



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Övergången från grundskola till grundsärskola

Vårdnadshavare till sex barn berättar

Annika Hermansson och Eva Lindqvist

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingemar Gerrbo
Examinator:	Ulla Alexandersson
Rapport nr:	VT15 IPS28 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingemar Gerrbo
Examinator:	Ulla Alexandersson
Rapport nr:	VT15 IPS28 SLP600
Nyckelord:	Utvecklingsstörning, kunskapsutveckling, integrering/inkludering, samverkan, övergång från grundskola till grundsärskola

Syfte:

Syftet med studien var att undersöka hur vårdnadshavare upplevde, identifierade och beskrev processen angående övergång från grundskola till grundsärskola, dels ur deras barns men även ur deras eget perspektiv.

Metod:

Vi använde oss av en kvalitativ forskningsintervju bestående av halvstrukturerade intervjufrågor som gav möjlighet att ställa följdfrågor i syfte att få fatt på hur vårdnadshavare beskrev sina barns övergång från grundskola till grundsärskola. Kunskapen producerades i det sociala samspelet mellan oss som intervjuare och respondenterna. Datainsamling och analys lade tonvikten på ord och deras innebörd.

Teori:

Eftersom vi ville förstå och tolka respondenternas olika upplevelser, snarare än att söka efter en sanning, valde vi en hermeneutisk ansats för vår studie. Tolkningarna syftade till att ge möjlighet att förstå den undersökta gruppens livsvärldar. Genom att vi använde vår egen värld eller horisont som utgångspunkt i mötet med respondenterna och deras världar, konfronterades våra olika världar och vi fick nya horisonter att förhålla oss till och skapade på så vis nya kunskaper.

Resultat:

Alla respondenters barn började sin skolgång i grundskolan men till följd av utvecklingsstörning hade de svårigheter att följa den ordinarie undervisningen i grundskolan. Efter utredningar som visat på utvecklingsstörning gjorde de en övergång från grundskola till grundsärskola, men fick sin undervisning utifrån grundsärskolans kursplan som integrerade i sin ordinarie klass. Integreringen visade sig fungera bäst under de tidigare skolåren både när det gällde kunskapsutveckling och social utveckling hos eleverna. Så småningom tog vårdnadshavarna beslut om att låta barnen byta till grundsärskoleklass. Detta beslut föranleddes av olika långa bearbetningsprocesser hos vårdnadshavarna och visade att för dessa elever låg visionen om en inkluderande skola långt bort.

Förord

Tänker tillbaka till uppstartsdagen på pedagogen i Göteborg, vi var många och vi var förväntansfulla inför vad som skulle komma. Nu har tre år passerat och vi har fått många nya och användbara kunskaper. Nu har vi skrivit vårt examensarbete som har gjort att vi under lång tid studerat litteratur och suttit åtskilliga timmar framför datorn och författat innehållet till vår studie.

I den här studien har vi i huvudsak arbetat tillsammans men Annika har tagit ett större ansvar för litteratur, tidigare forskning och det teoretiska ramverket i forskningsansatsen medan Eva ansvarat för inlednings- och metodkapitlet. Vi har båda gjort tre intervjuer vardera och sammanställt dessa var för sig för att därefter bearbeta och analysera materialet tillsammans. Resultat- och diskussionskapitlen har vi gemensamt författat.

Vi vill tacka de vårdnadshavare vi intervjuat angående upplevelser av deras barns övergång från grundskola till grundsärskola. Vi har genom deras berättelser fått nya insikter om hur deras processer kunde se ut under ”resans gång”. De har blivit bemötta på olika sätt och de har alla *kämpat* för att deras barns skolgång och sociala utveckling ska bli så bra som möjligt. De kunskaperna är värdefulla för oss och vi kommer att bära med oss dem i vårt framtida arbete som speciallärare.

Vi vill säga ett särskilt tack till våra familjer och våra vänner som stått ut med att göra saker på egen hand och utan att störa oss då vi har studerat. Vi vill även rikta ett stort tack till de kollegor som har stöttat oss och som har fått ta ett stort ansvar för att det ska fungera i skolan under de dagar vi har varit studielediga.

Sist men inte minst tackar vi Ingemar Gerrbo som varit vår handledare och som med stort tålamod och engagemang, suttit i sin ”tänkarstol” och funderat ut vägar till nya infallsvinklar och tankar som varit ovärderligt användbara för oss.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Litteratur och tidigare forskning	3
2.1 Utvecklingsstörning	3
2.2 Grundsärskola	4
2.2.1 Historik	5
2.2.2 Nutid	5
2.3 Integrering / Inkludering	5
2.4 Samverkan	6
2.5 Tidigare forskning	7
2.6 Sammanfattning	9
3. Forskningsansats och teoretiskt ramverk	10
3.1 Hermeneutik	10
3.2 Livsvärld	11
4. Metod	12
4.1 Val av metod.....	12
4.1.1 Kvalitativ forskningsintervju	12
4.2 Urval	13
4.2.1 Urvalsförfarande	13
4.2.1.1 Intervjugrupp	13
4.3 Genomförande	14
4.4 Bearbetnings- och analysförfarande	14
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	15
4.5.1 Reliabilitet och validitet.....	15
4.5.2 Generaliserbarhet	16
4.5.3 Studiens trovärdighet	16
4.6 Etik	17
5. Resultat	18
5.1 Berättelser om barnets/elevens situation i grundskolan	18
5.1.1 När problemen började	18
5.1.2 Kunskapsmässiga aspekter	19
5.1.3 Sociala aspekter	20
5.2 Berättelser om barnets/elevens situation i grundsärskoleklass.....	21
5.2.1 Skillnader i lärande och utveckling	21
5.2.2 Social vändpunkt.....	23
5.3 Berättelser om vårdnadshavares egna processer i samband med övergången.....	23
5.3.1 Samverkan med grundskolan respektive grundsärskolan	24

5.3.2 Synvända.....	25
5.4 Resultatsammanfattning	26
6. Diskussion	28
6.1 Metoddiskussion.....	28
6.2 Resultatdiskussion	29
6.2.1 Inkluderingsstanken.....	32
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	33
6.4 Förslag till framtida forskning.....	34
Referenser	35
Bilaga 1	38
Missivbrev	38
Bilaga 2	39
Intervjuguide.....	39

1. Inledning

Sverige har skolplikt, vilket innebär att alla barn mellan 7 och 16 år har skyldighet att gå i skolan. Skolelever har rätt till likvärdig utbildning utifrån sina egna förutsättningar. Detta stöds av både skollagen och läroplanen. För elever i behov av särskilt stöd ska skolan ansvara för att göra extra anpassningar och eventuellt åtgärdsprogram. Elever som har en utvecklingsstörning har dessutom rättighet att välja att få sin utbildning inom grundsärskola (SFS 2010:800, Skolverket, 2011).

Skolan är en komplex organisation som innebär krav på kommunikation och samarbete mellan olika aktörer i såväl planerade som oförutsedda händelser och skeenden. Skola och hem har dessutom enligt Läroplanen ett gemensamt ansvar för elevens skolgång och ska tillsammans skapa de förutsättningar som krävs för optimalt lärande och utveckling (Skolverket, 2011). Intressant ur detta perspektiv är att undersöka vårdnadshavares beskrivningar av hur samverkan mellan hemmet och skolans komplexa organisation kan ta sig uttryck när barnen har en utvecklingsstörning.

För elever med utvecklingsstörning är tanken att de, precis som alla andra barn, ska gå i grundskola. För att nå en inkluderande verksamhet måste skolan enligt Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) ha beredskap för att kunna möta alla elevers olika behov och enligt Ahlberg (2005) ligger detta till grund för att det på senare år skett en förstärkning avseende utbildning inom specialpedagogik. Det specialpedagogiska arbetet innebär enligt Ahlberg (a.a.) att utifrån undervisningens innehåll och organisering skapa förutsättningar som innebär möjligheter till lärande och utveckling för varje enskild elev, alltså även elever med utvecklingsstörning.

Trots goda intentioner att skapa en skola som passar för alla elever utifrån individuella förmågor och möjligheter kvarstår faktum att för ungefär ett decennium sedan pekade trenden mot en ökning av elevgrupperna inom särskolan (SOU 2003:35). Skolverkets hemsida för statistik (Skolverket, 2014) visar dock att det skett en förändring och färre elever tas emot i grundsärskolan. Jämförelserna har gjorts i förhållande till det totala antalet elever i skolan. Idag beräknar Skolverket att antalet elever som är mottagna i grundsärskolan motsvarar 1 %.

Rättigheten att läsa enligt grundsärskolans kursplan föregås av särskilda utredningar. Dessa är av psykologisk, medicinsk, pedagogisk och social art (SFS 2010:800, Skolverket, 2011). Om utredningarna har visat på en utvecklingsstörning hos eleven är det föräldrars rättighet att välja skolform för sitt barn (SFS 2010:800 11 kap. 29§). I de fall föräldrar väljer att barnet ska tas emot i grundsärskolan kan de även önska att barnet ska få sin utbildning som integrerad i grundskolan. Ytterst är det dock skolhuvudmannen som avgör om det finns möjlighet att erbjuda eleven integrering i grundskolan (Skolverket 2014). Som integrerad i grundskolan har eleven rätt att få sin undervisning anpassad till grundsärskolans kursplan och få sina kunskaper bedömda utifrån dess kunskapskrav. ”För en elev som på detta sätt får sin utbildning inom en annan skolform gäller de bestämmelser som avser den ursprungliga skolformen” (SFS 2010:800, 7 kap. 9§). För att främja såväl kunskapsutveckling som social utveckling hos elever som är inkluderade i grundskolan men läser enligt grundsärskolans kursplan är det enligt Alexandersson (2009) viktigt att speciallärare har både erfarenhet av särskola och kompetens om innebörden av olika funktionsnedsättningar.

Då det bara är Sverige som har särskola som särskild skolform (SOU 2003:35) är det svårt att finna internationell forskning om just särskola, men bland den internationella forskningen vi

fann, hittade vi en artikel om samverkan för förskolebarn i behov av särskilt stöd och den visade sig ha sin grund i en studie gjord i Sverige (Sandberg & Ottosson, 2010), samt en artikel om en finsk reform angående integrering av elever med grav utvecklingsstörning i grundskolan (Jahnukainen & Korhonen, 2003). Under de senaste åren har däremot ett flertal magisteruppsatser inom specialpedagogik vid svenska universitet och högskolor behandlat olika aspekter av särskolans verksamheter och organisering såsom exempelvis övergångar mellan förskola och grundsärskola, samverkan mellan skolformer och samverkan mellan skola och hem. Det har visat sig att många studier främst utgår från ett skolperspektiv. Respondenterna är oftast lärare, speciallärare, skolledare eller elever. Gedda Kööhler (2013) har gjort en fallstudie om elever med utvecklingsstörning som integreras i grundskolan. Bjernryd & Thörn (2014) behandlar samverkan vid övergång från förskola till särskola.

Angående den knappa forskningen om övergången från grundskola till grundsärskola samt i kombination med att det är vårdnadshavare som väljer skolform för sitt barn, avser den här studien att bidra med kunskaper om hur vårdnadshavare upplever och beskriver sina barns lärande och utveckling samt sin egen process vid bytet från grundskola till grundsärskola.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur vårdnadshavare upplever, identifierar och beskriver övergången från grundskola till grundsärskola, dels ur barnets men även ur deras eget perspektiv. Frågeställningarna i studien är följande:

- Vad berättar vårdnadshavare gällande barnets lärande och sociala utveckling i samband med byte av skolform, det vill säga, övergången från grundskola till grundsärskola?
- Hur beskriver vårdnadshavare sin egen process i sammanhanget?

2. Litteratur och tidigare forskning

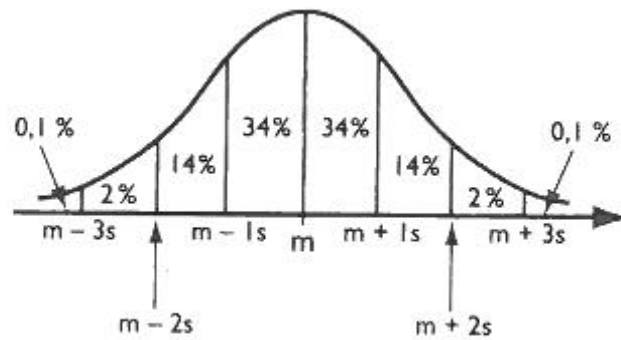
Det här kapitlet behandlar litteratur och tidigare forskning som är relevant för studien. Kapitlet handlar om tidigare forskning, utvecklingsstörning, grundsärskola, integrering och inkludering samt samverkan mellan skola och hem.

2.1 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är ett begrepp som varit kontroversiellt och i fokus för förändring under många årtionden. Personer med utvecklingsstörning benämndes förr som exempelvis sinnesslöa, efterblivna och obildbara, men benämningen har sedan dess ändrats till utvecklingsstörning (SOU 2003:35). Begreppet utvecklingsstörning används fortfarande frekvent och är dessutom namngett i vår utbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Även i litteratur och forskning skrivs om personer med utvecklingsstörning och är därför det begrepp vi använder oss av i denna studie.

Kylén (2012) beskriver utvecklingsstörning som svårigheter med att bygga och tillämpa kunskap, att ta in och bearbeta information utifrån olika grader av begåvning. För att en individ ska få diagnosen utvecklingsstörning krävs utredningar som visar att IQ-värdet är under 70, att den adaptiva förmågan är nedsatt och att detta har orsakats innan individen blivit 16 år (a.a.). Hur utvecklingsstörningen påverkar den enskilda individen är dels beroende på vilken grad av utvecklingsstörning personen har samt om det finns något/några tilläggshandikapp, dels vilken miljö han eller hon befinner sig i och hur väl den är anpassad till individen. Kylén gör en indelning i tre olika stadier för personer med utvecklingsstörning där det första stadiet innebär att personen är på en tidig utvecklingsnivå och främst upplever känslor och konkret verklighet. Personer som befinner sig i det andra stadiet klarar av att förstå bilder och dess innebörd, att utveckla och förstå talat språk samt att utveckla tids- och rumsaspekter. Det tredje stadiet kännetecknas av förmågan att i viss grad lära sig läsa och skriva och även av en viss förmåga att utföra abstrakta tankeoperationer som att räkna. De olika förmågorna och graden av dem varierar från person till person. En del lär sig mer och presterar mer än andra.

Att definiera utvecklingsstörning menar såväl Kylén (2012) som Greenspan (1999) vara svårt och hänvisar till den biologiska normalvariationen med avseende på att en del individer har högre begåvningsnivå än genomsnittet och andra har lägre begåvningsnivå. Intelligens mäts i enheten IQ där 100 är ett genomsnittligt normalvärde och standardavvikelser finns åt båda håll. Värdet 100 IQ är betecknat med m och hamnar i mitten som normgivande. En standardavvikelse på 15 enheter markeras sedan både åt höger och vänster och betecknas $m+1$ (IQ 115) respektive $m-1$ (IQ 85). Därefter markeras ytterligare en standardavvikelse på 15 enheter åt höger respektive vänster, vilka betecknas $m+2$ (IQ 130) samt $m-2$ (IQ 70). Den sista markeringen ytterligare 15 enheter åt höger respektive vänster, betecknas $m+3$ (IQ 145) och $m-3$ (IQ 55). Personer som vid intelligenstest visar resultat som hamnar på $m-2$, det vill säga IQ 70, eller lägre befinner sig ha en utvecklingsstörning och det motsvarar drygt 2 % av befolkningen. (fig.1, Byström & Byström, 2011).



