

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng

VT 2006

Tonåringar på 1-6 skolor

Varför tillbringar en del av träningskolans högstadieläver sin ungdomstid på 1-6 skolor?

Författare: Marie Frykner, Mikael Gadd

Handledare: Inger Assarson

HÖGSKOLAN I KRISTIANSTAD

Institutionen för
Beteendevetenskap

Arbetets art:	C-uppsats, specialpedagogik
Titel:	Tonåringar på 1-6 skolor. Varför tillbringar en del av träningskolans högstadieelever sin ungdomstid på 1-6 skolor?
Författare:	Marie Frykner och Mikael Gadd
Handledare:	Inger Assarson

ABSTRAKT

Syftet med vår undersökning var att studera hur pedagoger, rektorer och föräldrar formulerade sig angående träningskolans högstadieelevers placering på en 1-6 skola och inte på en högstadieskola. Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om hur synen på personer med handikapp förändrats, normaliseringsbegreppet, och barns sociala, emotionella, sexuella och kognitiva utveckling.

Vi intervjuade sju pedagoger och två rektorer på tre olika 1-6 skolor i mellersta Sverige. Vi bad respondenterna att formulera sig om träningskolans elevers kunskapsutveckling och sociala utveckling relaterat till att eleverna går på 1-6 skolor och inte på högstadieskolor. Dessutom bad vi respondenterna att formulera sig angående elevernas framtid i ett föränderligt samhälle.

Det framkom i undersökningen att träningskolans högstadieelever, kunskapsmässigt, låg närmare i nivå med eleverna på 1-6 skolan än på högstadiet, men att det var svårt att samarbeta eftersom träningskolans elever blev så avvikande p.g.a. sin längd. Det fanns en viss önskan att låta eleverna gå på ett högstadium eftersom de där skulle få ta del av tonårskulturen. Ett bra alternativ vore om eleverna kunde gå på en 1-9 skola, där man kunde utnyttja allt som skolan har att erbjuda från år 1 till år 9.

Respondenterna ansåg att den värdefullaste kunskap för deras elever var att de skulle bli så självständiga som möjligt när det gällde att klara vardagsituationer.

Ämnesord: Normalisering, träningskolan, ungdomstid

Innehåll

1 Inledning	1
2 Bakgrund	3
2.1 Centrala begrepp	3
2.1.1 Handikappsbegreppet	3
2.1.2 Särskolan, träningskolan/grundsärskolan	5
2.1.3 Behov och förutsättningar	5
2.2 Internationella mål	6
2.2.1 FN: s standardregler	6
2.2.2 Salamancadeklarationen	8
2.2.3 Carlbeck-kommittén	9
2.3 Historik	10
2.3.1 Hur synen på personer med handikapp förändrats	11
2.3.2 Kommunaliseringen	11
2.4 Normalisering	12
2.5 Social, emotionell, sexuell och kognitiv utveckling	14
2.5.1 Barnets sociala utveckling	14
2.5.2 Pojkar och flickor	16
2.5.3 Sexualiteten under ungdomsåren...	17
2.5.4 Kunskap	21
3 Syfte	23
3.1 Problemformulering	23
4 Metod	24
4.1 Vald metod	24
4.2 Urval	25
4.3 Instrument	26
4.4 Genomförande	26
4.5 Reliabilitet och validitet	27
4.6 Bearbetning av data	27
4.7 Metoddiskussion	28
5 Resultat	29
5.1 Vad är kunskap för träningskolans högstadieelever	29
5.1.1 Teoretisk kunskap	29
5.1.2 Social kunskap	30
5.1.3 Praktisk kunskap	31
5.2 Sammanfattning	31
5.3 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola	31
5.4 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola	32

5.5 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för tränings- skolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en högstadieskola	32
5.6 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för tränings- skolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en högstadieskola	33
5.7 Sammanfattning	33
5.8 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för tränings- skolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en 1-6 skola	34
5.9 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för tränings- skolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en 1-6 skola	35
5.10 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna om tränings- skolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en högstadieskola	36
5.11 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för tränings- skolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en högstadieskola	37
5.12 Sammanfattning	38
5.13 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om träningsskolans högstadie- elevers framtid	38
5.13.1 Boende	38
5.13.2 Arbete	39
5.13.3 Familj, kärlek och relationer	39
5.14 Sammanfattning	41
5.15 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om vilket kunskapsbehov inför framtiden som de tror att träningsskolans högstadieelever har	41
5.16 Sammanfattning	42
5.17 1-9 skola	42
6 Diskussion	44
6.1 Vad är kunskap för träningsskolans högstadieelever	44
6.2 Fördelar och hinder för träningsskolans högstadieelevers kunskaps- utveckling på en 1-6 skola och på en högstadieskola	44
6.3 Fördelar och hinder för träningsskolans högstadieelevers sociala utveckling på en 1-6 skola och på en högstadieskola	46
6.4 Framtiden och kunskapsbehov	47
6.5 Sammanfattning och slutsatser	48
Referenser	51
Bilagor	

1 Inledning

När träningskolans högstadielag på 16 år frågar chans på flickor i ettan och tvåan.....

Vad är det vi skapar när vi av tradition låter träningskolans högstadieelever gå kvar i en 1-6 skola? Blir det total känslomässig förvirring när eleverna saknar jämnåriga förebilder för hur de ska hantera den egna biologiska och sociala utvecklingen?

Traditionellt tänker vi att barn med ett förståndshandikapp behöver se, höra och ta på för att lära sig. De kan inte på teoretiskt vis lära sig hur de ska agera i spelet mellan killar och tjejer. När vi tittar tillbaka på vår egen uppväxt, förstår vi, att många av de sociala spelreglerna lärde vi oss i mötet med kamrater. Därför vill vi undersöka hur man organiserar träningskolan på högstadiet för att eleverna ska få en optimal inlärningsmiljö såväl socialt som kognitivt.

”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 7)

Är det så att personalen som arbetar inom särskolan fortfarande förbereder eleverna och organiserar undervisningen så som att eleverna ska leva sina liv på institutioner, eller vågar personalen förbereda eleverna för ett så självständigt och fullvärdigt liv som möjligt. Är det så att personalen genom sitt sätt att organisera undervisningen hindrar elevernas sociala utveckling, deras möjligheter att träffa någon att bli förälskad i och att kunna bli bekräftad av jämnåriga kamrater. Ofta har eleverna inom särskolan ett ytterst begränsat umgänge med jämnåriga privat så deras möjligheter är väldigt beskurna.

”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 7)

Vi har valt att se på specialpedagogiken ur ett helhetsperspektiv och vill, genom kvalitativa intervjuer, undersöka hur pedagoger på särskolor som är belägna på 1-6 skolor formulerar sig kring beslutet att låta träningskolans högstadieelever gå på en 1-6 skola och inte på ett högstadium. En av specialpedagogens viktigaste uppgifter är att organisera elevernas undervisning ur ett helhetsperspektiv.

För att ge en bakgrund till problemet vi vill studera, har vi valt forskningslitteratur som beskriver samhällsförändringarna mot en normalisering av livsvillkoren för ungdomar med en utvecklingsstörning. Ämnet är intimt knutet till ungdomarnas sociala, kognitiva, sexuella och emotionella utveckling. För att få en större förståelse har vi även läst forskning inom dessa områden. I diskussionskapitlet kommer vi att knyta ihop litteraturen i bakgrundskapitlet med resultatet. Vi har använt oss av ”Anvisningar för rapportarbete” (Elmeroth, 2003) när vi arbetat med vår uppsats.

För oss som arbetar inom skolväsendet är läroplanen det yttersta styrdokumentet. Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) beskriver utifrån vilka riktlinjer pedagogerna ska arbeta med eleverna inom skolan, men dessa riktlinjer ger ett visst handlingsutrymme. Berg (2003) beskriver handlingsutrymmet som ett frirum. Han menar att skolan styrs av yttre gränser som stat och samhälle beslutat om. Viktiga styrkällor är även de inre gränserna som finns inom varje skola och

som kan variera lite beroende på den kultur som finns på de olika skolorna. Mellan de yttre och de inre gränserna finns ett visst frirum som är outnyttjat, detta frirum kan användas till olika skolutvecklingsarbeten som kan vara olika från skola till skola. Här har lärarna ett visst handlingsutrymme för att utveckla sitt arbete så länge man håller sig inom styrdokumentens gränser.

En del av frågeställningen i vårt arbete är att ta reda på hur de olika skolformerna tar till vara träningskolans högstadieelevers förutsättningar och behov. I vår undersökning är det viktigt att utgå från vad som står i läroplanen.

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) ska skolan lära eleverna att de grundläggande värden som samhället vilar på är människors lika värde, solidaritet med de svaga, individens frihet och integritet och människolivets okränkbarhet. Dessutom ska eleverna utifrån sina förutsättningar kunna ta del av samhällslivet. Detta är riktlinjerna i vårt arbete ute på skolorna, handlingsfriheten ligger i var pedagogerna ger träningskolans högstadieelever denna kunskap på bästa sätt, i en 1-6 skola eller på en högstadieskola.

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 6)

Riktlinjerna är tydliga hur undervisningen ska bedrivas, frågan är var någonstans eleverna bäst gynnas, i vilken skola. Väljer pedagogerna att låta eleverna gå kvar på 1-6 skolan, går man inte emot riktlinjerna, men man får heller inget som talar mot högstadiealternativet. Möjligtvis talar ”...kunna ta del av samhällslivet...” för högstadieskolan. Det ingår i normaliseringsprocessen, som vi skriver om i bakgrunden, att elever med ett funktionshinder ska kunna ta del av vad samhället har att erbjuda, på samma villkor som jämgamla kamrater.

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 6)

Enligt vår egen erfarenhet så tar pedagogerna upp frågan om vad som är kvinnligt och manligt ur lite olika perspektiv på de olika stadierna. På en 1-6 skola belyser pedagogerna kvinnligt, manligt på en nivå, som kanske passar träningskolans högstadieelever bäst ur ett kunskapsutvecklingsperspektiv, å andra sidan kanske högstadieskolans sätt att belysa manligt, kvinnligt på är bäst ur ett socialt perspektiv.

2 Bakgrund

2.1 Centrala begrepp

I detta kapitel kommer vi att förklara centrala begrepp som har betydelse i studien och vad de olika skolformerna inom särskolan innebär. Dessutom kommer vi att förklara hur vi, i detta arbete, ser på begreppen elevens förutsättningar och elevens behov mot bakgrund av läroplanen.

