolan. Jag ser det som betydelsefullt att få ta del av elevernas egna erfarenheter för att skolan ska kunna utvecklas och bli bättre. Jag kommer bland annat att ställa frågor om skolan, hälsan, fritiden och framtiden.

Intervjuerna kommer att spelas in och när jag är klar med mitt analysarbete kommer jag att radera innehållet. Jag lovar att behandla all information konfidentiellt och försäkrar alla som deltar full anonymitet.

Deltagandet bygger helt på frivillighet och den som deltar har möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande. Alla som deltar får naturligtvis också läsa uppsatsen så småningom. Jag blir tacksam om Du undertecknar och skickar tillbaka detta brev i bifogat frankerat kuvert till mig så fort som möjligt.

Vänliga hälsningar

*Charlotte Ekman*

Ort .....

Datum .....

Jag vill delta i undersökningen.

\_\_\_\_\_  
Elev

Jag godkänner att min dotter deltar i undersökningen.

\_\_\_\_\_  
Vårdnadshavare