Figur 2:1 Normalfördelningskurva.

Angående nödvändigheten av att kategorisera, det vill säga att dela in människor i olika fack, menar Greenspan (1999) att kategoriseringen främst är till som ett skydd för personkretsens rätt till hjälp och stöd och används av statliga instanser; exempelvis omsorgsverksamhet och skola.

Problems in defining MR reflect, to some extent, the fact that MR is a bureaucratic category rather than (or masquerading as) a medical category. By this, it is meant that MR is a category used by various governmental entities (e.g. schools, adult service agencies, courts) to determine eligibility for certain protections or services. (a. a., s.6).

2.2 Grundsärskola

”Grundsärskolan är en skolform som är anpassad till målgruppen elever som inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning” (Skolverket, 2014, s.4). Utbildningen i grundsärskolan omfattar årskurserna 1 – 9 eller 1 - 10 och ska i största möjliga mån motsvara grundskolan, men har särskild kursplan och kunskapskrav som är anpassade till målgruppen. I grundsärskolan består elevgrupperna av färre elever och högre personaltäthet än i grundskolan. Utbildningen i grundsärskolan omfattar lika många undervisningstimmar som grundskolan men är fördelade på ett annat sätt. Vid en jämförelse ser man att grundsärskolan har fler timmar inom de praktisk/estetiska ämnena. De dokument som styr verksamheten inom grundsärskolan är Skollagen, Skolförordningen och Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2014).

Tidigare har nämnts möjligheten för vårdnadshavare att välja skolform för sitt barn. Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) har dock kommit fram till att flera av de elever med utvecklingsstörning som är integrerade i grundskolan inte får undervisning utifrån grundsärskolans kursplaner och att vårdnadshavare heller inte vet vilken skillnad det skulle innebära för barnet.

Elever som är mottagna i grundsärskolan och inte bedömts komma att tillgodogöra sig hela eller delar av de ämnen man läser i grundskolan, ges möjlighet att läsa enligt ämnesområden inom inriktningen träningskola (Skolverket, 2014). Dessa ämnesområden är följande; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Skolverket, 2014). Grundsärskola är ett begrepp som är unikt för Sverige,

däremot har andra länder specialpedagogisk undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Till denna elevgrupp hör i dessa länder, många gånger, även elever med utvecklingsstörning (SOU 2003:35). Nedan redogörs för grundsärskolan i såväl ett historiskt som ett nutida perspektiv.

2.2.1 Historik

I och med att den allmänna folkskolan infördes år 1842, har specialpedagogiken undan för undan växt fram, då det generella skolsystemet har visat svårigheter att räkna till för fler än de normalbegåvade eleverna (Nilholm, 2007; Skolverket, 2005).

Under folkskolans framväxt då alla barn skulle gå i skolan synliggjordes skillnader i barns inläring. Elever som inte klarade av att lära sig enligt den tänkta normalprestationen, blev placerade i olika undervisningsgrupper för att få speciell hjälp och för att inte ges möjlighet att utöva dåligt inflytande på de normalbegåvade eleverna (Skolverket, 2005).

Barn med funktionshinder omfattades inte av den allmänna skolplikten. För döva och blinda barn blev det skolplikt i slutet av 1800-talet. Även barn med utvecklingsstörning, så kallade bildbara sinnesslöa, fick under den här tiden skolplikt. Utbildningen för barn med funktionshinder bedrevs vid särskilda internat och anstalter. Först 1968 blev det skolplikt för samtliga barn med utvecklingsstörning (a.a.). Fram till 1996 låg ansvaret för utbildningen av elever med utvecklingsstörning hos landstinget och hade då en starkare prägel av vård och omsorg, snarare än skolundervisning (SOU 2003:35).

2.2.2 Nutid

1996 fick tanken om en skola för alla genomslag även för särskolans del samtidigt som kommunerna tog över ansvaret från landstinget. Anledningen var allas lika rätt till utbildning och att särskolans elever skulle ges möjlighet att närma sig grundskolans elever (SOU 2003:35). Läroplanen från 1994 (Utbildningsdepartementet, 2000) var den första läroplanen som var gemensam för samtliga skolformer inom skolväsendet. Det var också första gången som ett integrerande perspektiv ingick i styrdokumentet som skulle utforma den svenska skolan (Skolverket 2005).

Carlbeckkommitténs (SOU 2003:35) ursprungliga uppdrag var att se över hur den framtida utbildningen för elever med utvecklingsstörning skulle utformas. Kommittén hade i utredningen att förhålla sig till om särskolan skulle upphöra eller kvarstå som egen skolform. Resultatet blev att särskolan finns kvar som egen skolform under namnet grundsärskola men med intentionen att närma sig och samverka med grundskolan (SOU 2004:98).

2.3 Integrering / Inkludering

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) utgår en inkluderande skola från principen att alla barn, oberoende av inbördes skillnader, svårigheter eller behov ska så långt det finns möjlighet undervisas tillsammans. Alla elever i behov av särskilt stöd ska få det stöd de är i behov av för att undervisningen ska bli så effektiv som möjligt. Salamanca-deklarationen säger vidare att det effektivaste sättet att bygga upp ett solidariskt förhållande mellan elever i behov av särskilt stöd och deras övriga kamrater är en inkluderad skolgång.

Alexandersson (2009) beskriver att inkluderande undervisning utgår från det sociokulturella perspektivet, vilket främst har sin utgångspunkt i Vygotskijs (2001) teorier om att människan lär i ett socialt sammanhang. Författaren hänvisar till den proximala zonen, vilket är ett begrepp myntat av Vygotskij (a.a.). Den proximala zonen beskrivs även som den närmaste utvecklingszonen och är avståndet mellan den utvecklingsnivå individen befinner sig på nu och nivån individen skulle kunna nå med hjälp av den som kan mer. Verktyg för att nå nästa nivå är kommunikation och interaktion med den som är mer kompetent. Av det följer att elever med utvecklingsstörning som är inkluderade i grundskolans undervisning får hjälp och stöd av både sina klasskamrater och lärare för att nå nästa kunskapsnivå. Ytterligare en aspekt för att inkluderingen ska bli lyckad, menar Alexandersson (a.a.) vara att det i verksamheten finns speciallärare med erfarenheter från arbete i grundsärskola. Det är också fördelaktigt om specialläraren dessutom har kunskaper om utvecklingsstörning och hur det kan påverka elever i lärandesituationer.

Ineland, Molin och Sauer (2009) beskriver begreppet integrering som att en person är med i ett socialt sammanhang eller en helhet och har samma rättigheter till delaktighet som alla andra samt deltar i en verksamhet så som den ser ut och utan särskild anpassning. Begreppet inkludering beskrivs å andra sidan som att fokus ligger på att anpassa omgivningen och miljön till alla elever. ”Eleven ska inte anpassas till skolan, utan skolan ska anpassa sig till eleven” (a.a., s 100). Nilholm (2007) skriver att inkludering innebär att skolan ska organisera sin verksamhet utifrån varje elevs förutsättningar och behov med insikten om att barn är olika. Detta överensstämmer även med vad Skolverket (2011) säger i styrdokumentet angående att skolan ska utgå från ett relationellt perspektiv i synen på eleven vilket innebär att skolan ska anpassa verksamheten utifrån den enskilda elevens behov. Skolverket (a.a.) säger också att varje elev har rätt att vara delaktig i alla skolans miljöer samt i ordinarie klasstillhörighet. Detta har enligt Nilholm (2007) lett till en stor utmaning i skolans organisation ifråga om förändrat arbetsätt, behov av resurser och utbildning av personal osv. Assarsson (2007) beskriver

Individintegrering är ofta inte högre ambitioner än en fysisk placering av enskilda elever med funktionshinder i en vanlig grundskoleklass. Någon egentlig förändring av skolans sätt att organisera lärande sker sällan i samband med integreringen (s 45).

Enligt Skolverket (2015b) används begreppen integrering och inkludering oftast i skolans verksamhet som om de betyder samma sak. Det gör de inte och Skolverket (a.a.) beskriver att när man pratar om integrering betyder det att det finns en uppdelning i ett *vi* och ett *dom*. Med *dom* avses i skolvärlden elever i behov av särskilt stöd. Skolverket reder ut begreppen genom att konstatera att inkludering innebär att alla elever, alltså även elever i behov av särskilt stöd redan från början är en naturlig och självklar del av en grupp där nödvändiga anpassningar är gjorda för att passa alla elever. Integrering innebär däremot att elever i behov av särskilt stöd har en fysisk placering i en grupp utan att särskilda anpassningar är gjorda. För elever som läser enligt grundsärskolans kursplan finns möjligheter att få undervisning i grundskoleklass som integrerad eller genom att få sin undervisning i en inkluderande verksamhet. I studien har valts att använda båda begreppen alltså både integrering och inkludering beroende på vilket begrepp som är relevant i sammanhanget.

2.4 Samverkan

Skolans styrdokument (SFS 2010:800, Lgr 11) betonar vikten av att skola och hem samarbetar kring elevers utveckling och lärande. Enligt en studie av Andersson (2004) är det i

skolans värld vanligt att föräldrar till barn med skolproblem upplever att de inte blir bemötta som likvärdiga vuxna och heller inte med respekt från skolans sida utan känner sig maktlösa. Danielsson och Liljeröth (2007) har forskat kring bland annat förhållningssätt gentemot personer med utvecklingshinder för att utröna om vissa kvaliteter kan främja eller hämma personernas utveckling. De har kommit fram till att god samverkan är en nödvändighet för positiv utveckling. Enligt författarna kännetecknas ett verkligt samarbete av att parternas olika intressen och motiv uppmärksammas och tas tillvara. För att undvika destruktiva diskussioner om vem som har rätt eller fel, visar studien på att man i ett samarbete bör fokusera på en vilja att se olika uppfattningar som berikande. För att kunna vara ett stöd i samverkansprocesser bör man bli medveten om såväl lärares som vårdnadshavares perspektiv och erfarenheter.

I sin doktorsavhandling om en skola för alla belyser Gerrbo (2012) även ett samverkansperspektiv som visar att lärare emellanåt känner behov av att samverka med vårdnadshavare angående elevens utvecklings- och lärandesituation, medan det i andra fall är vårdnadshavarna som efterfrågar samverkan angående sitt barns skolgång. Författaren visar att även om samverkanssituationerna verkar vara jämbördiga så handlar det oftast om att skolan har tagit initiativen till samverkan och att innehållet är information till hemmet.

Av ovanstående forskning följer att god samverkan mellan skola och hem är en viktig faktor för att främja elevers lärande och sociala utveckling. Speciellt viktigt tycks det vara med god samverkan i de fall då elever inte lär sig på ett typiskt sätt eller av andra skäl är i behov av särskilt stöd.

2.5 Tidigare forskning

En artikel av Sandberg och Ottosson (2010) om samverkan i förskolan gällande barn i behov av särskilt stöd visar, ur vårdnadshavares perspektiv, på ett resultat där de upplever att de har behov av stöd från såväl förskolans personal som andra inkopplade yrkesprofessioner. Kommunikation är en entydigt viktig faktor i sammanhanget och möjligheten att träffas vid lämning och hämtning för att prata om hur dagen varit för barnet beskrivs som både positivt och angeläget ur såväl vårdnadshavares som förskolepersonals perspektiv. Vårdnadshavare anser även att kompetent ledning och möjlighet att på ett enkelt sätt nå berörda professioner är framgångsfaktorer för att samverkan ska upplevas positivt. Vidare visar artikeln att vårdnadshavare upplever att gemensamma beslut inte alltid följs samt att viktig information med avseende på rättigheter och särskilda hjälpmedel saknas. Andra hinder för god samverkan beskrivs bland annat som stora barngrupper, personalbrist, brist på tid och att rutiner inte finns. Att någon i förskolans personal har adekvat kunskap om barn i behov av särskilt stöd belyses i artikeln som en aspekt för att vårdnadshavare ska känna sig trygga med att lämna barnet på förskolan.

Sedan 1970 är den finska grundskolan nioårig, men elever med utvecklingsstörning börjar sin skolgång när de är sex år och går sedan elva år i skola (Jahnukainen & Korhonen, 2003). För elever med grav utvecklingsstörning bedrevs utbildningen fram till 1997 av sociala myndigheter. En skolreform innebar att undervisningen av dessa elever togs över av grundskolesystemet och eleverna skulle därmed integreras i grundskolan. Enligt Jahnukainen och Korhonen (a.a.) visar resultatet av reformen att det är den fysiska integreringen som har ökat. Elever med grav utvecklingsstörning undervisas oftast i specialklasser vilka är lokalmässigt placerade i grundskolan. Det var endast ett fåtal av dessa elever som vid enstaka tillfällen tillbringade tid med övriga elever i grundskolan. Vidare visar studien att omkring

80% av lärarna i finska grundskolan ansåg det vara bäst för elever med grav utvecklingsstörning att få sin undervisning helt eller delvis i specialklasser som är lokalintegrerade i grundskolan.

I en amerikansk studie (Smith, Romsky, Sevcik, Adamson & Barker, 2014) om stress och uppfattningar om språkutveckling har man gjort jämförelser hos föräldrar till barn med Down's syndrom och föräldrar till barn med annan typ av utvecklingsstörning. Båda grupperna av föräldrar beskriver att de känner sig framgångsrika angående sin förmåga att påverka barnens kommunikativa utveckling. Trots att barnen i de två grupperna uppvisar liknande språkkunskaper anser föräldrarna till barn med Down's syndrom att deras barns kommunikationssvårigheter inte är så allvarliga. Däremot uppfattar den andra föräldragruppen sina barns kommunikationssvårigheter som allvarligare. Studien ger indikationer om att det skiljer i stressnivå angående den totala föräldrastressen mellan de båda undersökta grupperna. Föräldrar till barn med Down's syndrom ger en uppfattning om att inte vara lika stressade av de kommunikations- och språksvårigheter som deras barn uppvisar. Studien beskriver att detta troligen beror på att föräldrar till barn med Down's syndrom får reda på barnets diagnos tidigt efter barnets födelse. Detta medför att dessa föräldrar tidigt blir medvetna om barnets eventuella framtida utvecklingsproblem. Föräldrar till barn med annan typ av utvecklingsstörning uppvisar större stress i interaktionen mellan föräldrar och barn. De har också högre förväntningar på barnens kommunikativa och språkliga utveckling samt barnets sätt att anpassa sitt beteende.