2.1.1 Handikappsbegreppet

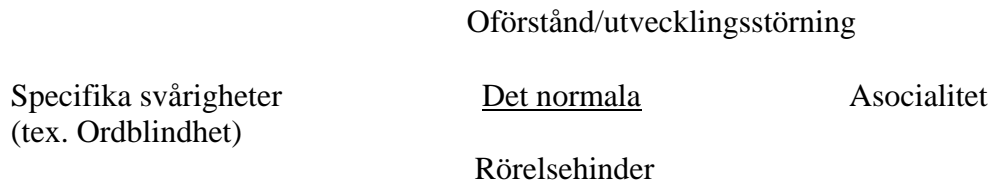
Börjesson (2003) talar om utvecklingsstörning som en social konstruktion. Han menar att det inte finns några självklara gränser för det normala respektive avvikande utan att det alltid är överenskommelser unika för varje samhälle och dess behov. Börjesson (2003) ifrågasätter även IQ mätningarnas förmåga att beskriva begåvningen.

”Poängen med den stränga tillämpningen av konstruktivismen, som jag ser det, är vaksamheten över att vi inte är några sanningsvittnen bortom tiden eller samhället. Vi är en del av vår tids försanthållanden.” (Börjesson, 2003, s 63)

Börjesson (1997) betonar vikten av jämförelsepunkter historiskt och kulturellt för att inte fastna i vår tids självklara definitioner av normalitet respektive avvikelse. Vi måste se vår tids tankar och ideal om integrering mot bakgrund av den historiskt närliggande epoken, som präglades av särskiljande i olika former, genom uppfostringsanstalter, särskolor och inom grundskolan genom observationsklasser och klinikundervisning. Men även integrering menar Börjesson (1997) kräver ett särskiljande av elever som har de särskilda behoven som sen ska integreras in i gruppen med normala behov. Börjessons (1997) ambition är att studera de aktörer som definierar människans nollpunkt, hur vi bör vara, normaliteten och därigenom även avvikelsen, samt att belysa hur den sociala konstruktionen av de särskilt behövande går till för att bättre förstå mekanismen i skolans särskiljande av elever.

Börjesson (1997) menar att under 1920 –talet ökar intresset för individuella avvikelser i skolans värld. Medicinska auktoriteter betonar vikten av att pedagoger och andra fostrare kan skilja ut avvikande från det normala och framhåller samhällets intresse i att ta tillvara begåvningarna och gallra ut de obegåvade. Genom medicinens och utvecklingspsykologins utveckling förvandlas moraliska och intellektuella avvikelser till hälsoproblem i skolan. Börjesson (1997) har denna historiska referenspunkt med sig när han närmar sig skolan idag och menar att aktörerna inom skolan ”upptäcker” särskilda behov med skolans ideala sätt att fungera som referens. Att det är mot de sociala krav som ställs i skolans vardag som problemen framträder. Det överensstämmer med det relativa handikappbegreppet dvs. att handikappet är relaterat till den omgivande miljön. Men Börjesson (1997) menar att det relativa handikappbegreppet radikaliserar när man ser det i ett konstruktivistiskt perspektiv. Det är de professionella aktörerna och institutionerna som definierar problemen parallellt med samhällets förändringar. (”Diagnoser har, strängt uttryckt, ingen matchande överensstämmelse i »verkligheten« förrän diagnosen formulerats.”Börjesson, 1997, s 19). Som exempel nämner han MBD barnen som inte fanns som klientel innan diagnosen MBD formulerades.

Börjesson (1997) visualiserar i figuren nedan hur de avvikande avskiljs från det normala i skolans värld



Figur 1 Att ringa in det normala.

(Börjesson, 1997, s 43)

Det normala består av de elever som uppfattas som vanliga och önskvärda i skolan. Enligt Börjesson (1997) så har det relativa handikappbegreppet som vi använder i vår tid inte förändrat användningen av en normerande jämförelsepunkt när pedagogerna ska urskilja elevernas särskilda behov.

Szönyi (2005) hänvisar till hur Emanuelsson, Persson och Rosenquist (2001) delar in forskningen om elevers svårigheter i framförallt två olika perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska synsättet innebär att man försöker förstå eleverna utifrån kategoriserade eller diagnostiserade egenskaper och det är eleven som betraktas som problemet och avvikande från det normala. Det relationella synsättet innebär att man ser elevernas svårigheter utifrån brister i skolans sätt att möta elever med olika förutsättningar.

Idag har samhället anammat den helhetssyn som bland andra Kylén (1986) och den handikappsideologiska rörelsen FUB (Föreningen för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna) förespråkar. De ser på handikappet i samspel med omgivningen och försöker att normalisera levnadsförhållandena för de med ett handikapp. De vill även försöka bryta stigmatiseringen genom att skilja människan/personligheten ifrån handikappet. När man i samhället tidigare talade om idioter, sinnesslöa och imbecilla, så har utvecklingen gått via benämningar som utvecklingsstörda, begåvningshandikappade eller intellektuellt funktionshindrade, som beskriver den bakomliggande orsaken. Idag förespråkar den handikappsideologiska rörelsen att man ska lägga till ordet med för att poängtera att man inte är sitt handikapp utan en människa/personlighet med begåvningshandikapp, en människa/personlighet med ett intellektuellt funktionshinder.

Liknande tankegångar som återfinns i Kyléns (1986) och FUB:s helhetssyn på handikapp kopplat till miljön återfinns i WHO:s internationella klassifikation av funktionshinder, funktionstillstånd och hälsa, förkortat ICF (WHO, 2001). I klassifikationen beskrivs människors funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa inom flera olika områden, vilka inbegriper kroppsliga, personliga och sociala perspektiv på hälsa. ICF (WHO, 2001) har införlivats i och hänvisas till i FN:s standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning, delaktighet och jämlikhet. ICF (WHO, 2001) är en klassifikation av hälsokomponenter för att beskriva vad som utgör hälsa. En central tankegång är att det inte är människor som är klassifikationsenheter utan att ICF beskriver människors situation genom olika hälsodomäner som bestämmer hälsan och att

klassifikationen alltid innefattar kontextuella faktorer som omgivning, personfaktorer, välbefinnande och arbete. Genom ICF bedöms också den fysiska, sociala och attitydmässiga miljö som människan lever i, tillsammans med en eventuell medicinsk diagnos skapar det en helhetssyn på människans situation och möjligheter. Dessutom fungerar det som ett beslutsunderlag på olika nivåer i samhället, nationellt såväl som internationellt (WHO, 2001).

I vår undersökning och i bakgrunden har vi valt att använda de olika benämningarna för att spegla mångfalden, även de olika författarna som vi refererar till använder olika begrepp. När vi använder oss av utvecklingsstörning, begåvningshandikapp och intellektuellt funktionshinder, menar vi samma sak.

2.1.2 Särskolan, träningsskolan/grundsärskolan

I lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflyttande över skolgången för barn med en utvecklingsstörning (Skolverket, 2001:23) anges vad som krävs för att barn ska kunna tas emot i särskolan. Där uttrycks även föräldrarnas rätt att avgöra om deras barn ska fullgöra skolplikten i grundskolan eller i särskolan. Det viktigaste kriteriet är att barnet har en utvecklingsstörning som gör att man bedömer att barnet inte kan uppnå grundskolans kunskapsmål. Under samma lag anges också att en förvärvad hjärnskada, sjukdom eller autism och autismliknande diagnoser jämföras i skollagen med utvecklingsstörning. Beslutet bör föregås av en medicinsk, en pedagogisk, en psykologisk, och en social utredning. Därefter sammanfogas utredningarna till en helhetsbild vid bedömningen av barnets möjligheter att uppnå grundskolans mål.

När man väl bedömt att barnet kan tas emot i särskolan enligt tidigare nämnda kriterier så finns det tre valmöjligheter. Den första är att barnet följer grund/träningsskolans kursplaner och timplaner men är integrerade i grundskolan med stöd av särskolans pedagoger. Den andra möjligheten är att barnet följer grundsärskolans kursplan och timplan och går i särskolan. Den tredje möjligheten gäller de barn som inte bedöms kunna uppnå målen i grundsärskolans kursplaner i årskurs fem. De barnen kommer att följa träningsskolans kursplaner och timplaner och går i träningsskolan eller integreras i grundskolan. Enligt särskolans kursplaner (Skolverket, 2002) så följer grundsärskolan grundskolans kursplaner ämne för ämne, men med andra uppnående och strävansmål. Träningsskolans kursplaner bygger mer på ett ämnesövergripande tänkande, med ämnesområden som t ex estetisk verksamhet, motorik och kommunikation. I ”Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan” (Skolverket, 2001:23) anges att det är styrelsen för särskolan som bestämmer om barnet ska gå i grundsärskolan eller i träningsskolan och rektorn avgör sedan i vilken undervisningsgrupp eleven kommer att gå.

2.1.3 Behov och förutsättningar

Hela arbetet genomsyras av elevernas behov och förutsättningar. När vi skriver elevernas behov menar vi de grundläggande behoven som alla människor har behov av för att utvecklas till fullvärdiga människor. Saugstad (2001) beskriver dessa behov utifrån från Maslows teori, som

liknar människans behov vid en hierarkisk struktur. De första behoven är av fysiologisk natur, som törst, sexualitet och hunger. Det andra behovet, eller steget, handlar mest om organismens säkerhet och skydd mot överraskande faror och smärta. Det tredje steget är behovet av att bli älskad och samhörighet med andra människor. Sista steget handlar om att människan har ett behov av att bli uppskattad och en önskan om att få göra något för det mänskliga kollektivet. Vi utgår ifrån att träningskolans elever har samma behov som övriga elever i skolan. Behoven kan vara i form av sociala kontakter, kunskapsutveckling och att bli uppskattad för den man är. Läroplanen dikterar en del av behoven t.e.x. kunskapsmålen, men det måste även finnas utrymme för elevernas egna önsningar, vad de anser sig ha behov av.

”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”
(Utbildningsdepartementet, 1998, s 5)

Vilka förutsättningar eleven har skiftar från individ till individ. Det är viktigt att skolan förmår möta eleven där han befinner sig, här och nu. Att skolan tar hänsyn till handikapp, kulturell bakgrund och elevens sociala situation.

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 6)

Detta innebär att undervisningen kan se väldigt olika ut för olika elever eftersom man utgår från varje elevs olika förutsättningar och behov.