Då barn med utvecklingsstörning byter skolform, det vill säga gör en övergång från grundskola till grundsärskola finns olika aspekter att beakta. Bjernryd och Thörn (2014) har gjort en studie ur sex olika aktörers syn på samverkan vid övergång från förskola till grundsärskola. Resultatet visar att alla aktörer är överens om vikten av god samverkan mellan vårdnadshavare och berörda professioner för en lyckad övergång för barnets del. Sammantaget kan beskrivas att övergången bör ses som en process där vårdnadshavare har till uppgift att besluta inom vilken skolform barnet ska få sin undervisning. I processen sker samverkan med bland andra BVC, specialpedagog på barnhabilitering, specialpedagog på förskola övrig personal på såväl barnhabilitering som förskola samt blivande rektor och personal på mottagande grundsärskola. Aktörerna är eniga om att vårdnadshavare måste få adekvat information om de val de kan göra med avseende på skolgången för barnet. Den intervjuade specialpedagogen och rektorn på grundsärskolan såg det som särskilt viktigt att informera om att grundsärskolan har läroplan och kursplan samt arbetar mot kunskapskrav precis som grundskolan.

En elev som är mottagen i grundsärskola kan få sin undervisning i en klass i grundskola. Gedda Kööhler (2013) har gjort en fallstudie om integrering av grundsärskoleelever i en grundskoleklass. Resultatet visar i det här fallet att en integrering kräver noggranna förberedelser för att lyckas. Bland annat behövs tydlig information i god tid till såväl berörd personal som berörda elever och deras vårdnadshavare. Gott om tid för personalen i de båda skolformerna att utverka rutiner för samarbete och planering av undervisningen visar sig också vara av vikt. Sammantaget visar studien att mycket av undervisningen för eleverna från grundsärskolan bedrevs i små grupper och i "lilla rummet" samt att en del grundsärskoleelever blev retade och att det även fanns annan problematik i relationerna mellan elever från de båda skolformerna, exempelvis att elever i grundskolan "triggade" elever från grundsärskolan att göra saker de annars inte tänkt på att göra.

Nordström (2004) har gjort en studie om skolbarn med lindrig utvecklingsstörning och deras relationer och samspel med kamrater. Det har visat sig att barn med utvecklingsstörning har ett mer aktivt och jämlikt samspel sig emellan än vad de har med kamrater utan utvecklingsstörning. För att kunna upprätthålla ett kamratskap krävs att parterna har ömsesidigt inflytande över samspelsvillkoren. Om någon av parterna har svårigheter att förstå regler och rutiner i lek, att ta den andres perspektiv eller har kommunikativa svårigheter minskar möjligheten att hålla kvar kamratrelationen. Barn med utvecklingsstörning väljer i sådana lägen ofta ett bredvid-perspektiv eller får ta plats i leken med en mindre krävande roll.

2.6 Sammanfattning

Nedan redogörs i korthet för det mest centrala av genomgången litteratur och tidigare forskning som har betydelse för studien.

För att en individ ska få diagnosen utvecklingsstörning krävs utredningar som visar att IQ-värdet är under 70, att den adaptiva förmågan är nedsatt och att detta har orsakats innan individen blivit 16 år. Barn med utvecklingsstörning har skolplikt precis som alla andra barn. Deras vårdnadshavare kan välja om barnet ska få sin undervisning enligt grundskolans eller grundsärskolans kursplan. De kan låta barnet gå antingen i grundsärskola eller önska, men inte kräva, att det får sin undervisning som integrerad i grundskola. För att integrering ska bli lyckad krävs noggrann planering och information till berörda parter. I grundsärskola är det färre antal elever i grupperna och personaltätheten är högre än i grundskola. Grundsärskola är ett begrepp som är unikt för Sverige, däremot har andra länder specialpedagogisk undervisning för elever i behov av särskilt stöd och här ingår även elever med utvecklingsstörning. För att främja elevers lärande och utveckling är det viktigt med god samverkan mellan hem och skola. Det har visat sig vara särskilt viktigt med god samverkan för elever med utvecklingsstörning. För elever som byter skolform det vill säga gör en övergång från grundskola till grundsärskola är det också av vikt att samverkan med vårdnadshavarna utgörs av adekvat information om grundsärskolan och dess kursplan. Övergången sker i samband med bytet av kursplan, även om eleven inte gör en fysisk flytt till grundsärskolans lokaler.

3. Forskningsansats och teoretiskt ramverk

För att skapa en brygga och förmedla mellan forskarens och de studerade människornas livsvärld kan man ta hjälp av hermeneutiken. Eftersom vi vill förstå och tolka våra respondenters olika upplevelser, snarare än att söka efter en sanning, har vi valt en hermeneutisk ansats för vår studie. Vi kommer nedan att redogöra för begreppen hermeneutik och livsvärld. Dessa begrepp återkommer även i kapitlet bearbetning och analys samt resultat.

3.1 Hermeneutik

Hermeneutik innebär att man systematiskt tolkar de resultat man får fram i en studie eller en avhandling. Tolkningarna syftar till att ge en bättre förståelse för den studerades livsvärld (Ödman, 2007). Författaren påtalar att människan i många situationer har en förförståelse som gör att hon omedvetet tolkar en situation med hjälp av språket och sinnesintrycken. I situationer då människan inte har denna förförståelse och ser tecken som är svåra att tyda, tar hon till tolkningen för att göra världen begriplig. På grund av att tolkningarna bygger på de erfarenheter och den förförståelse som en människa har innebär det att de alltid görs utifrån ett subjektivt perspektiv. Ödman beskriver utifrån Heideggers definition av hermeneutik att förståelse utgör grunden för våra tolkningar och är grundläggande för vår existens. Tolkning, förståelse och existens samverkar och av det följer att tolkningen görs av den person som befinner sig mitt i historien på en särskild plats, vid en särskild tid. Ödman jämför tolkningsaspekten och viljan att försöka förstå med att lägga ett pussel. Man ser först inte helhetsbilden utan måste ta hjälp av delarna för att få en uppfattning om vilka som tillsammans bildar ett mönster och genom att foga samman dessa växer helheten sakta fram. Således måste man förhålla sig till både delen och helheten på samma gång. Detta förfarande kallas för den hermeneutiska cirkeln.

Hermeneutik kan användas som både insamlings- och bearbetningsmetod. Inom hermeneutiken använder forskaren sin egen värld eller horisont som utgångspunkt i mötet med andra människor och deras världar. Genom att skapa sådana möten och konfronteras med dessa andra världar får forskaren nya horisonter och skapar på så vis ny kunskap. Bengtsson (2012) utgår från Merleau-Pontys beskrivning av delade livsvärldar; ett begrepp som innebär att eftersom livsvärlden är social och historisk är andra individers livsvärldar aldrig helt främmande för oss och vi har alltid ett interaktivt förhållande i olika möten. Det kommunikativa och interaktiva mötet är utgångspunkten för forskarens fördjupade och vidgade kunskaper om andra människor.

Lindholm (2007) säger att om man i en studie har för avsikt att undersöka hur en avgränsad grupp tänker eller tycker kring en viss fråga bör man anta ett vetenskapligt synsätt som exempelvis hermeneutik i en kvalitativ studie. Han säger vidare att då man söker förståelse och mjuka data står hermeneutik för tolkningens och förståelsens teori och praktik, vilket passar i olika mänskliga sammanhang. I studien avses att göra intervjuer med sex olika respondenter. Deras svar kan ses som olika pusselbitar vilka behövs för att kunna få fram en helhetsbild av hur vårdnadshavare upplever sina barns övergång från grundskola till grundsärskola. Intervjuerna blir utgångspunkten för vår tolkning vilken i praktiken börjar redan vid den bestämda tid och plats då intervjun äger rum och utgår från den förförståelse vi har inom ämnet. Utifrån tolkningarna av svaren byggs ny kunskap inom området.

3.2 Livsvärld

Livsvärlden kan beskrivas som den vardagsvärld som undersökningspersonen lever i och beskriver ur sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Människans livsvärld är social och kommunikativt interaktiv. I livsvärlden som är en komplex och differentierad verklighet ingår både fysiska och psykiska egenskaper, det vill säga såväl omgivningar och föremål som tankar, känslor och handlingar (Bengtsson, 2012). Bengtsson (a.a.) reflekterar över Husserls filosofi om att livsvärlden är den värld vi befinner oss i och är så förtrogna med att vi tar den för självklar. Av detta följer att det är denna självklara livsvärld som utgör bakgrunden till hur vi bland annat tolkar de resultat vi kommer fram till.

Vidare beskriver Bengtsson (a.a.) yttre och inre horisonter som de erfarenheter varje individ har av exempelvis omgivning, föremål, tankar och känslor. När individen lär sig något nytt eller ser nya saker utökar hon sin horisont. Den mötta världen smälter samman med forskarens värld och på så sätt har forskaren fått en ny horisont att förhålla sig till (horisontsammansmältning). Dock menar författaren (a.a.) att forskaren aldrig helt kan förstå den andres livsvärld på samma sätt som den själv förstår. Istället handlar dessa möten om att forskaren får utvidgade horisonter (horisontvidgning). Inom pedagogisk forskning innebär ett livsvärldsperspektiv att forskaren och undersöknings personerna är förbundna med sina livsvärldar. Utgångspunkten är alltid forskarens egen horisont, det vill säga livsvärld, men forskaren måste systematiskt skapa möten med andra människors livsvärldar för att ny kunskap ska kunna byggas (Bengtsson, a.a.).

För att försöka tolka och förstå respondenternas berättelser om ”resan” fram till dels beslutet om övergången från att läsa enligt grundskolans kursplan till att läsa enligt grundsärskolans kursplan, dels beslutet om en flytt till grundsärskoleklass, avses att i bearbetnings- och analysförfarandet ta hjälp av bland annat begreppen tolkning, livsvärld, horisontsammansmältning och horisontvidgning.

4. Metod

Forskning kan bedrivas utifrån två huvudaspekter. Det är kvantitativ eller kvalitativ forskning man talar om. Kvantitativ forskning anlägger ett naturvetenskapligt perspektiv där synen på verkligheten är objektiv och datainsamlingen är av numerisk art. Kvalitativ forskning utgår från en tolkande och konstruktionistisk strategi där datainsamling och analys lägger tonvikten på ord istället för på kvantifierad data (Bryman, 2009). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att skillnader mellan den kvalitativa och kvantitativa studien är att man i en kvantitativ studie behöver visa både vilka variabler som finns och hur vanliga dessa är.

Avsikten med studien är att undersöka hur vårdnadshavare upplever och beskriver den process som föregått deras barns övergång från grundskola till grundsärskola och då passar ett kvalitativt perspektiv bäst. Nedan redogörs för val av metod, för hur urvalet har gjorts och hur urvalsgruppen ser ut, för genomförande, etiska aspekter, trovärdighetsaspekter, samt bearbetnings- och analysförfarande.

4.1 Val av metod

Inom den samhällsvetenskapliga disciplinen menar Bryman (2009) att den kvalitativa forskningen har blivit ett mer populärt angreppssätt. Författaren uttrycker att forskare inom den kvalitativa inriktningen avser att visa den sociala verkligheten såsom den beskrivs av dem som lever i den. Vidare beskriver författaren att samhällsvetenskapliga forskare generellt anser att deras uppgift är att bedriva forskning om människor och deras sociala värld (a.a.).

En kvalitativ forskningsmetod lägger bland annat vikt vid tolkning och förståelse av ett fenomen ur respondentens perspektiv för att på så vis se nyanser i beskrivningarna av den upplevda verkligheten (Kvale & Brinkmann 2014). För att få kunskap om hur verkligheten framstår för andra människor anser såväl Bengtsson (2012) som Kvale och Brinkmann (2014) att intervju är en lämplig metod i avseende att få fram beskrivningar av enskilda händelser och situationer i dessa personers sociala livsvärld. I den här studien har vi valt att använda oss av den kvalitativa forskningsintervjun som metod.

4.1.1 Kvalitativ forskningsintervju

Stukát (2011) menar att forskningsintervjun är en viktig och vanlig insamlingsmetod inom utbildningsvetenskapen för att visa på vilka variationer, uppfattningar och mönster som framkommer i en studie. Kvale och Brinkmann (2014) ger exempel på olika aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun och i studien avser vi att använda oss av kvalitativa halvstrukturerade intervjuer i syfte att få fatt på hur vårdnadshavare beskriver sina barns övergång från grundskola till grundsärskola.

En kvalitativ forskningsintervju bygger på att det är i det sociala samspelet mellan intervjuare och respondent som kunskapen produceras. Intervjuarens skicklighet att ställa frågor och följdfrågor samt vilken kunskap om ämnet intervjuaren har, är avgörande för kvaliteten på de data som samlas in och ligger till grund för resultatet i en studie (Kvale och Brinkmann, 2014). För att minska avståndet till respondenten menar Denscombe (2009) att intervjuaren bör delta aktivt i samtalet samt ha ett personligt engagemang och intresse för ämnet.

Stukát (2011) anser att det är viktigt att ha väl genomtänkta frågor vid intervjuerna för att få så relevanta svar som möjligt utifrån syftet med studien. Även Trost (2014) menar att det är särskilt viktigt att tänka på hur man som forskare formulerar sina frågor, då krångliga ord och omskrivningar kan göra det svårare för respondenterna att förstå frågornas innebörd. Som intervjuare är det också viktigt att vara medveten om att man förmodligen upplevs ha mer makt över intervjusituationen än respondenten. Det beror enligt Kvale och Brinkmann (2014) på att intervjuaren har bestämt intervjuämnet, leder intervjun och bestämmer vilka frågor som ställs och vilka som är värdefulla att följa upp samt har makten att avsluta intervjun. Dessutom har intervjuaren monopol på att tolka och rapportera svaren i intervjun. Denna maktdominans kan enligt författarna leda till att respondenterna reagerar med att avsiktligt undanhålla information, att ifrågasätta forskaren eller helt enkelt avsluta sin medverkan.

4.2 Urval

Eftersom syftet är att undersöka hur vårdnadshavare beskriver sina barns övergång från grundskola till grundsärskola är det av vikt att hitta vårdnadshavare, vars barn har erfarenhet av båda skolformerna. Vi har därför gjort ett strategiskt bekvämlighetsurval (Stukát, 2011) för undersökningen.

4.2.1 Urvalsförfarande

Efter att ha kontaktat samordnare för den specialpedagogiska enheten i vår kommun har vi fått hjälp med att finna en mellansvensk kommun där det i nuläget visade sig finnas vårdnadshavare till sju barn som under de senaste tre åren från början har läst enligt grundskolans kursplan men gått över till att läsa enligt grundsärskolans kursplan. En tidsperiod tre år tillbaka i tiden kan vara rimligt att avgränsa sig till då det kan vara svårt att göra rättvisa åt äldre minnen. Vi fick namn och telefonnummer till de tänkta respondenterna och tog en första kontakt per telefon för att få veta om de kunde tänka sig att delta. Sex av de tillfrågade ansåg det vara angeläget att ställa upp och vi bestämde tid och plats för intervjuerna, samt skickade hem ett missivbrev (bil. 1.) och en intervjuguide (bil. 2.) till dem för att de skulle få möjlighet att förbereda sig. En vårdnadshavare tackade nej till att medverka.

4.2.1.1 Intervjugrupp

Intervjugruppen är vårdnadshavarna till Anders, Berit, Carl, Diana, Erika och Fredrik. Barnen har fått fingerade namn.

Vi har gjort intervju med en av vårdnadshavarna till Anders, Berit, Diana och Fredrik men det framkom att båda vårdnadshavarna, innan intervjun, hade pratat sig samman om svaren. Av Erikas vårdnadshavare var det bara en som intervjuades och hade förberett sig. Båda Carls vårdnadshavare var närvarande vid intervjun. Av de enskilt intervjuade vårdnadshavarna var en av dem en pappa, medan övriga respondenter var mammor. Alla vårdnadshavare i studien är biologiska föräldrar till sina barn. Vi har ändå valt att använda begreppet vårdnadshavare.

4.3 Genomförande

Sex av de vårdnadshavare vi kontaktade var angelägna att medverka i studien. Tidigare har redogjorts för hur Kvale och Brinkmann (2014) beskriver maktdominansen i en intervjusituation och utifrån tanken att intervjuaren besitter mer makt än respondenten valde vi att dela upp intervjuerna mellan oss så att vi bara var en intervjuare vid varje tillfälle. Vi genomförde tre intervjuer var. Vid två av tillfällena gjordes intervjuerna hemma hos respondenterna. Övriga intervjuer genomfördes i skollokaler som var kända för respondenterna. Alla intervjuer tog cirka en timma att genomföra och spelades in. Vid ett intervjutillfälle visade det sig att inspelningen hade misslyckats. Då det var svårt att få till tid för en ny intervju gjordes istället en inspelning av en sammanfattning utifrån frågorna. Respondenten gav också löfte om att svara på kompletterande frågor per telefon. Det löftet gäller för övrigt alla respondenter.

4.4 Bearbetnings- och analysförfarande

Enligt Trost (2014) är en variant i bearbetningen att transkribera varje intervju ordagrant, men då det är tidsödande kan man istället skriva minnesanteckningar för att därefter skriva en sammanfattning av intervjun. Denna sammanfattning bör sedan struktureras så att den passar intervjuguidens struktur. På så vis ser man till att all intervjudata får samma struktur och blir lättare att analysera.

När man har genomfört kvalitativa intervjuer och ska analysera materialet menar Trost (2014) att man vill få fram olika typer av mönster. Avsikten är då inte att respondenten ska representera ett särskilt mönster utan mönstret ska snarare motsvara en analytisk kategori. De analytiska kategorier den här studien resulterar i utgår från de berättelser respondenterna delger och de redovisas som narrativer.

Berättelse är en naturlig kognitiv och språklig form där individen uttrycker mening och kunskap. En narrativ analys fokuserar på innehållet i det som berättas under en intervju, det vill säga dess strukturer och intriger. Det kan vara en rekonstruktion och sammanställning av flera berättelser som har återgetts av olika respondenter. När man vill få förståelse för andra människors livshistorier med hjälp av kvalitativa studier menar forskare inom samhällsvetenskap att det finns skäl att använda narrativ analys (Kvale & Brinkmann, 2014).

Då respondenterna hade förberett sig inför intervjun genom att läsa och tänka igenom frågorna i intervjuguiden (bil.1), tog intervjun formen av berättelser snarare än traditionell intervju och många av frågorna besvarades samtidigt. Det medförde att vi inte kunde kategorisera all text under de specifika frågorna. Intervjuerna har spelats in och därefter har inspelningarna avlyssnats flertalet gånger. De delar som ger svar på frågorna har transkriberats för att sedan sorteras utifrån gemensamma drag men också utifrån sådant som skiljer.

I bearbetnings- och analysförfarandet lyssnade var och en genom och skrev ut de intervjuer som man själv hade genomfört. Vid de egna sammanställningarna av de genomförda intervjuerna delades svaren från varje enskild vårdnadshavare in under teman som: *tiden i grundskolan, tiden i grundsärskoleklass och vårdnadshavares egna processer*. Sedan sorterade vi gemensamt materialet genom att färgmarkera utifrån gemensamma drag såsom: *när problemen började, kunskapsmässiga aspekter, sociala aspekter, samverkansfaktorer*

samt vårdnadshavarnas accepterade angående övergången. Därefter sammanställde och diskuterade vi resultatet med hjälp av litteratur och tidigare forskning.

För att tolka och förstå vårdnadshavarnas berättelser använde vi oss av en narrativ analys inspirerad av fenomenologiska begrepp inom hermeneutik och livsvärld såsom tolkning, horisontsammansmältning och horisontvidgning. Respondenternas berättelser utgår från deras upplevelser av barnets skolsituation, det vill säga, episoder ur deras livsvärld. Dessa episoder har berättats på olika sätt eftersom varje person har sin egen livsvärld att relatera till. I vår livsvärld inom yrket som lärare på grundsärskola har vi en viss förförståelse, det vill säga horisont, att utgå ifrån i mötet med vårdnadshavarnas horisonter. För att vi ska få fördjupade kunskaper och vidgade horisonter om vårdnadshavarnas livsvärldar har vi haft kommunikativa och interaktiva möten, det vill säga genomfört intervjuer, med dem. I dessa möten sker en form av horisontsammansmältning då vi pratar om samma fenomen men utifrån olika perspektiv. Bengtsson (2012) menar att man aldrig helt kan förstå och sätta sig in i respondenternas livsvärld, men enligt hans sätt att förklara förståelse av livsvärldar följer att vi genom intervjuerna får en vidgad horisont och nya kunskaper att förhålla oss till.

För att göra världen förståelig menar Ödman (2007) att människan behöver tolka olika situationer med hjälp av tankemönster och språk. Vår uppgift är således att utifrån den erfarenhet och förförståelse vi har av övergångar från grundskola till grundsärskola tolka vårdnadshavarnas beskrivningar för att på så vis vidga våra horisonter, alltså bygga ny kunskap inom området.

Efter analys av empirin framkommer tydliga berättelser från vårdnadshavarna om barnets situation dels i grundskolan, dels i grundsärskolan men även om möjligheter och hinder, samverkan, integrering, delaktighet och kunskapsutveckling. Dessutom berättar vårdnadshavarna om processen fram till övergången från grundskola till grundsärskola samt om processen fram till beslutet att låta barnet byta till grundsärskoleklass.

4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet hänger samman och ingår ofta i en diskussion runt undersökningens tillförlitlighet, styrka, svagheter, eventuella felkällor, hur valet av design föll ut samt andra eventuella brister. Om det finns brister i något av dessa tre begrepp finns det risk för att undersökningen kan bli smygrepresentativ (Stukát, 2011), det vill säga att resultatet framstår som gällande för en större grupp än vad det i verkligheten gör.

4.5.1 Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2011) är reliabilitet och validitet i en kvalitativ studie mer sammanflätade än i en kvantitativ studie. Reliabilitet och validitet är avgörande frågor som måste ägnas stor uppmärksamhet för att bedöma studiens trovärdighet. För att upprätthålla så god reliabilitet och validitet som möjligt är det viktigt att formulera frågor som avser att ge svar på respondenternas upplevelser och erfarenheter angående deras barns övergång från grundskola till grundsärskola samt om deras egna processer i sammanhanget.

I kvantitativ forskning utgör begreppen reliabilitet och validitet viktiga kriterier för kvaliteten på studien. Dessa begrepps relevans är däremot en fråga för diskussion bland kvalitativt

inriktade forskare, vilka menar att begreppen behöver anpassas till kvalitativa studier just för att dessa inte är mätbara (Bryman, 2009). Kvalitativa studier är oftast samhällsvetenskapligt inriktade och resultatet beskriver respondenternas sociala verklighet. ”Om det kan finnas många olika beskrivningar av en social verklighet, är det när allt kommer omkring trovärdigheten i den beskrivning som en forskare kommer fram till som avgör hur pass acceptabel den är i andra personers ögon” (a.a., s. 258).

Enligt Trost (2014) och Kvale och Brinkmann (2014) påverkas reliabiliteten vid intervjuer av hur frågorna är formulerade. Intervjuaren bör förhålla sig objektiv och tänka på att formulera frågor på ett enkelt och lättbegripligt språk. Om intervjuaren använder sig av negationer, krångliga ord eller ordvändningar är det sannolikt att respondenterna svarar olika och reliabiliteten påverkas då negativt. Om intervjuaren känner personen som intervjuas, eller byter och omfördelar frågorna för olika respondenter, är det troligt att det påverkar svaren. Det är av vikt att personen som intervjuar är medveten om att hur man tolkar svar, ställer följdfrågor och så vidare utifrån sitt sätt att se på en viss fråga också påverkar reliabiliteten.

Validitet beskrivs som ett centralt och svårt problem inom den empiriska samhällsvetenskapen mestadels eftersom den kvalitativa forskningen innehåller både ett teoretiskt och operationellt språk. Den teoretiska nivån innehåller problem och frågeställningar medan den operationella nivån är det sätt på vilket undersökningen genomförs, exempelvis kvalitativa intervjuer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012).

Enligt Stukát (2011) kan validiteten vara svårfångad och mångtydig men den är ändå grundläggande för trovärdigheten i en studie. Under en pågående undersökning är det viktigt att forskaren kontinuerligt funderar över om han/hon undersöker det som avses att undersöka. Författaren menar vidare att en undersökning kan ha hög reliabilitet men däremot sakna validitet.

4.5.2 Generaliserbarhet

Enligt Stukát (2011) är det viktigt att utöver reliabilitet och validitet diskutera runt de resultat man kommer fram till och ställa sig frågan vem resultatet gäller för. Gäller resultatet endast för den undersökta gruppen, eller kan det generaliseras till en större population? Bryman (2009) beskriver att kvalitativa forskningsresultat är svåra att generalisera i andra situationer än dem där de har producerats. Anledningen till detta menar författaren vara att i en kvalitativ intervjustudie är inte de personer som intervjuas representativa för en hel population. Stukát (a.a.) menar att relaterbarhet kan användas vid kvalitativa undersökningar och är en svagare form av generaliserbarhet. Han säger vidare att det är av vikt att visa stor medvetenhet om undersökningens begränsningar och att man är självkritisk som forskare. Därför kan vi enbart relatera vårt resultat till den här studiens undersökningsgrupp och inte generalisera till vårdnadshavare till barn med utvecklingsstörning i allmänhet.

4.5.3 Studiens trovärdighet

I de halvstrukturerade intervjuer vi genomfört har vi haft möjlighet att ställa följdfrågor vilket gav respondenterna tillfälle att vidareutveckla sina svar. Genom följdfrågorna synliggjordes också eventuella missförstånd från såväl intervjuare som respondent. Urvalsgruppen bestod av vårdnadshavare till barn med utvecklingsstörning och erfarenhet av övergång från

grundskola till grundsärskola sedan högst tre år tillbaka. Tidsbegränsningen på tre år innebar att vi kunde vara förhållandevis säkra på att deras svar var trovärdiga. Ytterligare en trovärdighetsaspekt är att respondenterna var angelägna om att berätta om sina erfarenheter och dessutom gjorde det på ett uttömmande och utlämnande sätt. Med stöd av bland annat Bryman (2009) menar vi att resultatet är trovärdigt då det beskriver delar av respondenternas sociala verklighet.

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor har respondenterna svarat på frågor, vilka vi därefter har tolkat och överfört till skriftspråk. Lindholm (2007) beskriver att reliabilitet handlar om tillförlitlighet och kan påverkas negativt av misstag vid kodningar och tolkningar. Författaren menar även att inlevelse och empati är viktiga verktyg att använda sig av när man tolkar insamlad data. Vidare beskriver han att förståelsen inte enbart kommer ifrån objektet, det man vill tolka, utan även ifrån tolkaren. Vi har formulerat intervjufrågorna på ett enkelt och rakt språk vilket enligt Trost (2014) och Kvale och Brinkmann (2014) är viktigt för att få en säkrare reliabilitet.

Utifrån en sådan begränsad studie som vi genomfört kan vi inte göra några statistiska generaliseringar, men resultatet kan eventuellt ha igenkänningsfaktorer och på så vis relateras till den genomgångna litteraturen och tidigare forskningen. Igenkänningsfaktorer beskrivs av Stukát (2011) som relaterbarhet och kan vara ett alternativt begrepp till generaliserbarhet.

4.6 Etik

Johansson och Johansson (2003) beskriver att etik innebär att människor har konkreta förhållanden till andra människor och därmed är relationell. Man måste därför beakta att i alla mänskliga möten finns dimensioner av makt och beroende samt av utlämnande och tillit. För att respondenterna skulle känna sig bekväma fick de välja plats för intervjun. Bekvämlighetsaspekten för respondenterna var även en av anledningarna till att vi endast var en intervjuare vid varje tillfälle. Vidare har valet att genomgående i studien använda begreppet vårdnadshavare istället för föräldrar, mamma eller pappa gjorts utifrån ovanstående etiska, relationella aspekt eftersom respondenterna i studien återfinns inom samma kommun och eventuellt skulle kunna identifieras.

Studien utgår från de forskningsetiska principerna, vilka är; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Alla respondenter har informerats om syftet med undersökningen, att deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sitt deltagande när de ville, att alla uppgifter hanterades anonymt, att det insamlade materialet endast skulle användas i denna forskningsstudie och förstöras då studien avslutats.

Vid den första telefonkontakten gav sex av de sju tilltänkta respondenterna muntligt samtycke till att delta i studien. En av dem avböjde medverkan. För de medverkande respondenterna har avidentifiering gjorts genom fingerade namn på deras barn. I syfte att i möjligaste mån minimera risken för igenkännande har valet gjorts att använda den gemensamma benämningen vårdnadshavare samt att inte beskriva i vilken kommun studien genomförts. Vi har även informerat respondenterna om att de inspelade intervjuerna kommer att raderas när studien slutförts.

5. Resultat

I det här kapitlet avses att presentera en bild av vårdnadshavarnas upplevelser och beskrivningar utifrån tre huvudteman: *berättelser om barnets/elevens situation i grundskolan, berättelser om barnets/elevens situation i grundsärskoleklass samt berättelser om vårdnadshavares egna processer i samband med övergången*. Resultatet redovisas som samlade berättelser och stöds av vissa citat ur det empiriska materialet. Citaten redovisas som blockcitat och har valts ut med omsorg för att ge en tydligare bild av vårdnadshavarens upplevelser.

5.1 Berättelser om barnets/elevens situation i grundskolan

Under den här rubriken berättas om vårdnadshavarnas upplevelser och beskrivningar av tiden deras barn har varit integrerade i grundskolan. Berättelserna delas upp enligt: *när problemen började, kunskapsmässiga aspekter och sociala aspekter*.

5.1.1 När problemen började

Alla barnen har börjat sin skolgång i grundskolan. Diana är den enda som redan från år 1 hade diagnos utvecklingsstörning och därmed var individintegrerad i grundskolan. Övriga barn har börjat grundskolan enligt samma förutsättningar som sina klasskamrater, men med tiden har skolan uppmärksammat att de haft inlärningsproblem som visat sig bero på utvecklingsstörning. Utvecklingsstörningen har medfört att de fått rättighet att läsa enligt grundsärskolans kursplan och det har de från början gjort i sin ordinarie grundskoleklass. I och med bytet av kursplan, från grundskolans till grundsärskolans, har eleven gjort en övergång till grundsärskola, även om undervisningen sker i grundskoleklass.

Redan under förskoletiden har däremot flera av barnen uppvisat avvikelser från det som anses typiskt i utvecklingen hos barn. Dessa avvikelser har uppmärksamats av såväl vårdnadshavare som förskolans personal. Tydligast har dessa tidiga svårigheter visat sig i Carls och Dianas fall då vårdnadshavarna har upptäckt skillnader i barnens utveckling jämfört med äldre syskon. Tiden i förskola och förskoleklass har emellertid visat sig flyta på och upplevts positivt.