2.2 Internationella och nationella mål.

I detta avsnitt behandlar vi de internationella och nationella mål som finns för skolans arbete när det gäller elever med funktionsnedsättningar och hur de ska kunna delta i samhället på samma villkor som alla andra utifrån sina egna förutsättningar.

2.2.1 FN:s standardregler

Förenta nationerna har tillsammans med en rad andra organisationer under en lång tid arbetat, för att människor med en funktionsnedsättning, ska få samma rättigheter, möjligheter och i förlängningen även samma skyldigheter som andra medborgare i medlemsländerna. 1981 antogs världsaktionsprogrammet för handikappade i FN:s Generalförsamling (Utrikesdepartementet & Socialdepartementet, 1998). Här uttrycks och definieras för första gången ordet ”handikapp” som en beskrivning av förhållandet mellan miljön och människan med en funktionsnedsättning. Definitionens innebörd är att om miljön förändras så kommer även handikappet att förändras ev. reduceras.

Standardreglerna initierades i FN:s Generalförsamling 1990 och är ett resultat av Förenta nationernas handikappårtonde (1983-1992). Det moraliska och politiska ursprunget till standardreglerna är de internationella reglerna om mänskliga rättigheter. Standardreglerna är till skillnad från FN:s konventioner inte juridiskt bindande, men kan ses som en internationell praxis och folkrättslig regel.

I standardreglerna konstateras att i alla samhällen finns det hinder för människor med en funktionsnedsättning att delta och att utöva sina rättigheter på samma villkor som övriga samhällsmedborgare. De länder som skriver under standardreglerna lovar därför moraliskt och politiskt att arbeta för en anpassning av samhällets funktioner till människor med en funktionsnedsättning.

Thalen och Hjelm/Wallen skriver 1995 i förordet till den svenska översättningen av FN:s standardregler följande

”Det finns en klar överensstämmelse mellan innehållet i reglerna och målet för den svenska handikappolitiken. För Sveriges del är det naturligt att ha FN:s standardregler som utgångspunkt i det pågående handikappolitiska arbetet och vi kommer aktivt verka för att omsätta reglerna i praktisk handling.” (FN:s standardregler, 1998, s1)

I FN:s standardregler (Utrikesdepartementet & Socialdepartementet, 1998) uttrycks även vikten av att människor med en funktionsnedsättning och deras företrädande organisationer involveras i processen att undan röja hinder för deras deltagande i samhället, på lika villkor som övriga medborgare. När detta sker, kan också enligt FN:s standardregler samhället öka sina förväntningar på att människor med funktionsnedsättningar kan fullgöra sina medborgerliga skyldigheter som fullvärdiga samhällsmedborgare.

För att göra utbildningen kostnadseffektiv så bör staterna enligt FN:s standardregler stödja kommunerna till att skapa lokala lösningar av integrering så att människor med en funktionsnedsättning kan få sin undervisning i hemkommunen.

I FN:s standardregler (Utrikesdepartementet & Socialdepartementet, 1998) uttrycks en stark tro på principen att undervisningen för människor med en funktionsnedsättning bör vara integrerad i den ordinarie undervisningen. Men om skolan inte kan tillgodose behoven hos alla med en funktionsnedsättning kan specialundervisning vara en temporär lösning. Målet bör dock vara att integrera specialundervisningen i den ordinarie undervisningen. Ett undantag görs dock för döva och dövblinda vars speciella behov av kommunikation bäst kan tillgodoses i specialskolor eller specialklasser.

I regel nr 9 betonas staternas ansvar för att stödja möjligheter till ett familjeliv, samt rätten till en personlig integritet för människor med funktionshinder. Staterna uppmanas också att se över lagstiftningen så att den inte diskriminerar människor med funktionsnedsättning med tanke på sexuella relationer, äktenskap och föräldraskap.

”Människor med funktionsnedsättning får inte förnekas möjligheten till sexuella erfarenheter och sexuella relationer eller till att bli förälder. Eftersom människor med funktionsnedsättning kan möta svårigheter om de vill gifta sig och bilda familj bör staterna se till att det finns nödvändig rådgivning.” (FN:s standardregler, 1998, s 23)

FN:s standardregel nr 9 uttrycker även en medvetenhet om de negativa attityder som finns i samhället mot att människor med en funktionsnedsättning har ett sexualliv eller blir föräldrar och ser där en uppgift för massmedia att förändra attityder i samhället.

2.2.2 Salamancadeklarationen.

Unesco inbjöd 1994 till en internationell konferens om ”Specialundervisning: tillgång och kvalitet” i Salamanca, Spanien. Unesco är den organisation inom FN som verkar för att förverkliga målet ”utbildning för alla”. Inbjudan till konferensen antogs av 92 regeringar som skickade deltagare till konferensen. Dessutom deltog 25 organisationer, företrädare för FN samt olika berörda specialister (Svenska Unesco, 2001).

Under konferensen antogs Salamancadeklarationen som ett uttryck för mötesdeltagarnas uppfattning, det har en politisk och moralisk betydelse, men är inte juridiskt bindande för staterna.

I deklarationens handlingsram slås fast att den vägledande principen är att de allmänna skolorna ska vara öppna för alla barn utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Deklarationen betonar också att inlärningssvårigheter i många fall inte är statiska utan att barn ofta har inlärningssvårigheter under en tid av sin skolgång. Huvudprincipen bör därför vara enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2001) att specialundervisningen ges inom den ordinarie undervisningen för att undvika att skilja ut barnen ur barngruppen. Salamancadeklarationen utgår ifrån tanken att alla skillnader mellan människor är normala och att undervisningen därför måste anpassas till barnens behov.

Uppgiften för skolorna som den ses i Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2001) måste vara att hitta vägar för att med god kvalitet och goda resultat ge undervisning även till barn med svåra skador och funktionshinder. Detta bör göras menar mötets deltagare genom att utveckla en pedagogik med barnet i centrum för att ge en undervisning med hög kvalitet till alla barn. Integrerade skolor ses även i Salamancadeklarationen som en möjlighet att förändra diskriminerande attityder och att skapa ett öppet samhälle som respekterar alla människors skillnader och värde.

”Särskild uppmärksamhet skall ägnas barn och ungdomar med svårt funktionshinder eller med flera funktionshinder. De har samma rättigheter som alla andra i samhället att uppnå största möjliga oberoende som vuxna och skall i det syftet få en så omfattande utbildning som de kan tillgodogöra sig.” (Salamancadeklarationen 2001, kapitel 1 s 20)

Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2001) understryker att skolans uppgift är att förbereda barn med funktionshinder för ett så självständigt vuxenliv som möjligt. Det inbegriper även sociala och kommunikativa färdigheter som krävs för att klara ett framtida förvärvsarbete.

Mötesdeltagarna uttrycker en medvetenhet om att detta är en stor utmaning för det ordinarie skolsystemet. Därför är en av de viktigaste förutsättningar för att förändra skolan i deklarationens riktning mot en ”skola för alla” vilja och engagemang på alla nivåer inom skolan. Deklarationen

menar också att det är nödvändigt att förändra lärarutbildningarna och fortbildningen för lärarna i de olika länderna för att ge lärarna bättre kunskaper och möjligheter att ta emot barn med funktionshinder.

2.2.3 Carlbeckkommittén

Regeringen tillsatte 2002 en kommitté vars uppdrag var att belysa utbildningen för personer med en utvecklingsstörning och ge förslag på hur den framtida utbildningen för personer med en utvecklingsstörning kan se ut, kommittén antog namnet Carlbeckkommittén. Det slutbetänkande som Carlbeckkommittén överlämnade till regeringen 2004, kom att kallas "För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning". Utredningens uppdrag var att utreda hur skolan ska kunna utvecklas till en skola för alla, där pedagogerna inte behöver särskilja elever på grund av olika handikapp. En utgångspunkt var att man måste höja kvalitén inom särskolan och att de båda skolformerna ska närma sig varandra (Skolverket, 2004).

En utgångspunkt för utredningen var att särskolan som egen skolform skulle upphöra. Sedan ändrades direktiven och särskolan ska finnas kvar men kontakterna och samverkan mellan särskolan och grundskolan ska öka. Utredningens förslag är att särskolan ska bestå av grundsärskolan och gymnasiesärskolan, träningsskolan tas bort och införlivas i grundsärskolan. Ett av syftena med utredningen är att de olika skolformerna, inom särskolan och inom grundskolan och gymnasieskolan, ska vara så lika som möjligt, helst ska de vara gemensamma. Anledningen till detta är enligt Carlbeckkommittén ett rättvisekrav. Personer med utvecklingsstörning ska ha samma rättigheter som alla andra. De grundläggande värderingarna och attityderna innebär att alla människor har lika värde och de har även rätt till delaktighet. Därför måste samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning öka. Detta har enligt Carlbeckkommittén stor betydelse för hur samhället i framtiden kommer att se ut (Skolverket, 2004).

Carlbeckkommittén skriver att skolan ska göra allt för att samverkan ska bli möjlig och för att det ska ske behövs en ny diskurs kring det annorlunda barnet. Skolan måste ta tillvara elevens möjligheter och inte ta problemen kring eleven som en utgångspunkt. Det är viktigt att pedagogerna utvecklar en skola där toleransen och förståelsen för olikheter ökar.

Utredningen föreslår att begreppet utvecklingsstörd tas bort och ersätts med begreppet barn med utvecklingsstörning. Carlbeckkommittén vill dessutom ersätta begreppet integrering med begreppet inkludering, eftersom integreringsbegreppet syftar på att individen ska anpassas till gruppen. Inkluderingsbegreppet syftar mer på den totala miljöns samspel med individen, du är medräknad från början (Skolverket, 2004).

En fördel med ökad samverkan mellan de båda skolformerna, särskolan och grundskolan, är kunskapsutvecklingen. Det har visat sig att särskolan, enligt Carlbeckkommittén, är alltför omsorgsinriktad och för att öka kunskapsutvecklingen behövs en samverkan. Socialt är det dessutom utvecklande för alla parter, både för grundskolans elever och för särskolans elever. Genom samverkan mellan grundskolan och särskolan, kan man höja kvalitén på undervisningen inom särskolan. Elever med en utvecklingsstörning stimuleras av att vara med grundskoleelever och grundskoleeleverna lär sig att utveckla tolerans och förståelse för de med en

utvecklingsstörning. Idag kritiseras grundskolan för ökad utslagning och en minskad tolerans mot det som är avvikande. Vill man ha ett samhälle där de avvikande bemöts med förståelse och acceptans, då måste man börja i skolan (Skolverket, 2004).