Diana fick under sin tid i förskoleklass en elevassistent som följde henne hela skoldagen. Diana har en hörselskada som ligger på gränsen till grav och för att kommunicera använder hon tecken som stöd. Elevassistenten var kunnig i att använda tecken som stöd, vilket var bra eftersom Diana även har stora språkliga svårigheter och dåligt tal. Språkproblemen har lett till svårigheter med kommunikation och samspel men eftersom Dianans elevassistent funnits med hela skoldagen har hon kunnat överbygga dessa problem.

Berit visade redan i förskolan ett avvikande beteende. Trots det var de första skolåren ändå relativt hanterbara men skolgången blev mer och mer komplicerad för henne ju äldre hon blev med avseende på såväl kunskapsutveckling som social utveckling. Liknande scenario beskrivs för Fredriks del då vårdnadshavaren berättar att han hade svårigheter redan på fyraårskontrollen där det upptäcktes att han gjorde vissa avvikelser. Under tiden fram till och med år 3 följde han med ganska bra i grundskolans undervisning med hjälp av en resursperson som arbetade i klassen.

För Anders, Berits, Erikas och Fredriks vidkommande visade sig problemen öka i samband med skolstarten för att bli tydligare framträdande under slutet av lågstadietiden. Under åk 3 uppmärksammades att Anders hade svårt att läsa och förstå vad han läste. Det visade sig att han lyssnade när andra läste och så lärde han sig texten utantill. Hemma märkte vårdnadshavarna också att han inte lärde sig så som storebror hade gjort. Även Erika uppvisade under de tidiga skolåren svårigheter med att läsa men också svårigheter att skriva och räkna.

Barnens problem har efter utredning visat sig bero på utvecklingsstörning och de har därmed rättighet att få sin skolundervisning utifrån grundsärskolans kursplan. Redan vid övergången mellan förskoleklass och grundskola började Diana läsa enligt grundsärskolans kursplan, inriktning träningsskola. Erika började läsa enligt grundsärskolans kursplan då hon började i åk 3, Berit och Fredrik då de började i åk 4, Anders när han började åk 5 och Carl då han började åk 7.

5.1.2 Kunskapsmässiga aspekter

När Diana började i skolan ökade kraven jämfört med hur det var i förskoleklassen. En utredning hade visat på utvecklingsstörning och hon började läsa enligt grundsärskolans kursplan i samband med skolstarten. I stort sett fungerade skolan bra eftersom Diana hade mycket tid för enskild undervisning av elevassistenten. Ibland var hon med i undervisningen med hela klassen och även det gick bra eftersom hennes elevassistent fanns med som stöd. Dianas hörselskada tog däremot mycket energi och hon blev fort trött, men hade möjlighet att gå undan tack vare att hon hade sin elevassistent. Även Carl fick hjälp av en elevassistent under stora delar av skoldagen. Undervisningen i låg- och mellanstadiet anpassades till hans förmågor. Hans lärare där var mycket engagerade och arbetade för att hans skolgång skulle fungera bra utifrån de förutsättningar han hade. En av anpassningarna var att Carl fick enskild undervisning av ibland specialpedagog, ibland elevassistent och han var då avskild från övriga klassen. Att få sin undervisning utanför klassgemenskapen var vanligt även för Anders del och han fick mycket hjälp i främst matematik och svenska av en specialpedagog. Då fick han gå iväg till ett annat rum med henne och arbeta där. Det var likadant när de andra i klassen hade engelska, då fick han gå till specialpedagogen och arbeta med svenska istället.

När Fredrik började åk 4 och läste enligt grundsärskolans kursplan fick han ibland hjälp av resurslärare som kom in i grundskoleklassen. Han fick även vid vissa tillfällen gå iväg för att få enskild undervisning av ibland speciallärare och ibland specialpedagog. I övrigt fick han ofta sitta med på lektioner som vilken annan elev som helst och det klarade han inte. Då blev han stökig och otrevlig och lite av klassens clown. Vid många tillfällen satt Fredrik i ett grupprum och jobbade med en personal. Han funderade på varför han fick arbeta i ett annat rum och han ville inte ha det så. Han ville vara med i det stora klassrummet som alla de andra. En del av de extra anpassningar som gjordes för Fredrik var att han fick en egen I-pad och en räkneapparat med remsa. Det underlättade för honom att skriva på I-paden eftersom mycket energi annars gick åt till att forma och skriva bokstäver. Räkneapparaten med remsa var bra därför att han då kunde se vilka uträkningar han hade gjort. Han tilläts dock inte av all personal att använda dessa hjälpmedel fullt ut, eftersom de tyckte att han skulle skriva för hand och lära sig det som alla andra.

Trots att barnen har utretts och har rätt att få undervisningen anpassad utifrån grundsärskolans kursplan händer det dock att de ändå följer undervisningen i grundskolan utan anpassningar.

Till skillnad från Fredrik, satt Berit med i klassen i all undervisning och hade samma läxor, samma material och läromedel som övriga elever. Inga särskilda anpassningar gjordes för henne. En liknande undervisningssituation kan beskrivas för Erika som också satt i klassrummet men ändå hade böcker och material som anpassats efter hennes förmågor, men ingen som hade tid att hjälpa henne. Emellanåt satt hon dock för sig själv i ett extrautrymme i anslutning till klassrummet där hon hade en surfplatta med spel som sysselsättning. Angående bristen på anpassningar och stöd säger först Berits och därefter Erikas vårdnadshavare följande:

Jag kunde inte se att hon lärde sig någonting. Skolan hade varken pengar eller resurser att göra de anpassningar Berit hade behov av.

Jag vet inte om jag kan säga att det blev någon skillnad efter bytet av kursplan. Jag tycker inte att Erika fått den hjälp och det stöd hon behövde innan den nya specialpedagogen kom.

Fram till åk 6 läste Carl enligt grundskolans kursplan men nådde inte kunskapskraven. I åk 6 gjorde Carl besök i en grundsärskoleklass men då var det inte aktuellt för honom att byta skolform. Efter utredning framkom att han på grund av utvecklingsstörning hade rätt till undervisning enligt grundsärskolans kursplan och från och med åk 7 läste han enligt den. Vårdnadshavarna fick återigen förslaget att låta Carl börja i grundsärskoleklass men de tvekade eftersom de inte visste hur han skulle ta sig till och från skolan då han bor utanför staden. Till skillnad från tiden i låg- och mellanstadiet satt nu Carl mycket av tiden i klassen på den vanliga lektionen och väntade medan läraren gick igenom vad eleverna skulle göra och undervisningen anpassades inte till grundsärskolans kursplan. Den elevassistent det var bestämt att Carl skulle ha som hjälp och stöd utnyttjades även till andra uppdrag på skolan och var dessutom ofta sjukskriven så det blev inte mycket tid över till Carl. Hans mentor i åk 7 uttryckte vid första utvecklingssamtalet att hon inte hade kompetens att undervisa Carl i de ämnen hon var ansvarig för och att hon heller inte hade material som passade honom. Emellertid såg rektor till att Carl fick en I-pad och hon skaffade även appar till den så att den blev ett användbart verktyg för hans del. Då kunde han till exempel lyssna på inlästa texter istället för att läsa själv.

Möjligheterna att anpassa undervisningen utifrån barnens skilda förutsättningar och behov visar sig ha varierat och för Berits del beskriver vårdnadshavaren att ambitionen från skolan var bra, men tillräckliga förberedelser att ta emot Berit i årskurs fyra som integrerad grundsärskoleelev dessvärre inte hade gjorts. Enbart goda ambitioner räckte inte för att anpassa undervisningen utifrån Berits behov. Carls vårdnadshavare berättar om att rektor på skolan hade följt Carl genom åren eftersom det är samma skolområde i både förskola, låg- mellan- och högstadiet och att hon förmodligen hade ambitionen att göra fler anpassningar än vad skolan till slut hade resurser till och uttrycker:

Det hände verkligen ingenting med hans kunskaper och utveckling vad vi kunde se.

5.1.3 Sociala aspekter

Valet att låta barnen gå kvar som integrerade i sin klass i grundskolan har vårdnadshavarna gjort uteslutande av sociala skäl. Begrepp som kända lokaler och omgivning, trygghet i kamrat- och personalrelationer beskrivs som avgörande för att låta barnet gå kvar i klassen.

Berit gick kvar i sin grundskoleklass eftersom hon hade sina kamrater där. Hon hade känt dem sedan tiden i förskola och det hade fungerat relativt bra under skoltid fram till att hon började

åk 4. Däremot efterfrågade Berit inte kamratkontakter på fritiden utan nöjde sig med de kontakter hon hade i skolan. För Carls del har han alltid haft kamrater i klassen som månat om honom trots att han inte har varit speciellt kontaktsökande och pratsam av sig. Kamraterna har varit mer omhändertagande än haft en ömsesidig relation med honom. Eftersom Diana var lite ängslig, rädd för nya saker och nya människor var det en trygghet för henne att vara kvar i sin klass då hon utöver kamratgruppen kände igen både lokaler och personal på skolan. Gemensamt är att ingen av dessa tre barn har blivit efterfrågade som kamrater på fritiden och de har heller inte själva frågat efter några klasskamrater att umgås med efter skoltid. Detta medför att deras kamratrelationer främst återfanns i skolan och detta uttrycker Dianas vårdnadshavare:

Hon var på ett sätt med, ja med i ett sammanhang, men ändå bredvid.

Att vara bredvid och inte en del av gemenskapen på raster uppmärksammades i Anders fall av lärarna på skolan då han gick höstterminen i åk 4. Han hade blivit tystare och mer tillbakadragen och deltog inte med klasskamraterna på rasterna som förut utan ”kröp utmed väggarna”. Ju längre tiden gick desto mer drog sig Anders undan sina klasskamrater och blev mer och mer tystlåten. Fredriks sociala kontakter med de kamrater han hade i skolan blev färre och färre. Han umgicks med olika kamrater under olika perioder. Ibland var han med och ibland var han inte med men numera söker han mest kontakt med vuxna. Förr ringde han till kamrater men när han inte fick napp så ringde han nästa och nästa och så kunde det hålla på. Fredriks vårdnadshavare säger:

Han ringde och ringde men nu har han slutat att ringa.

Erika går fortfarande kvar, integrerad i grundskolan eftersom vårdnadshavaren anser att det är det bästa för Erikas sociala utveckling då hon har särskilt en flicka som hon umgås med både i skolan och på fritiden. Även skolpsykologen gav som förslag att Erika skulle gå kvar i sin klass i grundskolan för att kamraterna finns där. Vårdnadshavaren uttrycker:

I den bästa av världar önskar jag att Erika får den blandning av social utveckling och kunskapsutveckling som är möjlig.

5.2 Berättelser om barnets/elevens situation i grundsärskoleklass

Under den här rubriken berättas om vårdnadshavarnas upplevelser och beskrivningar av hur det blev för barnen efter flytten till grundsärskoleklass. Berättelserna delas upp enligt: *skillnader i lärande och utveckling samt social vändpunkt.*

5.2.1 Skillnader i lärande och utveckling

Undervisningen i grundsärskoleklass genomförs i mindre grupp och med högre personaltäthet än i grundskolan. Det medför större möjligheter att anpassa och tillrättalägga miljö och undervisning utifrån varje individs behov.

För Anders, Berit, Carl och Diana förändrades undervisningen mycket efter flytten till grundsärskoleklass. Det var egentligen först i grundsärskoleklass som de fick möjligheten att läsa enligt grundskolans kursplan fullt ut. Det var även då vändningen kom och skolan blev positiv för dem. Grundsärskoleklassens undervisning erbjuder en strukturerad dag och vecka samt en tydlighet i vad som ska hända den närmaste tiden framåt. Tydligheten och ramarna

har lett till att barnen i varierad omfattning kan ta eget ansvar och planera vissa saker själva både i skolan och i hemmet. Tydligheten har även skapat sådan trygghet att barnen nu kan använda sin energi till att lära sig nytt och även till att utveckla de kunskaper de redan hade. De har nu en anpassad undervisning som ger möjlighet att förstå och att lyckas och det finns fler möjligheter att ta vara på elevernas starka sidor i grundsärskoleklass. För Anders del visade det sig att han blev gladare hemma och berättade att han kunde svara på frågor i skolan. Han kände att han var bra på något vilket även stämmer för Berits del och vårdnadshavaren säger:

Berit fick lov att blomstra och använda det hon faktiskt var bra på. Hon gläds åt att få lyckas och att få vara bra på något och ibland till och med bäst.

Diana går i grundsärskoleklass och är den enda av eleverna som läser enligt tränings skolans kursplan. I tränings skolan finns det gott om personal och gott om redskap och hjälpmedel. Främst framhålls att Diana har en egen I-pad som hon använder för att skriva och läsa på. Hon skriver inga långa meningar men kan skriva många ord och hon förstår de ord hon skriver. Hennes användning av tecken som stöd har också utvecklats i och med att hon bytte till grundsärskoleklass och placerades i en klass där alla elever använder tecken som stöd. Vårdnadshavarna är nöjda med placeringen och säger att de har hittat rätt skolplacering för Diana. Detta uttrycks:

Hon har tagit stora steg framåt och vuxit som person om man inte enbart ser kunskaper som bokstäver och siffror.

Kunskapsutvecklingen har gått framåt för både Anders, Berit, Carl och Diana efter bytet till grundsärskoleklass. För Erikas del, som går kvar som integrerad i grundskolan och har individuella mål att utvecklas mot, blev det inte någon skillnad i undervisningen av enbart bytet till grundsärskolans kursplan. Hon har fått mer strukturerad hjälp nu i åk 5 och på så vis lärt sig att läsa efter det att skolan fick en ny specialpedagog med erfarenhet av arbete i grundsärskola. Efter bytet av specialpedagog får Erika gå iväg till henne och arbeta med mestadels svenska och matematik. Ibland är hon ensam där och ibland tillsammans med andra elever i behov av stöd.

Även Fredrik går fortfarande kvar som integrerad i sin grundskoleklass, men har en del lektioner i en grundsärskoleklass. Det har han haft sedan mitten av höstterminen i åk 5. Han trivs bra när han är där, samtidigt som han skäms lite för att gå dit. Bytet till grundsärskolans kursplan har gjort att han mår bättre och de dagar han är i grundsärskoleklass har blivit lugnare för honom. Kunskapsutvecklingen har gått framåt sedan bytet av kursplan. Han har nu mål som han har möjlighet att nå, men det framhålls också att den tidigare undervisningen har gett honom många kunskaper. Nu har han blivit gladare och känner att han kan. Anpassningarna i grundsärskoleklassen är fler än i grundskolan. Där har han bland annat material som utgår från hans möjligheter, en tydligt strukturerad dag, en liten undervisningsgrupp, gott om personal och lugnare tempo, vilket har varit bra för honom. Han har numera även hemkunskap i grundsärskoleklassen och det tycker han är roligt eftersom det är ett ämne man inte har i grundskolans åk 5. Grundsärskolans kursplan har varit bra för Fredrik och vårdnadshavaren uttrycker:

Så här i efterhand ser vi att han skulle ha läst utifrån den tidigare.