När det gäller framtiden i samhället för personer med utvecklingsstörning, är det enligt Carlbeckkommittén väldigt svårt att få ett arbete på den öppna arbetsmarknaden. Därför är det angeläget att skolan, främst gymnasiesärskolan, arbetar med att skapa praktikplatser för eleverna.

I utredningen "För oss tillsammans" (Skolverket, 2004) har Carlbeckskommittén intervjuat ett antal elever från gymnasiesärskolan, för att höra deras åsikter om skolgången de haft. En önskan som flera elever hade, var att man skulle ta bort ordet särskola eftersom det är för utpekande. Dessutom ville flera elever ta bort begreppet utvecklingsstörning och ersätta det med inlärningssvårigheter.

Eleverna är i allmänhet nöjda med att gå i små klasser, men de skulle vilja ha mer kontakt med övriga elever på skolan. Flera av de intervjuade eleverna hade hellre gått i grundskolan om de sociala kontakterna hade fungerat. De känner sig annorlunda och blir ibland retade för att de går i särskolan, inte för att de har inlärningssvårigheter. Många av eleverna såg positivt på framtiden. Helst ville de ha ett arbete där deras begränsningar inte syntes. För övrigt kände de sig delaktiga i samhället och hade liknande villkor som alla andra (Skolverket, 2004).

Här kan vi inte låta bli att göra en jämförelse med Szönyis (2005) studie där hon intervjuar särskolans högstadiel elever om social delaktighet. Eleverna berättar att de i första hand fann kamratrelationer i den egna klassen på särskolan och att de uppfattade grundskoleeleverna som ett hot eftersom de uppfattade att grundskolans elever såg ner på elever från särskolan. Eleverna tyckte det var viktigt att ha en nära vän och de ville gärna, tillsammans med vännen, följas åt genom skolåren. Vissa elever såg som ett problem att deras skola kallas särskola eftersom begreppet särskola tyder på avvikelse och något som är onormalt.

En svårighet med samverkan enligt Carlbeckkommittén kan vara att de båda skolformerna har så olika skolkultur. I grundskolan anses det viktigast med de intellektuella färdigheterna, de teoretiska ämnena. I särskolan arbetar man mycket med estetiska ämnen, med alla sinnen. Enligt utredningen skulle de praktiska-estetiska ämnena utgöra en perfekt samarbetsarena, de elever med en utvecklingsstörning kan då känna att de får vara med på lika villkor och deras handikapp blir inte så synligt. I grunden gäller det att se olikheter som något självklart och inte som något problem (Skolverket, 2004).

2.3 Historik

För att ge ett perspektiv på normaliseringen, vill vi här ge en återblick på hur särskolan har organiserats och hur synen på de handikappade har förändrats i samhället.

2.3.1 Hur synen på personer med handikapp förändrats

På slutet av 1800-talet var, enligt Tideman (2000), synen på personer med en utvecklingsstörning mycket beskyddande. Söder (1993) skriver att samhället ville rädda barnen från en ond och oförstående omgivning, samtidigt skedde industrialiseringen och personer med ett förståndshandikapp fick större svårigheter att hitta sin plats i samhället, de var helt enkelt i vägen. Detta gällde i första hand de barn med en utvecklingsstörning, men som ansågs bildningsbara, dessa barn hade som vuxna ingen plats på arbetsmarknaden, skolan ansåg att de tog för mycket resurser och inom mentalsjukhusen passade de inte in (Söder 1993). Tideman (2000) fortsätter att beskriva hur denna syn under 1900-talet ändrades och samhället byggde institutioner där personer med en utvecklingsstörning förvarades. Syftet var främst att skydda samhället från personer med en utvecklingsstörning, föräldrar gavs rådet att de skulle lämna sina barn på vårdhem.

Efter andra världskriget var samhällets mål att välfärden skulle omfatta alla medborgare. För personer i svårigheter skulle staten ta ett stort ansvar. Alla människor skulle ha en bra levnadsnivå. Samhället månade särskilt om de svaga grupperna. Den offentliga sektorns utbyggnad tryggade välfärden för samhällets medborgare (Tideman, 2000).

Enligt Tideman (2000) och Söder (1993) ökade välfärden under 60- och 70-talet mycket kraftigt i samhället. Man började titta mer kritiskt på institutionerna och de ifrågasattes. Tideman (2000) skriver att den ökade välfärden inte berörde personer med ett funktionshinder på samma sätt som övriga i samhället. På 70- och 80-talet krävde personer med funktionshinder att få ta del av samma levnadsnivå som alla andra människor. Målen för personer med ett handikapp var normalisering och integrering.

2.3.2 Kommunaliseringen

Institutionerna började avvecklas och man ansåg att barn med en utvecklingsstörning skulle bo och växa upp hos sina föräldrar. Samhället skulle vara till för alla, även för personer med en utvecklingsstörning. Tideman fortsätter, för att underlätta denna utveckling ansåg man att särskolan skulle föras över från landstinget till kommunerna (Tideman, 2000).

Det finns en ideologisk synvinkel på kommunaliseringsreformen som enligt Tideman (2000) har sin grund i de handikappideologiska motiven. Begreppen normalisering och integrering, bland annat skolintegrering, som lanserades på 60-talet, gjorde behovet av ett kommunalt ansvar nödvändigt.

Tideman (2000), skriver om hur kommunaliseringen av bland annat särskolan påverkade personer med funktionshinder. Personer med en utvecklingsstörning är ofta på grund av sitt funktionshinder beroende av samhällets stöd. Det leder till en viss utsatthet när det sker förändringar i samhället. De är ju beroende av samhällets tjänster för att klara det vardagliga livet. Tideman (2000) menar att en viktig samhällsförändring för personer med ett handikapp ägde rum när man kommunaliserade särskolan. Kommunerna tog under början av 90-talet över huvudmannskapet från landstinget. Övertagandet av särskolan påverkade naturligtvis dessa elever, men det var inte enbart kommunaliseringen som innebar en förändring av

levnadsvillkoren för personer med en utvecklingsstörning. Den allmänna välfärds- och socialpolitiska utvecklingen bidrog också till förändringen.

Enligt Tideman (2000) har det skett stora förändringar inom undervisningen när det gäller personer med en utvecklingsstörning. I början skedde detta på institutioner, internat eller externat, vilka låg långt från övrig skolverksamhet. Så sent som 1968 fick alla barn, oavsett grad av handikapp, rätt till utbildning. Därefter började särskolan lokalintegreras inom grundskolans lokaler. På 1980-talet fördes särskolan in under skollagen, dessförinnan hade frågor som rörde undervisningen varit under samma lagstiftning som omsorgsfrågorna och på 1990-talet tog kommunerna över ansvaret för särskolan.

Nirje (2003) förklarar att lokalintegreringen av särskolan i grundskolans lokaler främst berodde på platsbrist. Elevantalet i särskolan hade ökat kraftigt i och med att skolformen blev obligatorisk. Skolan placerade särskoleklasser där det fanns tomma lokaler, i källare, tomma lägenheter och i tomma klassrum. Från början såg skolan på lokalintegreringen som en nödlösning som grundade sig i platsbrist. På 60-talet såg landstinget vissa ekonomiska vinster med att ha särskolan i grundskolans lokaler. Det blev billigare för då kunde eleverna bo hemma och man kunde ta del av skolans utbud av slöjdsalar, gymnastiksal mm. Först mot slutet av decenniet började skolan tänka på integrering och inkludering.

Idag är den allmänna synen att personer med ett handikapp ska kunna leva i samhället på samma villkor som övriga människor. Ett större ansvar läggs på familjerna och kommunerna ska underlätta för personer med ett funktionshinder så att de kan bli delaktiga i samhället (Tideman, 2000).

2.4 Normalisering

Hur man ska definiera normaliseringsbegreppet har varit under diskussion under lång tid. Tideman (2000) och Nirje (2003) skriver att enligt de handikappideologiska begreppen innebär normalisering att en person med ett funktionshinder, ska kunna leva ett normalt liv och precis som alla andra människor kunna leva det i gemenskap med andra. En av målsättningarna med kommunaliseringen av särskolan var just att man skulle kunna underlätta normaliseringen.

Enligt Nirje (2003) innebär normalisering att personer med utvecklingsstörning ska ha rätt till:

1. en normal dygnsrytm
2. ett normalt veckomönster och årsrytm
3. en normal utveckling av livscykeln, de olika utvecklingsfaserna
4. att val, önskningar och behov respekteras
5. att få leva i en tvåkönad värld
6. normala ekonomiska villkor
7. normal standard på fysiska faciliteter (ex bostaden).

Dessa normaliseringstankar skrev Nirje 1969 då många med handikapp bodde på institutioner och vårdhem där kvinnor och män levde åtskilda.

”När institutionerna för utvecklingsstörda barn utformas, lokaliseras, drivs och betraktas som hem för barn, när särskolor för utvecklingsstörda integreras i den vanliga skolan eller helt enkelt bara uppfattas som skolor för barn och ungdomar, och när inackorderingshem för vuxna utvecklingsstörda först och främst ses som hem för vuxna, då kommer de direkta och ordinära kontakterna att leda till en normalisering av samhällets attityder till de utvecklingsstörda.” (Nirje, 2003, s 20)

Att få ha en normal utveckling av livscykeln innebär enligt Nirje (2003) att barnen i skolåldern ska förberedas på livet som vuxen. Eleverna måste få tillfälle att lära sig förstå sig själv, sina anlag och sina förutsättningar. Under barn och ungdomstiden är livet utanför skolan väldigt viktigt. Man får aldrig låta dem leva isolerat tillsammans med andra, vuxna med en utvecklingsstörning eftersom deras sociala anpassning bör ske genom det som är normalt i samhället och inte genom det avvikande samhället.

Att kliva in i vuxenvärlden är ofta svårare för personer med en utvecklingsstörning än för andra ungdomar. Attityderna från omgivningen är väldigt viktiga eftersom de har svårt för att bli respekterade som vuxna. Ungdomstiden innebär även en tid där självbilden ofta blir förvirrad och förvrängd, osäkerheten på sig själv är stor. Övergången till vuxenlivet bör därför markeras genom att omständigheterna i levnadssätt och miljö förändras. Här är det väldigt viktigt att låta ungdomar med en utvecklingsstörning, likväl som andra ungdomar, flytta till eget boende (Nirje, 2003).