5.2.2 Social vändpunkt

Alla barnen läser idag enligt grundsärskolans kursplan och får också sin undervisning i grundsärskoleklass utom Erika som är helt integrerad i grundskolan och Fredrik som får sin undervisning dels i grundskoleklass dels i grundsärskoleklass. För både Diana, Carl, Berit och Anders del har flytten till grundsärskoleklass medfört att de framför allt fått bättre självförtroende men även att de har fått större delaktighet i det sociala sammanhang som klassen i grundsärskolan medför. De har också fått fler kamrater än vad de tidigare haft. Berit fick ett gott självförtroende och hemma fick de se ett nytt barn. Hon är numera glad och tvekar aldrig över att gå till skolan. Hon trivs och har även knutit kamratrelationer, framförallt i skolan där hon har fler kamrater idag än vad hon hade i grundskolan.

Kamratrelationer är en viktig del i skolans vardag och efter att Anders på vårterminen i åk 4 fick besöka en grundsärskoleklass och vara med på några lektioner ville han börja där direkt. Han trivdes med detsamma, men fick vänta till höstterminen då han skulle börja åk 5. I hemmet märktes nästan med en gång att hans självförtroende kom tillbaka och han blev den gamla vanliga Anders igen. Han fick kamrater i klassen och de beskrivs vara ett gott ”gäng” som umgås även på fritiden då de åker buss till varandra eller får skjuts av någon vuxen.

Carl började åk 8 i grundsärskoleklass och redan första veckan blev han både gladare och tryggare. Han berättade om skolan när han kom hem och det hade han nästan aldrig gjort tidigare. Hemma förstod de att placeringen i grundsärskoleklass fungerade men de visste inte *vad* det var som fungerade. När de spekulerar tror de att det var för att personalen i grundsärskolan bara tog Carl för den han var och att han fick utvecklas i sin egen takt. Det visade sig även att Carl fick kamrater i klassen ganska direkt. Carl har nu kamrater på ett annat sätt än vad han haft förut och han har även börjat i en fritidsaktivitet tillsammans med några av dem.

Diana känner sig delaktig på ett helt annat sätt i grundsärskoleklassen än i grundskoleklassen eftersom alla elever och personal använder tecken som stöd. Hon trivs och vill gå till skolan. Den kommunikativa och den sociala utvecklingen har gått framåt och hon är inte så ängslig längre utan har blivit mer självständig. Ibland kommer hon ihop sig med någon klasskamrat som har sagt något dumt eller så, men det anses i hemmet som positivt att hon har någon att tampa med och att lösa konflikter med. Nu har hon kamrater i skolan som hon leker tillsammans med utifrån de förutsättningar hon och kamraterna har och vårdnadshavaren uttrycker sin önskan om barnets bästa med de ganska kraftfulla orden:

Det är lite som att lika barn leka bäst.

5.3 Berättelser om vårdnadshavares egna processer i samband med övergången

Under den här rubriken berättas om vårdnadshavarnas upplevelser och beskrivningar av deras egna processer med anledning av dels att barnen har börjat läsa enligt grundsärskolans kursplan, dels att de har bytt till undervisning i grundsärskoleklass. Berättelserna delas upp enligt: *samverkan med grundskolan respektive grundsärskolan och synvända.*

5.3.1 Samverkan med grundskolan respektive grundsärskolan

Samverkan mellan hem och skola är viktigt för att eleverna ska få en så bra skolgång som möjligt. Det innebär i regel många möten med olika personer. Dessa möten upplevs ibland som positiva och ibland som negativa eller som möten enbart för sakens skull. Många gånger har samverkan med grundskolan inte varit optimal. Hemmen har tagit initiativ till möten med skolan där de upplevt att de vänt ut och in på sig själva och hela familjesituationen i syfte att få grundskolan att förstå barnens möjligheter och behov av stöd. Skolan har inte tagit tillvara på deras kunskaper om barnen utan fokuserat på barnens problem och vad de inte kunde.

Det var många möten runt Fredriks skolsituation men all berörd personal var inte närvarande på dessa möten. Oftast var dock rektor, specialpedagog eller speciallärare och klasslärare med samt en resurslärare som endast vid vissa tillfällen arbetade med Fredrik. De andra som arbetade med honom, såsom olika tillfälliga assistenter vilket kunde vara för tillfället tillgänglig personal från fritidsverksamheten på skolan, fick därmed ingen direkt information om hans problem. Detta medförde att flera av personalen inte förstod Fredrik och vilket stöd han var i behov av. Vårdnadshavaren beskriver mötena som att skolan hade goda ambitioner och lyssnade på vad vårdnadshavaren hade att säga men mötena upplevdes ändå uttröttande eftersom de inte ledde till någon egentlig förbättring av Fredriks skolsituation. Vårdnadshavarens upplevelse är dock att kontakt med skolan har kunnat tas närhelst det har behövts och periodvis har det inneburit kontakt nästan varje dag.

Tvärtemot vad Fredriks vårdnadshavare beskrivit om många möten, upplever Berits vårdnadshavare att det inte har varit särskilt mycket samverkan angående Berits integrering i grundskolan och att skolan heller inte har lyssnat på eller tagit till vara på hemmets kunskaper om Berit och hennes behov. Vårdnadshavaren berättar att de levde i sin egen lilla värld med sitt barn med funktionshinder. De efterfrågade inte speciellt samverkan men de önskade i alla fall en dialog med skolan, för att kunna göra saker bättre för sitt barn. Angående detta uttrycker Berits vårdnadshavare:

Jag har under årens lopp skrikit mig blodig utan resultat, vi fick heller aldrig någon återkoppling av rektor eller någon annan på skolan överhuvudtaget. Vi var bara obekväma.

Utvecklingssamtal är en variant av samverkan och ibland den enda formen av samverkan som erbjuds från skolans sida. Så har situationen sett ut för Anders, Berits och Erikas del och vårdnadshavarna önskar att det hade varit fler tillfällen till samverkan för att skolan skulle få viktig information och kunskap om barnens behov av hjälp och stöd. Anders vårdnadshavare var alltid nöjda med de utvecklingssamtal de hade i grundskolan men i efterhand kom funderingar om att det hade varit bra med fler tillfällen att träffas och prata om vad som var bäst för Anders i skolan. Vårdnadshavaren säger sig ändå förstå att lärarna i grundskolan inte hinner eftersom de har många elever. Vårdnadshavaren har alltid ringt till grundskolan om något inte varit bra.

För Carls del har samverkanstillfällena varit fler än för resterande barn, men det gäller tiden då han gick i förskola, förskoleklass och låg- och mellanstadiet. Det var inte bara utvecklingssamtal utan också andra möten med skolan där alla inblandade var med såsom lärare, rektor, specialpedagog och logoped och ibland även personal från habiliteringen. Det var alltid klassläraren som initierade träffarna så att det skulle bli bra i grundskolan för Carls del. Skolan lyssnade också på vad vårdnadshavarna tyckte och tänkte. När Carl sedan började högstadiet kände de däremot att de var ganska ensamma och fick kämpa för hans rätt till hjälp och stöd i grundskolan. De hade många svåra och tunga möten där skolan enbart såg Carls

svårigheter och uttryckte att de inte hade rätt kompetens och rätt material till honom. Vårdnadshavarna säger:

Det kändes som att lärarna på högstadieskolan inte var intresserade av att få det att fungera.

Flytten till grundsärskoleklass har för Anders, Berits, Carls och Dianas räkning inneburit att samverkanstillfällena har blivit fler än tidigare. Ett exempel på samverkansform utöver utvecklingssamtal är då barnen har kontaktbok som en förmedlande länk mellan skola och hem. Anders vårdnadshavare anser att grundsärskolan har ett öppnare klimat och känner sig därmed alltid välkommen dit samt beskriver att det blir ett närmare samarbete mellan skolan och hemmet eftersom båda parter ömsesidigt arbetar för barnets bästa. I de fall då vårdnadshavare lämnar och hämtar sitt barn på skolan ges tillfällena att samtala med personalen lite varje dag vilket upplevs vara bra.

5.3.2 Synvända

Att acceptera att barnet har en utvecklingsstörning har tagit olika lång tid för vårdnadshavarna. En del har upptäckt avvikelser när de jämfört barnets utveckling med äldre syskon. I andra fall har avvikelserna upptäckts under tiden då barnet gått i förskolan eller till och med i skolan. När avvikelser upptäckts har det resulterat i att barnen har genomgått utredningar som visat på utvecklingsstörning. Utvecklingsstörningen har gett dem rättighet att få sin undervisning utifrån grundsärskolans kursplan antingen i grundsärskoleklass eller som integrerade i grundskolan.

Vårdnadshavarna till fem av barnen har från början valt att låta barnet vara kvar i sin ordinarie klass i grundskolan men läsa enligt grundsärskolans kursplan. Detta val har uteslutande gjorts utifrån sociala aspekter. Möjligheten för barnen att vara tillsammans med de kamrater de haft sedan skolstart har varit avgörande. En stor del i beslutet verkar dessutom ha påverkats av vårdnadshavarnas egna processer när det gäller dels att acceptera grundsärskolan som skolform för sitt barn, dels att låta barnet byta till grundsärskoleklass. I den här processen har de kommit olika långt. Erikas vårdnadshavare var på besök i en klass i grundsärskolan när Erika gick i åk 3 men kunde inte tänka sig att den verksamheten och miljön passade Erika. Nu när Erika ska börja åk 6 och hela klassen ska byta till en högstadieskola funderar vårdnadshavaren emellertid på att låta Erika gå i grundsärskoleklass i de teoretiska ämnena och följa sina klasskamrater i grundskolan i de praktisk/estetiska ämnena. Erika har börjat hälsa på i grundsärskoleklass och får själv avgöra hur det känns för hennes del med en placering i grundsärskoleklass. Erikas situation stämmer till viss del överens med Fredriks. Hans vårdnadshavare var inte redo att låta Fredrik byta till grundsärskoleklass då psykologen som gjort utredningen på Fredrik föreslog att han skulle börja i grundsärskoleklass direkt i åk 4. Under åk 5 har Fredrik däremot börjat vara med i en klass i grundsärskolans undervisning i några ämnen och målet är att han ska börja i grundsärskoleklass fullt ut på hösten då han börjar åk 6.

Anders, Berit, Carl och Diana får sedan en tid tillbaka sin undervisning i grundsärskoleklass och Fredrik kommer inom kort också att få det. Vägen till grundsärskoleklass har sett olika ut eftersom vårdnadshavarna haft olika processer att bearbeta. Flera vårdnadshavare har under resans gång känt sig maktlösa, varit ledsna, till och med brutit ihop och av sagt sig fler möten angående barnets skolgång. Vårdnadshavarna berättar om möten med olika professioner som inte upplevts gett något resultat, om rektorer som inte sett barnet bakom diagnosen, utan enbart vilka kostnader barnet medfört för grundskolan samt om önskan att ha blivit bemötta på ett värdigt sätt och tagna på allvar då de påtalat barnets problem. Vidare beskriver de olika

vägar fram till beslutet att låta barnet gå i grundsärskoleklass. Några känner sig mer eller mindre tvingade fram till beslutet, någon har, lite överrumplad av förslaget med grundsärskoleklass, ändå relativt snabbt accepterat flytten för barnet. När barnen väl har börjat i grundsärskoleklass har vårdnadshavarna emellertid fått en annan syn på skolformen. Detta uttrycks av Carls vårdnadshavare:

När man ser det så här i backspeglarna känns det som att vi nog skulle ha hoppat på tåget då när han hälsade på i grundskolan i åk 6...

För Dianas vårdnadshavare var vägen fram till en placering i grundsärskoleklass ganska jobbig. Rektor på grundskolan som i förskoleklass anställde en elevassistent för Dianas räkning beslutade då Diana gick vårterminen i åk 1 att inte behålla elevassistenten, på grund av att det var för dyrt. Vårdnadshavaren beskriver att rektor enbart pratade pengar och vad det kostade skolan att ha en elevassistent enbart för Diana när grundsärskoleklass fanns som alternativ. De var inte intresserade av vad det kostade utan såg till Dianas rättigheter att få en anpassad skolgång. De menar att det inte är Dianas fel att hon har en utvecklingsstörning. De säger också att de från början var medvetna om att Diana så småningom skulle gå i grundsärskoleklass. Då vårdnadshavarna ville koppla in skolinspektionen ändrade rektor så småningom sitt beslut. Vårdnadshavarna tyckte då att det var för sent, de hade redan ställt in sig på en flytt för Dianans del till grundsärskoleklass. Det beslutet har de inte ångrat eftersom allt nu är lugnt och hon trivs och får lov att utvecklas i sin takt, vilket är allt de begär. De har nu kunnat slappna av och de litar på skolan och personalen. Berits vårdnadshavare beskriver liknande genom att säga:

Vi har hamnat i ett lugn nu och har kunnat sänka garderna och andas ut för nu mår Berit bra. Jag litar på skolan och att de gör allt de kan för att hon ska lära sig och utvecklas i sin takt och så mycket som möjligt.

Vårdnadshavarnas berättelser beskriver en önskan om att deras barn i första hand ska få sin skolgång som integrerade i grundskolan. Av olika skäl har inte det varit möjligt under hela skoltiden. Beslutet att låta barnet göra en övergång till grundsärskola har ofta föregåtts av olika bearbetningsprocesser och vårdnadshavarna har heller inte alltid fått kunskap om vad skolformen grundsärskola skulle innebära för deras barn. Dock verkar inte själva övergången till att läsa enligt grundskolans kursplan varit något problem, utan det var den fysiska flytten till grundsärskoleklass som blev svår att acceptera. Detta uttrycks av först Anders och därefter Erikas vårdnadshavare på följande sätt:

För mig var särskolan barn som satt i rullstol och hade många olika handikapp, men så var det ju inte. Jag hann nog egentligen inte tänka så mycket på det och ja, jag hade aldrig innan trott att särskola kunde vara så bra... som vanlig skola...

Det behöver bli bättre information om grundsärskola. Det känns som att det är både fult och tabubelagt.

5.4 Resultatsammanfattning

Ordet övergång innebär en förändring eller förflyttning. I det här fallet innebär det en förflyttning mellan olika skolformer, från grundskola till grundsärskola. Övergången kan upplevas som en kritisk händelse eller ses som en naturlig del av barnets behov i skolan. En flytt från grundskola till grundsärskoleklass torde, på något sätt, påverka alla i en familj, alltså

inte enbart barnet i fråga. Det är trots allt vårdnadshavarna som tar beslut om barnets skolgång.

Till följd av utvecklingsstörning har barnen haft svårigheter att följa den ordinarie undervisningen i grundskolan och de har alla läst enligt grundsärskolans kursplan men gått kvar i sin klass i grundskolan. Deras historik i grundskolans klass består av arbete i små grupper, individuell undervisning av specialpedagog, speciallärare eller annan personal. Undervisningen har ofta skett separerat från klassen. Elevassistent som stöd och hjälp förekommer också. Flera av vårdnadshavarna har inte någon kännedom om vad som skiljer grundskolans och grundsärskolans kursplaner åt och de kan inte heller beskriva barnets kunskapsutveckling under den här tiden. Dianas och Fredriks vårdnadshavare har däremot fått noggrann genomgång av grundsärskolans kursplan och Fredriks vårdnadshavare är den enda som uttryckt att barnet har fått med sig vissa kunskaper från grundskolan.