Begreppet normal kan ses utifrån olika definitioner. Tideman (2000) tar upp de tre vanligaste sätten att se på normalitet. Det första sättet han beskriver normalitet på är statistisk normalitet dvs. normalitet är det vanligaste eller det genomsnittliga tillståndet. Det andra sättet att se på normalitet är normativ normalitet dvs. man utgår från de värderingar som finns i samhället om vad som är normalt vid en viss tidpunkt. Slutligen, det tredje sättet att se på normalitet betecknas som individuell eller medicinsk normalitet. Det innebär att en normal människa är frisk och om man avviker måste man behandlas för att bli normal.

I Skandinavien är det vanligast att tolka normaliseringsbegreppet utifrån ett socialt perspektiv, det är inte individen som ska göras om utan miljön ska anpassas till personens förutsättningar. Alla ska kunna leva i samhället på liknande villkor, miljön ska göras tillgänglig för alla, de med en utvecklingsstörning ska ha en normal livssituation utifrån sina förutsättningar. För att personer med en utvecklingsstörning ska klara detta krävs att staten genom lagstiftning ser till att resurser tilldelas till personer med handikapp. Ett av målen är att levnadsvillkoren mellan människor ska vara så lika som möjligt (Tideman, 2000).

Söder (1993) beskriver svårigheterna kring personer med förståndshandikapp som ett problem som skapats och som hela tiden finns kvar trots att samhället förändras. I och med att industrialiseringen slog igenom uppstod ett praktiskt problem, personer med en utvecklingsstörning hade ingen plats i samhället. Det växte fram nya generella föreställningar om människor med utvecklingsstörningar, som att de hade dåliga arvsanlag, de levde promiskuöst och faran för ökad kriminalitet var stor. Det rashygieniska resonemanget växte, samhället införde tvångssteriliseringar, ideologin blev mer abstrakt och den nya synen på människor med förståndshandikapp blev vetenskapligt förankrad.

Arbetsmarknaden förändrades i och med industrins omvandling efter andra världskriget och skolans undervisning kom att förändras på grund av detta. Från den traditionella undervisningen till en undervisning som skulle förbereda eleverna att komma ut till en differentierad arbetsmarknad. Återigen blir de med en utvecklingsstörning över, det finns ingen plats för dem i samhället (Söder, 1993).

Enligt Nirje (2003) kan samhället hjälpa de med en utvecklingsstörning till ett självständigt liv och ett socialt integrerat liv genom normaliseringsprincipen. Genom ett självständigt liv, med hjälp och stöd, får de ett liv som överensstämmer med samhället i övrigt. För personer med en utvecklingsstörning innehar nästan alla vardagliga situationer ett visst pedagogiskt värde. Träningen lägger ett stort ansvar på personalen eftersom all träning av elevernas olika anlag får väldigt stora konsekvenser för hela personlighetsutvecklingen. Själva utvecklingsstörningen kan innebära stora besvikelser för de med ett handikapp, då blir det extra viktigt att de får tillfälle att bygga upp sin självkänsla. Upplevelsen av att man inte riktigt räknas skapar stor osäkerhet och ångest. Genom att få lyckas att klara av saker och ting själv, ökas självaktningen och ansvarstagandet. Kring den personen med en utvecklingsstörning måste det finnas vuxna som är beredda att stödja honom/henne i utvecklingen till vuxen. Detta innebär stora förändringar för dem som arbetar med människor som har en utvecklingsstörning.

Meningen med normaliseringsprincipen är inte att de med en utvecklingsstörning ska bli normala, friska, utan att samhället ska skapa sådana förutsättningar för dem att de kan leva i samhället på samma normala sätt som alla andra (Tideman, 2000).

2.5 Social, emotionell, sexuell och kognitiv utveckling

I det här avsnittet har vi för avsikt att lyfta fram barn- och ungdomars sociala utveckling kopplat till den sociala miljön som ungdomarna vistas i. Vi beskriver även hur relationer mellan könen utvecklas och den sexuella utvecklingen. Vi avslutar kapitlet med att skriva om några forskares syn på kunskap.

2.5.1 Barnets sociala utveckling

Enligt Evenshaug och Hallen (1992) är barnets utveckling beroende av den sociala omgivningen och betonar att grunden till den personliga och sociala utvecklingen läggs i anknytningen till och i samspelet med nära vuxna under spädbarnstiden. Evenshaug och Hallen (1992) menar också att den sociala och personliga utvecklingen är beroende av varandra. Först när barnen blir delaktiga i den sociala gemenskapen utvecklas upplevelsen av den egna identiteten. Flising (1984) ser den sociala utvecklingen ur ett interaktionistiskt perspektiv.

”Genom aktivitet ger individen uttryck för sig själv, sin kunskap, sina känslor och genom svar, motaktiviteter från omgivningen får individen antingen bekräftelse på sina kunskaper, känslor osv. eller tvingas modifiera sig själv, sin förståelse osv. Aktivitet och motaktivitet bildar tillsammans interaktivitet, dvs. interaktion” (Flising, 1984, s 21)

Evenshaug och Hallen (1992) betonar att den sociala utvecklingen hänger ihop med den sociala kognitionen "förmågan att uppfatta och förstå sociala relationer samt egna och andras tankar, känslor, motiv och avsikter" (Evenshaug & Hallen, 1992, s 288). Utvecklingen av den sociala kognitionen följer samma mönster som den kognitiva utvecklingen från det konkreta till det abstrakta tänkandet. Det yngre barnet uppfattar den yttre bilden av sig själv och omgivande människor, men efterhand kommer barnet att uppfatta de inre egenskaperna hos sig själv och andra barn, vuxna i omgivningen, för att slutligen kunna förstå hur andra tänker och känner.

Utvecklingen av sociala relationer handlar om erfarenheter som barnet får genom att avläsa responsen som barnet får av sin omgivning när det agerar i olika situationer. Evenshaug och Hallen (1992) menar att på detta sätt skaffar sig barnet erfarenheter som det behöver för att förstå reglerna i det sociala samspelet och hur omgivningen förväntar sig att barnet ska uppträda i olika situationer. Flising (1984) beskriver samma fenomen men använder begreppet "förståelsestrukturer" för att beskriva barnets samlade erfarenheter av mänskligt beteende och sociala normer. Flising (1984) menar vidare att barnet efterhand kommer att uppfatta de i samhället rådande sociala mönstren och de olika rollerna däri. Först iakttar barnet de nära vuxna som mamma och pappa, i nästa skede kan barnet generalisera och ser likheter t.e.x. i hur de flesta kvinnor respektive män agerar. Coleman (1982) menar att det inte bara är erfarenheter under de första fem åren som har den grundläggande betydelsen för den senare personlighetsutvecklingen. Senare forskning har övergått till att se det mer som en kontinuerlig process, där upplevelser och händelser assimileras i personligheten, framförallt i kritiska utvecklingsfaser som tonårstiden och detta får en stor betydelse för vad som sker senare i livet.

"Sammanfattningsvis kan sägas att barns utveckling till individer och samhällsmedlemmar är beroende av hela det sammanhang barnen ingår i och agerar inom." (Flising, 1984, s 83)

Evenshaug och Hallen (1992) menar att vid ca 8 års ålder börjar barnet prioritera samarbete, lojalitet och förtroende vid val av vänner. Under förpuberteten blir gemensamma intressen och förståelse allt viktigare och vänskapen får ett eget värde. Coleman (1982) betonar att vänner och kamrater har en stor betydelse för den unga människans utveckling under tonårstiden. Enligt Coleman (1982) hänger detta ihop med frigörelsen från föräldrarna och skapandet av den egna identiteten. I den processen uppstår ett emotionellt tomrum som måste fyllas, oftast vänder sig då den unga människan till kamratgrupper för att få stöd, förståelse och sympati. Coleman (1982) nämner också att den sårbarhet som många ungdomar känner, som består av problem med självförtroendet och osäkerhet inför sina egna resurser och samtidigt som de ofta är i konflikt med sina föräldrar, då blir det naturligt att vänner och kamratgrupper blir ett starkt stöd. Mangs och Martell (1995) ger en beskrivning av hur tonårningen pendlar mellan hat och kärlek till sina föräldrar och hur de ibland okontrollerade utbrotten kan skrämja både honom/henne och de närmaste i omgivningen. Det kan bli svårt för den unga människan och föräldrarna att förstå varandra, vilket i olyckliga fall kan leda till att den unga människan isolerar sig från omgivningen och får övergivenhetskänslor som ibland kan leda till asociala beteenden och i svårare fall till psykotiska eller neurotiska tillstånd.

Coleman (1982) beskriver även hur den unga människan uttrycker sin frigörelse från föräldrarna och andra vuxna genom sättet att klä sig, språkbruket och musiken för att markera avståndet till de äldre. Dessutom är det skönt och tryggt att lämna problemen med identiteten och

självförtroendet och uppgå i gruppens identitet. Flising (1984) ser en svårighet för ungdomen i att vårt tidigare tydliga könsrollsmönster, rollstrukturer och val av yrkesidentitet är under en stark förändring i det moderna samhället. Här finner Flising (1984) ett pedagogiskt dilemma i att socialisationen sker i realtid men bär med sig det traditionella sociala kulturmönstret samtidigt som socialisationen kräver en ständig nykonstruktion för att möta framtidens krav på anpassningar till samhällets rådande utveckling. Detta menar Flising (1984) kräver en stor medvetenhet hos pedagoger och andra vuxna nära barnet/ungdomen.

2.5.2 Pojkar och flickor

Enligt Evenhaug och Hallen (1992) befinner sig pojkar och flickor under förpuberteten på olika mognadsnivåer. Flickorna blir tidigare intresserade av pojkarna, men under den senare delen av puberteten kommer pojkarna ifatt flickorna i biologisk och social mognad och pojkars och flickors intressen närmar sig varandra. Under den här perioden sker en utveckling från det tidiga svärmeriet över förälskelsen mot djupare kärleksrelationer. Enligt Evenhaug och Hallen (1992) börjar svärmeriet som en hemlig beundran ofta av vuxna i barnets närhet eller av någon inom mediavärlden. Efterhand riktas svärmeriet mot jämnåriga och osäkra kontaktförsök sker genom retfull lek, blickar och jagande, utifrån dessa upplevelser utvecklas förälskelsen.

”Man kan beteckna, dessa förälskelser som skenrelationer. Den andre utrustas med egenskaper som tillfredställer den unges behov och bidrar därmed på sätt och vis, till att han eller hon berikar sitt eget jag” (Evenhaug & Hallen, 1992, s. 325)

Enligt Evenhaug och Hallen (1992) blir ofta dessa förälskelser intensiva men kortvariga, ibland övergår dom i långvariga innerliga relationer.

Enligt Kaplan (1987) är den sexuella puberteten en del av barnets naturliga biologiska utveckling. Däremot är förhållandet mellan sexuell och moralisk mognad diffusare och därför menar Kaplan (1987) mer oroande och hotande, därför uppfinner den vuxna generationen, för att kunna stå emot ungdomarna, en eller annan social form för att reglera pubertetssexualiteten. Det är en mekanism för att bevara det rådande samhällssystemet samtidigt som det hos de vuxna finns en benägenhet att skapa myter om ungdomstidens mening.

”Oavsett om de identifierar sig med eller förklarar ungdomen, anser de flesta vuxna att det är nödvändigt att oskadliggöra den förfärliga vitalitet som präglar dessa djävlar, helgon eller hjältar.” (Kaplan, 1987, s 45)

Kaplan (1987) betonar att föräldragenerationens intresse för den unga människans trygghet kan ha ett dubbelbottnat syfte, nämligen att försvåra den unga människans strävan efter oberoende. Detta genomskådar den unga människan och reagerar starkt emot och föräldragenerationen blir ofta överraskad av styrkan i reaktionen.

2.5.3 Sexualiteten under ungdomsåren, ”synsätt, behov och utveckling kopplat till utvecklingsstörning”

Världshälsoorganisationen, WHO: s definition (1975) av sexualiteten:

”Sexualiteten är en integrerad del av varje människas personlighet: man, kvinna och barn. Det är ett grundbehov som inte kan skiljas från andra livsaspekter. Sexualitet är inte synonymt med samlag, det handlar inte om vi kan få orgasm eller inte, och är inte heller lika med summan av våra erotiska liv. Sexualiteten är mycket mer: den finns i energin som driver oss att söka kärlek, värme och närhet, den uttrycks i vad vi känner, hur vi rör oss, hur vi rör andra och själva tar emot beröring (smekningar) Sexualiteten påverkar tankar, känslor, handlingar och gensvar och genom detta vår psykiska och fysiska hälsa.”
(Nationalencyklopedin, 2006)

Hur vi har sett på sexualiteten hos ungdomar med en utvecklingsstörning har tidigare ofta kretsat kring vårt behov av att kontrollera ungdomarnas sexualitet enligt Löfgren-Mårtensson (1997). Detta har sprungit ur vår ansvarskänsla, men också ur myter och föreställningar om sexualiteten hos personer med en utvecklingsstörning. Löfgren-Mårtensson (1997) anser att det har funnits en rädsla för att ungdomarna skulle fastna i sexuella fixeringar, rädsla för oönskade graviditeter och oöverblickbara sociala konsekvenser inom ett institutionsboende, om man skulle tillåta ungdomarna att utforska och att bejaka sin sexualitet.

Under början av 1900-talet fram till 1970-talet var institutioner den vanligaste formen för boende och skolgång. Denna tid präglas också av ärftlighetsforskningens nya rön, rasbiologin har ett uppsving och 1922 bildas ”Rasbiologiska institutet” av bland andra Alva och Gunnar Myrdal och enligt Löfgren-Mårtensson (1997) pläderar dom för en positiv arvshygién där de starka individerna skulle föra arvet vidare. 1934 infördes en steriliseringslag för att förhindra att sinnesslöa skulle föda barn och därigenom föra dåliga arvsanlag vidare. Först 1975 förbjöds tvångssterilisering och enligt Löfgren-Mårtensson (1997) finns det rester kvar av dessa mycket restriktiva tankar om sexualitet och utvecklingsstörning som lever kvar och återspeglas i särskolans organisation, boende, fritidssysselsättningar och personalens förhållningssätt medvetet eller omedvetet. Löfgren-Mårtensson (2005) beskriver hur det ansvar personal och anhöriga känner leder till kontroll av sexuella uttryck och att de vuxna i ungdomarnas närhet stoppar handlingar med sexuell laddning på ett tidigt stadium.

”Många personer med utvecklingsstörning lever därför fortfarande i en värld som kännetecknas av disciplinering i olika grad när det gäller sexualiteten” (Löfgren-Mårtensson , 2005 sid. 193.)

Utifrån den uppdelning av begåvningshandikapp/utvecklingsstörning som Kylan (1981) gör där A nivå står för grav utvecklingsstörning, B för måttlig utvecklingsstörning och C för lindrig utvecklingsstörning, gör Löfgren-Mårtensson (1997) en översikt av hur ungdomar/vuxna med en utvecklingsstörning har möjlighet att uppleva och utforska sin sexualitet.

På A stadiet förstår människan bara den konkreta verkligheten här och nu. Hon kommunicerar genom sitt kroppsspråk utan tal eller symboler som hjälp. Sexualiteten kommer därför att uttryckas i form av ”kroppskänsla” i närhet, trygghet och i samspelet med sin omgivning. Men lustkänslor kan inte specifikt kanaliseras till könsorganen. Människan som befinner sig på A nivå

kommer aldrig av fri vilja kunna genomföra ett samlag eller förstå dess innebörd. Hon utvecklas heller inte till en vuxen man eller kvinna enligt Löfgren-Mårtensson (1997). På B stadiet har människan en mer komplex bild av verkligheten och kan ofta kommunicera verbalt eller genom tecken och symboler eller genom en kombination. Hon har en viss tidsuppfattning och kan föreställa sig saker utanför sig själv (fantisera), men behöver mycket stöd och hjälp i sin dagliga livsföring, det kan därför vara svårt att frigöra sig från föräldrar och personal anser Löfgren-Mårtensson (1997) och skapa sig en identitet där sexualiteten ingår. Ofta blir det svårt att förmedla sexualkunskap till människan på B nivå, p.g.a. svårigheter med en mer komplex och abstrakt kommunikation. Ibland lyckas en människa på B nivå finna en partner, men är ofta inte fertila eller utifrån handikappets begränsningar av mognaden kapabla till ett föräldraskap. På C stadiet närmar sig människan gränsen för det normala både begåvningsmässigt och i sin möjlighet till mognad. Inläring tar som regel mer tid, men det är fullt möjligt att lära sig läsa, skriva och räkna. Men människan på C stadiet kan ha stora svårigheter med abstraktioner. Närheten till "normalbegåvning" kan skapa speciella problem. På C stadiet kan eleven jämföra sig med andra, kanske drömmer de om ett liv som ligger utanför sina intellektuella möjligheter, vilket kan få konsekvenser för självförtroendet och självbilden. Detta kan vara svårt att hantera under uppväxten både för människan på C stadiet som omgivningen. Löfgren-Mårtensson (1997) poängterar att det behövs mycket stöd från anhöriga och personal i skola och omsorg, för att en god självkänsla ska kunna utvecklas hos personen på C stadiet. På detta stadium finns det människor som är mogna att leva i par- relationer och är kapabla till en föräldraroll.

Nordeman (1993) beskriver hur det i förpuberteten (7-12 år) blir viktigt att frigöra sig från föräldrarna och andra signifikanta vuxna, vidare hur kamraterna och relationen till dem påverkar självkänslan. Nordeman (1993) menar att sexuella lekar kan vara vanliga under den här perioden som en förberedelse inför den mognare sexualiteten. Inför puberteten börjar kroppen att förändras, några flickor får sin första menstruation, pojkar får sin första sädesuttömning och man blir ofta motoriskt klumpig när kroppen växer fort. Många frågor kommer därför att kretsa kring kroppens utveckling under denna period, om kroppen duger, om man är söt osv. Förälskelsen kännetecknar den här perioden, förälskelse i kamraterna i skolan, men vanligt är också förälskelser i ouppnåeliga idoler. Nordeman (1993) menar att det kan vara en omedveten säkerhetsspärr för att man inte är redo att gå ifrån drömmar till handling. Känslorna kan vara mycket starka men är ofta ombytliga och uttrycks t ex genom att "fråga chans", kramar och pussar. Barnet är ännu inte moget för sexualitet i form av samlag. Bühler (1948) beskriver så precist detta skeende i ungdomens liv.

"Den barnsliga individen är sig själv nog, den ungdomliga bär i sin själ ett behov efter en annan människa, och detta innan dess kropp ännu ställt ett sådant krav. Att denna ordningsföljd sökandet och "frieriet" kommer, innan något fysiskt behov förefinns."
(Bühler, 1948 s.30.)

Utvecklingen hos personer med en utvecklingsstörning kräver mer tid och även vuxna med en utvecklingsstörning kan befinna sig på detta stadium av sin utveckling, anser Nordeman (1993). Det blir då fel om personal och anhöriga tolkar deras förälskelser som vuxna människans sexuella behov.

Enligt Nordeman (1993) utvecklas under den här perioden ungdomen till en självständig person, vilket är nödvändigt för att nå ett intimt förhållande till en annan människa utan att förlora sig

själv. Den här processen kan ta lång tid och är ibland smärtsam för ungdomen och dess anhöriga. För ungdomar med en utvecklingsstörning kan processen bli mycket mer komplicerad genom deras beroendeförhållande till sin omgivning. Att intellektuellt och känslomässigt förstå de egna kroppsliga och själsliga förändringarna kan bli svårt utan stöd från omgivningen, samtidigt som ungdomarna har ett behov av att frigöra sig från de vuxna. Nordeman (1993) menar att skolans sex- och samlevnadsundervisning ofta koncentreras på sexuellt överförbara sjukdomar och icke önskade graviditeter och glömmet glädjen, kärleken, vilket kan skrämna ungdomar från goda sexuella erfarenheter och relationer. Både pojkar och flickor får en orealistisk bild av sexualiteten genom massmedia i olika former. Tonåringar har ofta många frågor om sexualitet, kärlek, känslor, barn och olika former av skydd mot graviditet, detta gäller också ungdomar med en utvecklingsstörning, men de kan ha svårare att förmedla sina frågor och känslor till kamrater, personal och anhöriga, vilket kräver en stor lyhördhet och förståelse av omgivningen, för att ungdomen med en utvecklingsstörning ska kunna bli en trygg människa som kan möta omvärlden med självförtroende (Nordeman, 1993).