När det gäller samverkan mellan skola och hem beskrivs att det oftast är utvecklingssamtalen som ger tillfällen till att mötas och prata om barnets utveckling och skolsituation. Några av respondenterna beskriver även andra tillfällen till samverkansmöten vilka har varit av både positiv och negativ art. Initiativet till mötena har oftast tagits av skolan, men vårdnadshavarna beskriver att de känt att de kunnat ta kontakt med skolan om de har behövt det.

Gemensamt för alla vårdnadshavare är att de av olika anledningar tagit beslut om att först låta barnet göra en övergång, det vill säga byta skolform, till grundsärskola och därmed få sin undervisning utifrån grundsärskolans kursplan. Därefter har alla vårdnadshavare utom en dessutom låtit barnet göra den fysiska flytten för att få undervisning i en grundsärskoleklass. Besluten har föregåtts av bearbetningsprocesser hos vårdnadshavarna och har inte alltid varit ett enkelt beslut att ta. Efter flytten till grundsärskoleklass har det dock visat sig att både barn och vårdnadshavare har blivit nöjda med beslutet. Främst har det visat sig att det är barnens sociala utveckling som varit tydligast efter bytet till grundsärskoleklass och den utvecklingen har även påverkat och gett positiva effekter i barnens kunskapsutveckling.

6. Diskussion

I kapitlet avses att föra en diskussion utifrån dels metodvalet, dels resultatet utifrån syfte och frågeställningar. Avslutningsvis diskuteras förslag till tänkbara framtida forskningsområden.

6.1 Metoddiskussion

Som speciallärare på grundsärskolan ligger det i vårt intresse att ta reda på hur vårdnadshavare upplever och beskriver sina barns övergång från grundskola till grundsärskola. Vi har haft ett personligt engagemang och deltagit aktivt i intervjuerna och enligt Denscombe (2009) är både intresse och engagemang viktiga utgångspunkter för att minska avståndet mellan intervjuare och respondent. I och med att vi använde oss av halvstrukturerade intervjuer som insamlingsmetod för vår empiri fick vi ta del av vårdnadshavares upplevelser av övergången från grundskola till grundsärskola samt deras egna processer i sammanhanget. Den halvstrukturerade intervjun gav oss möjligheter att ställa följdfrågor när det behövdes. Flera författare (Bengtsson, 2012; Bryman, 2009; Kvale & Brinkmann, 2014 & Stukát, 2011) har visat att inom samhällsvetenskapliga studier som har för avsikt att bedriva forskning om människor och deras sociala värld är det lämpligt att använda den kvalitativa forskningsintervjun som metod.

Resultatet har vi fått fram genom att bearbeta och analysera svaren i de genomförda intervjuerna med hjälp av de fenomenologiska och hermeneutiska begreppen tolkning, horisontsammansmältning och horisontvidgning. Enligt Ödman (2007) görs tolkningen av den person som befinner sig mitt i historien på en särskild plats, vid en särskild tid, vilket kan jämföras med våra respektive intervjutillfällen. Detta innebär att redan när vi genomförde intervjuerna påbörjades tolkningsprocessen och när vi transkriberade intervjuerna utgick vi från våra horisonter, alltså vår förförståelse, i mötet med vårdnadshavarnas livsvärldar, alltså deras horisonter. Våra tolkningar har redovisats i form av narrativer, det vill säga, berättelser. Sammansmältningen av horisonter leder till att vi får nya kunskaper angående vårdnadshavarnas upplevelser vilket ger oss vidgade horisonter att förhålla oss till. Utifrån resultatet kan vi se likheter med vår förförståelse, så kallade horisont, när det gäller övergångar från grundskola till grundsärskola men vi har också fått ny kunskap, det vill säga vidgat våra horisonter genom de berättelser vårdnadshavarna har delgett oss. Man kan även säga att vi har överbryggt vår livsvärld med de livsvärldar vi har mött i studien. Vidare har vi använt de olika intervjuberättelserna som små pusselbitar. Vi visste inte från början vad som skulle visa sig, utan fick i hermeneutisk anda, söka efter delar och mönster som vi kunde sammanfoga och ta hjälp av i tolkningsprocessen för att komma fram till en helhetsuppfattning och till förståelse (jfr. Ödman, 2007).

Som intervjuare har vi eventuellt haft en påverkan på respondenterna men vår upplevelse är inte att vi har påverkat dem. De hade alla förberett sig noga genom att de fått en intervjuguide tillsammans med ett missivbrev i god tid innan intervjun och vi upplevde att de alla berättade ingående och uttömmande om sina erfarenheter. Intervjun tog snarare formen av en berättelse än en regelrätt intervju men vi hade ändå möjlighet att ställa frågor under tiden. Reliabiliteten i en studie kan påverkas av hur frågorna i intervjun är formulerade (Trost, 2014 & Kvale & Brinkmann, 2014) och därför hade vi noga tänkt igenom och formulerat frågor på ett enkelt och okomplicerat språk.

Validiteten i en studie kan enligt Stukát (2011) vara både svårfångad och mångtydig och med anledning därav har vi försökt att under hela studien kontinuerligt fundera över om vi fått svar

på det vi har haft som avsikt att undersöka. Vi gör bedömningen att alla respondenters ingående och uttömmande berättelser är trovärdiga.

Vi är väl medvetna om att i en sådan liten studie som vi har gjort, med endast sex respondenter, kan vi inte generalisera resultatet till en större population, utan enbart till den här studiens undersökningsgrupp, vilket ligger i linje med vad såväl Bryman (2009) som Stukát (2011) skriver om generalisering i kvalitativa studier. Resultatet kan däremot relateras till den litteratur och tidigare forskning som studien grundar sig i och enligt Stukát (a.a.) kan denna relaterbarhet jämföras med en svagare form av generalisering.

6.2 Resultatdiskussion

Gemensamt för respondenterna är deras upplevelse av att barnen fått den hjälp och det stöd de behövt främst under tiden i förskola och lågstadiet. Därefter har problematiken visat sig bli mer och mer omfattande för barnen ju äldre de blivit och grundskolan har visat sig ha svårigheter att göra nödvändiga anpassningar för dem. Detta strider mot såväl direktiven i skollagen (SFS 2010:800) som läroplanen (Skolverket 2011) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001).

För flertalet av respondenternas barn har åren i åk 4 och 5 blivit något av en brytpunkt, då man övervägt grundsärskola som alternativ skolform. De flesta har dessutom under de här åren utretts och befunnits ha en utvecklingsstörning, vilket gett dem rätt att få sin undervisning enligt grundsärskolans kursplan. Det är bara vårdnadshavarna till Anders som valde grundsärskoleklass direkt efter utredning, övriga vårdnadshavare har valt att låta barnen vara integrerade i sin grundskoleklass. Detta har de valt främst utifrån sociala aspekter som exempelvis kamratrelationer men också utifrån möjligheten att ingå i ett socialt sammanhang för att lära och utvecklas. Detta kan relateras till Vygotskijs (2001) tankar angående den proximala utvecklingszonen, men även med vad Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) säger om att utveckla ett solidariskt förhållande mellan kamrater med olika förutsättningar och behov.

Studien visar att respondenternas barn haft det enklare att ingå i den sociala gemenskapen med sina klasskamrater under de tidiga skolåren. Svårigheterna att upprätthålla kamratkontakter har ökat främst under åren i mellanstadiet. Däremot har det beskrivits att de har fått fler kamratrelationer efter övergången till grundsärskola. Detta överensstämmer med Nordströms (2004) studie angående delaktighet när det gäller skolbarn med lindrig utvecklingsstörning och deras relationer till kamrater både med och utan utvecklingsstörning vilken visar att så länge barn är jämlika i sitt samspelsmönster fungerar kamratrelationen väl. När sedan den kognitiva nivån blir för hög för barnet med utvecklingsstörning (jfr. Vygotskij, 2001) minskar jämlikheten och kamratrelationen tar så småningom slut eller övergår till en beroenderelation. I förhållanden mellan barn med utvecklingsstörning blir samspel och deltagande mer aktivt och villkoren blir mer jämlika. Respondenterna har beskrivit att barnens kamratkontakter under tiden i grundskolan främst har upprätthållits under skoltid. På fritiden har flera av barnen inte varit efterfrågade och när de själva har sökt kontakt har det oftast inte lyckats. Jämfört med vad Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) beskriver om att i en inkluderande skola utveckla och bygga upp ett solidariskt förhållande mellan elever med och utan funktionsnedsättningar kan man i den här studien se att det främst lyckas under skoltid men inte sträcker sig till fritiden. Studien visar även på att eleverna snarare har varit integrerade än inkluderade (jfr. Skolverket, 2015b) det vill säga de har ingått i sin ordinarie

grundskoleklass utan att särskilda anpassningar har gjorts för att möta individens förutsättningar och behov.

Gedda Kööhler (2013) beskriver att en lyckad integrering av grundsärskoleelever i grundskolan bör föregås av tydlig information till alla berörda parter samt möjlighet att noggrant förbereda och organisera på alla nivåer. Av respondenternas beskrivningar framkommer att detta har skötts på olika sätt och med skiftande resultat av olika skolenheter, trots att de återfinns i samma kommun. Elever med grav utvecklingsstörning läser enligt grundsärskolans kursplan, inriktning träningskola. Av respondenternas barn är det enbart Diana som läser enligt träningskolans kursplan och det är också hon som i tidigast ålder började i grundsärskoleklass med lokaler integrerade på en grundskola (jfr. Jahnukainen & Korhonen, 2003).

Flera av respondenterna beskriver att integreringen av deras barn inte har varit särskilt lyckad utan barnen har mest suttit med på den undervisning som bedrivits för grundskoleklassen utan att anpassningar har gjorts med hänsyn tagen till dem (jfr. Assarsson, 2007). Respondenterna har heller inte kunnat beskriva skillnaden mellan grundskolans och grundsärskolans kursplaner. Detta stämmer överens med vad Carlbeckkommittén (SOU 2003:35) har redovisat angående integrering men också angående vad vårdnadshavare har för kunskaper om grundsärskolans kursplan och vilken skillnad i undervisning det skulle innebära för barnet att läsa enligt den.

Undervisningen i grundskolan, som enligt vår mening borde ha skett utifrån ett inkluderande perspektiv, bedrevs ofta i en till en – situationer då respondenternas barn var avskilda från övriga klassen. Det förekom även undervisning av specialpedagog i liten grupp. Användandet av tekniska hjälpmedel såsom I-pad och dator användes både som ett redskap i undervisningen och som sysselsättning. I studien är det Carls vårdnadshavare som beskriver en väl fungerande verksamhet anpassad efter hans förmågor under tiden fram till åk 7. Dianas vårdnadshavare har också upplevelser av att anpassningar gjorts till barnet så länge rektor ansåg att grundskolan hade ekonomiska resurser. Studien visar att det bara är i vissa fall grundskolan klarar av att möta och anpassa verksamheten utifrån individen med såväl pedagogiska som tekniska verktyg (jfr. Ahlberg, 2005). När man ser till vad Alexandersson (2009) skriver om att kunskapsutvecklingen hos grundsärskoleelever som får sin undervisning i en inkluderande verksamhet gynnas då det finns speciallärare som har både kunskaper om och erfarenheter av grundsärskola och funktionsnedsättningar kan det jämföras med vad Erikas vårdnadshavare berättat om flickans kunskapsutveckling.

Respondenterna beskriver att sedan deras barn har börjat i grundsärskoleklass har de fått läsa enligt grundsärskolans kursplan fullt ut och därmed har deras möjligheter till lärande och utveckling ökat. Vårdnadshavarna har också fått större kunskaper om vad det innebär för deras barn att läsa enligt grundsärskolans kursplan. Det Bjernryd och Thörn (2014) har kommit fram till när det gäller att få en lyckad övergång från förskola till grundsärskola är att adekvat information till vårdnadshavare om grundsärskolan är viktig. Det går även att jämföra med resultatet i den här studien trots att den behandlar övergång från grundskola till grundsärskola. Flera av vårdnadshavarna har gett uttryck för att det brustit i information om vad som skiljer grundskolans och grundsärskolans kursplan åt och även om hur undervisningen i grundsärskolan bedrivs.

Innan bytet till grundsärskoleklass upplevde flera av vårdnadshavarna att de flesta tillfällen till samverkan var vid utvecklingssamtal som skolan initierade och det stämmer med vad

Gerrbo (2012) kom fram till avseende vem som tar initiativ till samverkan och att innehållet är information till hemmet. Samverkan med skolan upplevs ha ökat när respondenternas barn har börjat grundsärskoleklass. Respondenterna beskriver upplevelser av ett öppnare klimat, en mer välkomnande miljö och en trygghet i att grundsärskolan gör det bästa för barnet. Detta kan jämföras med vad Danielsson och Liljeroth (2007) skriver om nödvändigheten av god samverkan men också med Alexanderssons (2009) beskrivning av vikten av speciallärares kunskaper om och erfarenheter av undervisning i grundsärskolan. Vårdnadshavarna har också beskrivit flera olika samverkanssätt utöver utvecklingssamtal, till exempel kontaktbok och lämning och hämtning på skolan. Dessa samverkansformer och trygghetsaspekten ligger i linje med vad Sandberg och Ottosson (2010) kommit fram till i sin studie om samverkan i förskolan men vi ser även ett samband med resultatet i den här studien trots att den är gjord utifrån barn i grundskoleålder.

Alla respondenter har genomgått en bearbetningsprocess innan de bestämt sig för att låta barnet göra en övergång från grundskola till grundsärskola, men också innan de bestämt sig för att låta barnet byta till en grundsärskoleklass. Det verkar som att ju tidigare vårdnadshavarna har insett att barnet inte utvecklas på ett typiskt sätt desto tidigare har de också accepterat de skolsvårigheter barnet har fått. Detta kan liknas vid vad Smith et al. (2014) kommit fram till när det gäller tidig diagnos hos barn med utvecklingsstörning och hur lätt eller hur svårt vårdnadshavare har att acceptera och bli medvetna om barnets eventuella framtida utvecklingsproblem. Smiths et al. (a.a.) resultat kan relateras till Dianas vårdnadshavare som upptäckte hennes avvikande utveckling redan när hon var några månader gammal och också var den av respondenternas barn som började läsa enligt grundsärskolans kursplan i tidigast ålder. För Erikas och Fredriks vårdnadshavare som är mitt uppe i processen med att byta till grundsärskoleklass för barnet kan även den processen ligga i linje med vad Smith et al. (a.a.) beskriver angående vårdnadshavares höga förväntningar på barnets kommunikativa och språkliga utveckling samt förmåga att anpassa sitt beteende då barnet har en lindrigare utvecklingsstörning. Erikas och Fredriks vårdnadshavare ser främst till barnets möjligheter att få delta i ett socialt sammanhang, vilket givetvis då ställer krav på deras förmåga att kommunicera och anpassa sitt beteende.