Nirje (2003) talar om de normala sexuella mönstren och utgår ifrån normaliseringsprincipen, han anser att oron för att utvecklingsstörda skulle kunna leva i en tvåkönad värld har varit överdriven och tidigare resulterade i en segregation mellan könen vid sysselsättning, arbete och boende, vilket har hindrat den naturliga utveckling hos personer med en utvecklingsstörning. Nirje (2003) ser också stora fördelar när man blandar kvinnor och män i gruppboende vilket skapar en naturligare stämning. Nirje (2003) betonar också vikten av en adekvat sexualupplysning och samlevnads kunskap som personer med en utvecklingsstörning har förmåga att tillgodogöra sig.

Löfgren-Mårtesson (2005) menar att samhällsförändringen och handikapprörelsens strävan till integration och normalisering av livsvillkoren för personer med en utvecklingsstörning ställer helt andra krav på hur skolans personal, personal inom gruppboende och fritidsaktiviteter ska ge kunskaper och stödja ungdomarnas utveckling av en egen sexualitet, samt att kunna hantera den i ett allt komplexare samhälle. Detta kräver en stor insikt och förståelse för behoven hos ungdomar med en utvecklingsstörning och deras utsatta livssituation menar Löfgren-Mårtesson (2005) som använder sig av Scriptteorin i sin forskning om ungdomar med en utvecklingsstörning och deras möten på danser. Scriptteorin beskriver sexuella mönster, beteenden som kulturellt betingade och inte i första hand biologiska. Man kan också förstå scripten som ett manus som vi skaffar oss genom våra erfarenheter och det mönster som vi konkret ser för hur vi bör agera sexuellt i vår kultur. Här kan man göra en koppling till det behov av konkretisering som Kylen (1981) beskriver att personer med en utvecklingsstörning är beroende av för sin utveckling även om han inte specifikt går in på sexualiteten.

Helmius (1990) utgår från ett socialpsykologiskt perspektiv och ser sexualiteten som en social konstruktion av den i grunden biologiska sexualiteten. Hon menar att det krävs ett samspel med det omgivande samhället för att vi ska kunna tillägna oss den specifika konstruktionen av sexualiteten som bejakas i det samhälle vi växer upp i. Helmius (1990) menar att sexuella manus inte kan se likadana ut för unga människor som för den vuxna i den tidigare generationen, samtidigt accepterar inte vårt samhälles normer att sexuella manus förs över från vuxna till ungdomarna. Ungdomarna blir därför lämnade att tillsammans med jämnåriga skapa egna funktionella sexuella manus genom sina gemensamma erfarenheter. I den processen är det av ideologiska skäl omöjligt för den vuxna att närvara och stödja ungdomen. Helmius (1991) hänvisar till en Bühlersk modell för hur ungdomar skaffar sig sexuella erfarenheter som sker

stegvis ”stadigt sällskap, lätt petting, samlag och avancerad petting” (Helmius, 1990 s.194.) Detta är det vanligaste mönstret för att genom erfarenheter gradvis nå den mera mogna sexualiteten. Helmius (1990) visar i sin studie att majoriteten av ungdomarna följer detta mönster för utveckling och når vad Bühler (1948) kallar en ”kulturell pubertet” vilket ger ungdomarna en större trygghet inför sin framtid i samhället, medan minoriteten som utsätter sig för sexuella erfarenheter de inte är mogna/beredda på kan uppleva ett främlingskap i samhället ”...om man väljer en yttre form, som ännu inte motsvaras av en inre mognad.” (Bühler, 1948. s 74.) Därför får dessa ungdomar svårigheter att på ett positivt sätt integrera sexualiteten i sin psykosociala utveckling, Bühler (1948) använder begreppet ”primitiv pubertet” för att beskriva fenomenet.

Löfgren-Mårtensson (2005) menar att dagens unga med en utvecklingsstörning tillhör en generation som fått växa upp i familj och ofta gått integrerade med ungdomar i grundskolan men att många ändå känner sig utanför och ensamma. De har delvis kunnat utveckla en egen syn på sexualiteten och dess olika möjligheter, men möts samtidigt av gamla diffusa vårdideologier.

Danielsson och Liljeroth (1996) anser att personer med en utvecklingsstörning möter de tankemönster som präglar samhället, men att omgivningen ofta tillrättalägger och överbeskyddar och därigenom tar ifrån dem de erfarenheter som skulle ha bidragit till deras utveckling.

”Personer med utvecklingsstörning möter således ofta diffusa och oreflekterade tankemönster utan substantiellt innehåll. Vilket leder till dubbla och många gånger motsägelsefulla budskap som snarare förvirrar än klargör”. (Danielsson & Liljeroth, 1996 sid.150.)

Löfgren-Mårtensson (2005) fortsätter med att beskriva hur dagens unga utvecklar motstrategier för att skaffa sig frizoner från personal och anhöriga och därigenom får en möjlighet att utveckla en egen sexuell identitet. Det är kanske framförallt unga med en stark självkänsla eller som har syskon som förebilder, som förstår att de har möjlighet till kärlek och sexualitet i samspel med andra ungdomar, detta kan kanske bli en drivkraft till att utveckla en ny omsorgsdiskurs. Löfgren-Mårtensson (2005) visar också i sin studie hur personal och anhöriga efterfrågar mer kunskap och handledning i sina roller.

Folkesson och Kollberg (1984) poängterar att samtidigt som vår ökade kunskap om människor med intellektuella funktionsnedsättningar och våra erfarenheter kan bidra till att ge större möjligheter för ungdomar med intellektuella funktionshinder att leva ett självständigt liv, som även innefattar en sexuell identitet. Författarna ser samtidigt risken att ett hårdare ekonomiskt samhällsklimat kan bidra till en värdeförskjutning där kunskapen om intellektuella funktionsnedsättningar nedvärderas eller inte utvecklas. Folkesson och Kollberg (1984) menar att det kan leda till förenklingar av kunskapen och i en förlängning ger det en grund för en ny mytbildning om människor med intellektuella funktionsnedsättningar som ersätter kunskapen. En sådan myt är att vi återigen ofta betraktar ungdomar/vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar som barn. Om man då kopplar sexualiteten till den vuxna mogna människan, finns det enligt Folkesson och Kollberg (1984) en risk att omgivningens attityd kommer att begränsa ungdomen med intellektuella funktionsnedsättningar i deras möjligheter att bejaka sin sexualitet.

2.5.4 Kunskap

Hur människan tar till sig kunskap, det är vad pedagogik handlar om enligt Maltén (1996). Det finns flera olika pedagogiska modeller beroende på vilken människosyn, samhällssyn och kunskapssyn man har. Hur kan människan med hjälp av stimulering utvecklas, vilken kapacitet har hon, vilken roll har skolan i samhället och vilket samhälle vill vi ha? Vill vi ha ett samhälle som är mer specialiserat och där människorna har små möjligheter att påverka sitt eget liv, eller vill vi ha ett samhälle som är mer humant och där människorna är engagerade? Till slut, måste man enligt Maltén (1996), även fundera på vilken kunskapssyn man har, vad är kunskap och till vad ska kunskap användas? För vem är kunskapen till för och i vems syfte? En målsättning när det gäller kunskap är att ge eleven en utbildning så att han som vuxen kan ta ansvar för utvecklingen i samhället. Pedagogerna måste ha en helhetssyn på eleven där det förutom teoretisk kunskap måste ingå färdigheter som fostrar till självständighet och till ett deltagande i demokratiska beslutsprocesser. Kunskap som människan inte har användning av, som människan inte kan överföra till handling, är ingen kunskap enligt Maltén (1996).

Göransson och Wallgren (1982) är inne på samma linje som Maltén (1996) när det gäller helhetssynen på eleven, eleven måste ses som en helhet i sitt sammanhang och hon utvecklas i samspel med den miljö hon lever i. Detta är speciellt viktigt att tänka på när man har hand om elever med ett handikapp, det är så lätt att se eleven utifrån handikappet. När man pratar om begåvningshandikapp, måste man veta vad begåvning är. Enligt Göransson och Wallgren (1982) bygger vi med hjälp av vår begåvning upp en verklighetsuppfattning, med hjälp av begåvningen gör vi det vi vill. Vad vi vill göra talar känslorna om för oss och hur vi ska göra det hjälper begåvningen oss med. Vi får genom våra sinnen information om världen vi lever i. Detta ger oss fem olika frågor: Var, När, Hur mycket, Vad och Varför. Beroende på vilken karaktär sinnesupplevelserna har, ordnar begåvningen dem i dessa fem grupper. Inom alla fem grupperna utför man handlings- och tankeoperationer. Begåvningen använder sig av tidigare erfarenheter och kunskaper för att göra detta. En handlingsoperation innebär att man t.e.x går till affären, en tankeoperation innebär att man tänker sig vägen till affären. Genom att beteckna föremål, händelser och egenskaper avbildar begåvningen verkligheten.

”Begåvningsens tre funktioner är:

att ordna erfarenheter – strukturera
att ordna om bland erfarenheter – operera
att avbilda erfarenheter – symbolisera

Allt detta görs i de fem grupperna: rum, tid, kvantitet, kvalitet och orsak” (Göransson & Wallgren, 1982, s 10)

Enligt Göransson och Wallgren (1982) utvecklas begåvning normalt i fyra olika stadier. En vuxen människas fullt utvecklade begåvning motsvarar det fjärde stadiet. Har man ett begåvningshandikapp stannar man på det första, andra eller tredje stadiet. De olika stadierna har inget med ålder att göra utan de talar om hur begåvningen är. Det kan t ex vara en vuxen människa, med en vuxen kropp och många olika erfarenheter som har en begåvning som motsvaras av en fyraåring.

Maltén hänvisar till beteendepedagogiken som säger att det är omgivningen som gör att människan blir den hon är. Göransson (1995) har i sin avhandling "De liknade varandra men inte mer än andra", gjort en undersökning om människors samspel, både bland barn med ett begåvningshandikapp och bland barn utan ett handikapp. Utan att gå närmare in på undersökningen, visar vissa delar av den att barn med ett begåvningshandikapp har en bättre förmåga till samspel med andra barn, om de deltagit i en grupp med både handikappade och icke handikappade barn.

3 Syfte

Innehållet i undervisningen och skolans organisation är enligt FN:s standardregler (Utbildningsdepartementet & Socialdepartementet, 1998) avgörande för möjligheten att skapa jämlikhet och delaktighet i samhället. Man poängterar att det är viktigt att skolgången för människor med funktionsnedsättningar är integrerad i den ordinarie utbildningen.