I vårdnadshavarnas processer för att få en bra skolgång för sitt barn har en del kämpat mer än andra och även upplevt att de inte blivit bemötta med respekt eller lyssnade på. Det kan relateras till Anderssons (2004) beskrivning av den maktlöshet som föräldrar till barn med skolproblem upplever. Vi vill inte tillskriva vårdnadshavarna stressymptom då det inte är något de själva har beskrivit i den termen. Vi vill dock relatera till Smiths et al. (2014) artikel om stress hos föräldrar till barn med utvecklingsstörning och menar att vårdnadshavarnas beskrivning av kampen för att få rätt hjälp och stöd för barnens skolgång ändå kan anses vara en stressfaktor. Alla respondenter har accepterat grundsärskolan som skolform för sitt barn och fem av sex har fullt ut accepterat en placering i grundsärskoleklass för barnet. I processen att besluta om skolform visar Bjernryd och Thörn (2014) dels på vikten av god samverkan dels på vikten av god information om grundsärskolan. De menar att det är särskilt viktigt att informera om att grundsärskolan arbetar mot kunskapskrav, precis som grundskolan. Detta stämmer även överens med Carlbeckkommitténs (SOU 2004:98) rekommendation att grundsärskolan skulle närma sig och samverka med grundskolan.

Resultatet visar att vårdnadshavarna haft förhållandevis lätt att acceptera att deras barn läser enligt grundsärskolans kursplan som integrerad i grundskoleklass medan det varit en längre process att acceptera en flytt till grundsärskoleklass. I de skilda svaren framkommer tankar om att grundsärskoleklass är något tabubelagt, något fult och därmed inte allmänt accepterat.

Går man kvar i sin grundskoleklass syns det inte utåt att man läser enligt grundsärskolans kursplan och då verkar grundsärskolan som skolform också vara lättare att acceptera. När eleverna däremot har bytt till grundsärskoleklass blir det tydligare att de är avvikande i någon mening. Även om vårdnadshavarna är medvetna om sitt barns svårigheter verkar det som att de inte vill att det ska synas att de är annorlunda jämfört med andra barn i deras ålder. Samtidigt finns en önskan om att barnen ska få vara delaktiga och ha kamrater som alla andra barn.

6.2.1 Inkluderingsstanken

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) utgår en inkluderande skola från principen att alla barn, oberoende av inbördes skillnader, svårigheter eller behov ska så långt det finns möjlighet undervisas tillsammans. Alexandersson (2009) beskriver inkluderande undervisning utifrån tanken att människor lär i ett socialt sammanhang, alltså även barn med utvecklingsstörning. Hon hänvisar i detta sammanhang till Vygotskijs (2001) teorier om den närmaste utvecklingszonen vilken är avståndet mellan den utvecklingsnivå individen befinner sig på nu och nivån individen skulle kunna nå med hjälp av den som kan mer. Verktyg för att nå nästa nivå är kommunikation och interaktion med den som är mer kompetent. Av det följer att elever med utvecklingsstörning som får sin undervisning i en inkluderande skola får hjälp och stöd av både sina klasskamrater och lärare för att nå nästa kunskapsnivå. Av vårt resultat framkommer att vårdnadshavarna i studien har kämpat för att deras barn ska få vara en del av det lärande och den gemenskap som finns i grundskolan, trots att barnen har en utvecklingsstörning och därmed svårigheter att lära på samma sätt som grundskolans elever. Resultatet visar att eleverna i den här studien undervisas i en integrerande skolverksamhet, snarare än en inkluderande eftersom eleverna är placerade i sina grundskoleklasser utan att några organisatoriska anpassningar har gjorts och de har i många fall även undervisats i särskiljande miljö (jfr. Skolverket, 2015b; Svenska Unescorådet, 2001). I resultatet kan man också se att integreringen har upplevts fungera positivt främst i de tidiga skolåren. I detta sammanhang kan man ställa sig frågan: Kan det vara så att respondenternas barn med tiden får för stora avstånd mellan sin närmsta utvecklingsnivå i förhållande till klasskamraternas utvecklingsnivå och därmed får svårt med att lära av de som kan mer? Våra tankar blir då att den proximala zonen undan för undan hamnar längre och längre bort med stigande ålder i förhållande till klasskamrater i grundskolan. Vi ställer oss även frågan om det är skolan som får svårigheter att arbeta utifrån varje elevs behov, när eleverna blir äldre? Är det lättare att anpassa hela undervisningssituationen och att tillgodose alla elevers behov när eleverna är yngre? Föräldrarnas upplevelser är att skolsituationen har fungerat bra i grundskolan under de första åren men att det sedan har blivit problem. Flera av vårdnadshavarna uttrycker att även de själva har upplevts som ett problem av skolan. Resultatet visar också att alla vårdnadshavare har låtit barnen byta skolform, det vill säga gjort en övergång till grundsärskola. Alla vårdnadshavare utom Erikas har dessutom valt att låta barnet få undervisningen i grundsärskoleklass. Detta byte för barnen har oftast gjorts i samband med skolstarten i åk 4 och 5.

Från början var det främst av sociala skäl respondenterna önskade integrerande undervisning för barnen men slutligen var det mestadels de sociala skälen som blev avgörande för beslutet att låta barnet börja i grundsärskoleklass. Angående de sociala aspekterna säger Fredriks vårdnadshavare:

Han ringde och ringde men nu har han slutat att ringa.

Citatet visar att Fredrik inte blivit efterfrågad på fritiden av kamrater. Resultatet visar även att Anders självmant drog sig undan sina klasskamrater. För Dianas del var vårdnadshavarna nöjda med att hon ingick i ett socialt sammanhang i grundskolan, trots att de insåg att hon mestadels ändå var bredvid. Denna situation med att vara bredvid eller att inte vilja eller ges möjlighet att vara en del av den sociala gemenskapen kan relateras till Nordströms (2004) studie vilken visar att om någon av parterna har svårigheter att förstå regler och rutiner i lek, ta den andres perspektiv eller har kommunikativa svårigheter minskar möjligheten att hålla kvar kamratrelationen. Studien har visat att Diana utöver sin utvecklingsstörning har dels en hörselnedsättning men också kommunikativa svårigheter och däri ligger troligen förklaringen till att hon varit bredvid. Efter flytten till grundsärskoleklass, i Dianas fall inriktning träningskola, har det visat sig att främst hennes sociala utveckling har gått framåt och vårdnadshavaren är nöjd med placeringen och uttrycker detta med de ganska starka orden:

Lika barn leka bäst.

Som vi ser det, strider detta uttalande mot de visioner som finns angående en inkluderande skola. Är det verkligen så att "lika barn leka bäst", eller är det skolan som har svårigheter att bemöta varje elev och att anpassa verksamheten utifrån var och en? För att bygga upp ett solidariskt förhållande mellan elever med och utan behov av särskilt stöd menar Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) att det effektivaste sättet är en inkluderande skolgång. Vårdnadshavarna i vår studie har alla kämpat för sitt barns bästa men ändå kommit fram till att den integrerande skolgång barnen fått i längden inte varit det bästa alternativet för barnet, vare sig när det gäller kunskapsutveckling eller social utveckling. Vi ställer oss frågan *Varför blev det så?* Kan det bero på att skolgången snarare har varit integrerande än inkluderande? Hade det sett annorlunda ut om eleverna hade bemötts på ett sätt som utgår från en anpassad verksamhet för alla oavsett behov och förmågor, där eleven redan från början var lika självklart delaktig som alla andra elever?

Mycket av forskningen inom specialpedagogik visar på att inkluderande undervisning är det bästa för alla elever. Resultatet i den här studien visar dock på svårigheter för skolorna att undervisa integrerade elever. Då väcks följande frågor: Saknas det kompetens och metoder hos lärare i grundskolan? Saknas engagemang och rätt attityder i mötet med alla elever? Har grundskolan resurser och möjligheter att skapa en inkluderande skola som passar alla elever?

Trots att vi anser att resultatet strider mot visionen om en inkluderande skola, är det till syvende och sist vårdnadshavarnas röster som måste väga tyngst. Det är enbart de som har sitt barns bästa för ögonen och vi uppfattar det som att de struntar helt i visioner bara de upplever att barnet får det bra. Av detta följer att en inkluderande såväl som en integrerande undervisning innebär en stor utmaning för skolans organisation och inte minst för oss som speciallärare i allmänhet, men med inriktning utvecklingsstörning i synnerhet. Vi tar särskilt med oss det Erikas vårdnadshavare säger:

I den bästa av världar önskar jag att Erika får den blandning av social utveckling och kunskapsutveckling som är möjlig.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av studien har gett oss insikt om att speciallärare med inriktning utvecklingsstörning har ett viktigt uppdrag när det gäller att bemöta vårdnadshavare till elever med utvecklingsstörning på ett sätt som gör att de känner sig delaktiga i beslut om barnets

skolgång, att de upplever sig bli lyssnade på och att den information de har om sitt barn tas tillvara. Grundsärskolans speciallärare kan också stötta elever som är integrerade i grundskolans undervisning samt vara en förmedlande länk till deras vårdnadshavare.

Resultatet visar på att respondenternas barn har gått i en integrerad undervisningsmiljö där inga särskilda anpassningar har gjorts för att eleven ska passa in utifrån sina möjligheter, förutsättningar och behov. Detta leder till tankar som att om vi ska nå upp till visionen om en inkluderande skolverksamhet skulle grundskolans speciallärare tillsammans med andra pedagoger kunna vara en tillgång i arbetet med att engagera och skapa en positiv attityd hos all personal. Andra viktiga arbetsuppgifter kan vara att tillsammans med övrig personal anpassa miljö och undervisningssituation på ett sätt så att den passar för alla elever.

Det är också av vikt att även speciallärare på grundskolan ingår i skolans elevhälsoteam för att på så sätt utöka kompetensen i det teamet.

6.4 Förslag till framtida forskning

Eftersom vi hade relativt kort tid på oss att genomföra undersökningen, kunde det bara bli frågan om en liten studie i endast en kommun. Det vore intressant att utföra en liknande studie i ett större sammanhang för att se vilket resultat det då skulle bli. Vidare skulle det vara av intresse att undersöka hur lärare, rektorer och skolhuvudmän upplever att integrering respektive inkludering fungerar och vilka orsaker som avgör en eventuell övergång från grundskola till grundsärskola eller en flytt till grundsärskoleklass. Sist men inte minst skulle det också vara intressant att i en större studie få ta del av elevers egna upplevelser av integrering/inkludering i grundskola.

Referenser

- Ahlberg, A. (2005). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödande rum. Om elever i integrerande verksamhet*. Stockholm: Edita.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna*. Stockholm: HLS förlag.
- Assarsson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla*. (Malmö Studies in Educational Sciences No 2). Malmö: Holmbergs.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2012). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjernryd, C. & Thörn, N. (2014). *Samverkan vid övergången från förskola till särskola – sex aktörers olika perspektiv* (Magisteruppsats). Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2015-01-30 från <http://hdl.handle.net/2043/17505>
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Uppl. 1:5). Malmö: Liber.
- Byström, J. & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Uppl. 4:2). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gedda Kööhler, A. (2013). *Diskrepanser mellan vision och vardag En fallstudie om integrering i grundskolan* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2015-01-30 från <http://hdl.handle.net/2077/35614>
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Gothenburg studies in educational sciences 326). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Greenspan, S. (1999). *What is meant by mental retardation?* I *International review of psychiatry* (1999) 11, 6 – 18. Connecticut: University of Connecticut.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Jahnukainen, M. & Korhonen, A. (2003). Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), 169-180. doi:10.1080/1034912032000089666

Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:dje uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kylén, G. (2012). *Helhetssyn på människan. Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.

Lindholm, S. (2007). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. (Uppl. 1:5). Lund: Academia Adacta.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordström, I. (2004). Delaktighet på jämlika och ojämlika villkor. I A. Gustavsson (Red.), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, A. & Ottosson, L. (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754. doi: 10.1080/13603110802504606

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Färre elever i grundsärskolan*. Hämtad 2015-03-13 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/farre-elever-i-grundsarskolan/>

Skolverket. (2015b). *Integrerade elever*. Stockholm: Fritzes.

Smith, A. L., Ronski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., & Barker, R. M. (2014) Parent Stress and Perceptions of Language Development: Comparing Down Syndrome and Other Developmental Disabilities. *Family Relations*, 63(February): 71-84. Doi: 10.1111/fare.12048

SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (uppl. 2:1). Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådets skriftserie (nr 1/2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. (uppl. 4:4). Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Graphium, Västra Aros.

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Vi heter Annika Hermansson och Eva Lindqvist. Vi arbetar som lärare på grundsärskolan i Falköping. Vi läser nu vår sista termin på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Som avslutning på vår utbildning ingår att skriva ett examensarbete. Vi har valt att skriva om hur föräldrar till barn som går i grundskolan men läser enligt grundsärskolans kursplan beskriver effekter av och upplever samverkan med skolan.

Vi har varit i kontakt med samordnaren för specialpedagogiska enheten i er kommun och fått era kontaktuppgifter.

Efter vår tidigare kontakt skickar vi enligt överenskommelse det här brevet tillsammans med de frågor vi tänker ställa så att ni har möjlighet att förbereda er för intervjun. Ni kommer att bli intervjuade av antingen Annika eller Eva, beroende på vem som tog kontakt med er.

Allt vårt material kommer att behandlas konfidentiellt och alla medverkande kommer att aidentifieras. När vår uppsats är godkänd kommer anteckningar och inspelade intervjuer att raderas. Det finns senare möjlighet att ta del av undersökningens resultat genom att läsa den färdiga uppsatsen. Meddela gärna oss då, så ordnar vi det.

Om ni undrar något så hör gärna av er via telefon eller mail.

Mail: annika.hermansson@edu.falkoping.se

Tel: Annika 070 4133609

eva.lindqvist@edu.falkoping.se

Eva 070 1452236

Med vänlig hälsning

Annika Hermansson och Eva Lindqvist

Bilaga 2

Intervjuguide

- Vilken årskurs går barnet i?
- När fick barnet en diagnos?
- När började barnet läsa enligt grundsärskolans kursplan?
- Känner ni till vad som skiljer grundskolans och grundsärskolans kursplaner åt?
- Går ditt barn fortfarande kvar i grundskolan? Om inte; när skedde bytet?
- Vad är anledningen till att ni valt att låta barnet gå kvar som integrerad i grundskolan?
- Vilken typ av hjälp eller stöd får/fick eleven i grundskolans undervisning? Specialpedagog/ speciallärare?
- Vilka anpassningar görs/gjordes?
- Har ni märkt någon skillnad när det gäller barnets utveckling och lärande efter bytet av kursplan?
- Hur ser undervisningen ut? Vad gör man i skolan idag som man inte gjorde tidigare?
- Om byte till grundsärskola; Har ni märkt någon skillnad när det gäller barnets utveckling och lärande efter bytet av skolform?
- Kan ni beskriva hur samverkan med skolan ser ut gällande ert barns skolgång?
- Vid vilka tillfällen samverkar ni med skolan?
- Upplever ni att den samverkan räcker eller önskar ni fler eller andra tillfällen till samverkan?
- Vem eller vilka i skolan samverkar ni med?
- Vem tar initiativ till samverkan? Skolan/ni? Är det alltid så?
- På vilket sätt tar skolan tillvara på era kunskaper om barnet?