Carlbeckkommittén (Skolverket, 2004) fick i uppdrag av regeringen att utreda hur skolan ska kunna utvecklas till en skola för alla, där man inte behöver särskilja elever på grund av olika handikapp.

Kopplat till tankarna i FN:s standardregler (Utbildningsdepartementet & Socialdepartementet, 1998) och till Carlbeckkommitténs uppdrag (Skolverket, 2004) är det angeläget att lyssna till hur pedagoger, rektorer och föräldrar formulerar sig angående träningsskolans högstadieelevers placering på en 1-6 skola och inte låter dem följa med upp till särskolans högstadium, som på de undersökta skolorna ligger i anslutning till grundskolans högstadium.

Frågan är viktig att belysa utifrån Tidemans (2000) normaliseringsperspektiv där han förklarar att samhället ska skapa sådana förutsättningar för dem med funktionshinder att de kan leva i samhället på samma ”normala” sätt som alla andra.

Syftet är att vi vill belysa hur pedagoger, rektorer och föräldrar motiverar varför en del av träningsskolans högstadieelever går på 1-6 skolor.

3.1 Problemformulering

Vi vill veta hur pedagoger, rektorer och föräldrar formulerar sig angående träningsskolans högstadieelevers placering på en 1-6 skola och inte på en högstadieskola. Vi belyser problemet genom följande frågeställningar:

- Hur formulerar sig pedagoger, rektorer och föräldrar angående elevernas kunskapsutveckling relaterat till att träningsskolans högstadieelever går på en 1-6 skola och inte på ett högstadium.
- Hur formulerar sig pedagoger, rektorer och föräldrar angående träningsskolans högstadieelevers sociala utveckling relaterat till att de går på en 1-6 skola och inte på ett högstadium.
- Hur formulerar sig pedagoger, rektorer och föräldrar angående träningsskolans högstadieelevers framtid i ett föränderligt samhälle.

4 Metod

I kommande avsnitt berättar vi om hur vi gjort vår undersökning och vilken metod vi valt för vårt arbete.

4.1 Vald metod

På en del skolor låter man träningsskolans högstadiel elever gå kvar på 1-6 skolan. Vi har funderat mycket över orsaken till och konsekvenserna av detta val. Eftersom vi arbetar inom träningsskolan har vi en viss förförståelse av ämnet och vi kan inte gå förbi vår förförståelse, men vi är medvetna om att den kan bli ett hinder såväl som en tillgång i vår tolkning av respondenternas svar.

”Redan vid första mötet med det som ska tolkas har vi en föreställning om vad det betyder, vi har en förförståelse. Det är denna förförståelse som sedan ständigt, förändras i tolkningsprocessen.” (Larsson, 1993, s 196)

Enligt Larsson (1993) är det viktigt att synliggöra förförståelsen och vår egen roll, för att möjliggöra kritisk granskning av forskningen. Tolkningen innebär att man tolkar, översätter, presenterar sin förståelse för sig själv och andra. Gustavsson (2004) översätter ordet förståelse med synonymen insikt för att precisera innebörden. Förförståelsen bygger enligt Gustavsson (2004) på erfarenheter som både kan vara ett hinder/filter för oss och en tillgång när vi försöker tolka en företeelse eller en människas formuleringar. När vi gör vår undersökning, ser vi med vår förförståelse, som en utgångspunkt, eventuellt ett missförstånd som vi måste vara beredda på att revidera och nyansera under hela undersökningen. Vi startar vårt arbete med en förförståelse, men under arbetets gång får vi nya kunskaper och vår förförståelse ändras. Är vi inte uppmärksamma fungerar vår förförståelse som ett filter som sorterar bort motstridig information i undersökningen. Förståelsen och förklaringen hänger intimt samman i ett dubbelriktat förhållande.

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning, som baserar sig på intervjuer, för att få reda på hur respondenterna formulerar sig angående träningsskolans högstadiel elevers placering på en 1-6 skola och inte på en högstadieskola. Vi vill påverka respondenterna så lite som möjligt, arbeta med öppna frågor för att ge respondenterna tillfälle att berätta och utveckla sin syn på ämnet. Vi vill också kunna gå vidare med följdfrågor. Ämnet kan för en del personer vara känsligt och närma sig den privata sfären, därför ser vi att en kvantitativ undersökning, där man inte träffar respondenterna personligt, skulle bli ett alltför klumpigt och opersonligt instrument i denna undersökning. En kvantitativ undersökning skulle däremot vara en logisk fortsättning för att ta reda på hur vanlig den organisatoriska lösningen är att låta träningsskolans högstadiel elever gå kvar på en 1-6 skola på ett nationellt plan. Detta ser vi ingen möjlighet till inom detta arbetets ram.

När vi i vår undersökning ber pedagoger och rektorer att formulera sig angående träningsskolans högstadiel elevers utveckling och behov ur kognitivt, socialt, sexuellt och emotionellt perspektiv kommer vi med automatik att beröra skolans organisation och samhällets utveckling. Ytterligare en viktig aspekt i vårt arbete handlar om kunskap. Vilken syn har lärare och ledning på kunskap

och vilken roll spelar elevernas kunskapsutveckling när man fattar organisatoriska beslut som rör eleverna t.e.x. att man låter träningskolans högstadiel elever gå kvar på en 1-6 skola.

Enligt Eliasson (1995), behövs ett tvärvetenskapligt synsätt och han talar om flerparadigmatiska ansatser.

”Sociologin och psykologin tillhör de vetenskaper som behöver varandra – men båda har mestadels hankat sig fram utan särskilt mycket befruktande samröre.” (Eliasson, 1995, s 33)

Enligt Börjesson (2003) så befinner vi oss i ett flerparadigmatiskt skede när vetenskapen accepterar flera olika förklaringsmodeller samtidigt. Vi anser att specialpedagogiken idag är i ett spänningsfält mellan medicinska, sociologiska och pedagogiska förklaringsmodeller och som praktiker tenderar vi nog att söka förklaringar i samtliga modeller.

”En uppstickande teori har i ett så kallat förparadigmatiskt stadie en rad konkurrerande förklaringsalternativ att slå mot, När vetenskapen som institution så har accepterat flera av dessa alternativ är vi uppe i ett flerparadigmatiskt skede.” (Börjesson, 2003, s 45)

Börjesson (2003) refererar till Silverman (1997) där han varnar för den romantiska tron på att man kan nå det autentiska genom alla teoretiska raster och kulturella schabloner. Vi instämmer och menar att även om man inte kan nå den absoluta sanningen, så finns det ett värde i själva strävandet att komma i närheten av vår tids förklaring av det fenomen vi studerar.

Den undersökning som vi har gjort grundar sig på den empiriska vetenskapen, eftersom det inte finns någon teori inom detta område och undersökningen som vi gör observerar verkligheten i form av intervjuer.

Forskaren kan då studera forskningsobjektet, utan att först ha förankrat undersökningen i en tidigare vedertagen teori, och utifrån den insamlade informationen, empirin, formulera en teori.” (Patel & Davidsson, 2003, s 24)

4.2 Urval

Vi ville göra en undersökning på skolor där träningskolans högstadiel elever undervisas på 1-6 skolor, för att kunna studera det valda problemet. Vi valde ut två kommuner i mellersta Sverige för att göra vår undersökning, men av anonymitetsskäl vill vi inte precisera närmare varför vi valde just dem. Kommunerna är små och det finns inte så många särskolor i dem, då kan det vara lätt att ta reda på var vi gjort vår undersökning. För undersökningens skull är det inte av någon betydelse vilka kommuner vi valt, det viktiga är hur skolorna är organiserade med träningskolans högstadiel elever på 1-6 skolor. I de aktuella kommunerna fanns tre skolor som var organiserade på detta sätt. För att få en så nyanserad bild som möjligt ville vi intervjua pedagoger, rektorer och föräldrar. Det var pedagogernas och rektorernas tid och möjlighet att delta i undersökningen som bestämde urvalet. Vilka föräldrar som skulle ingå i undersökningen ville vi diskutera med pedagogerna eftersom de känner föräldrarna och vet vilka som har möjlighet att delta i en undersökning.

4.3 Instrument

Undersökningen som vi har gjort består av kvalitativa data. Vi ville veta hur respondenterna formulerade sig kring de aktuella frågorna och därför valde vi att använda oss av en intervjumall¹ som innehöll frågor som hade låg grad av struktur, samt riktade, öppna frågor.

”Because the researcher enters the world of the participants she may shape that world in significant ways, a fourth characteristic of qualitative research, then is that the researcher systematically reflects on how she affects ongoing flow of everyday life and is affected by it” (Rossman & Rallis, 2003, s 11)

Det är naturligtvis så att vi påverkar våra respondenter, på olika sätt under intervjuerna alltifrån vårt kroppsspråk, hur vi formulerar frågorna till det faktum att vi är kollegor, även om vi inte arbetar på samma skola eller känner varandra sen tidigare. Risker finns att respondenterna anpassar sina svar till vad man tror är våra förväntningar. En svårighet som vi märkte under intervjuerna var att följa upp svaren med fördjupade frågor utan att respondenterna skulle uppfatta oss som provocativa och tappa förtroendet för oss.

Rossman och Rallis (2003) poängterar hur viktigt det är att i kvalitativ forskning klargöra relationen mellan forskare och respondenten.

”The researched is made to feel ignorant, impotent and easy to forget, in addition, the qualitative process has the potential to seduce the researched with promises and dessert her when the study is over (Rossman & Rallis, 2003, s160)

Av respekt för respondenten var vi därför noga med att varje intervju tillfälle var ett öppet samtal om det av oss initierade problemet, samtidigt som vi försökte ta reda på hur respondenterna såg på problemet som vi studerade. För att respondenterna inte skulle känna sig utnyttjade och glömda efter undersökningen, så lovade vi vid intervjutillfällena att komma tillbaka för en diskussion av undersökningens resultat.

4.4 Genomförande

Några veckor innan intervjuerna åkte vi runt till de aktuella skolorna och presenterade oss för pedagoger och rektorer. I samband med besöken delade vi ut ett missivbrev² samtidigt som vi berättade att vi läser på Kristianstad högskola och att vi arbetar med en C-uppsats i specialpedagogik. I korta drag berättade vi om innehållet i uppsatsen och om syftet med intervjun.

Vid intervjuerna har vi använt oss av Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer som innehåller fyra etiska huvudkrav. Det första kravet är att ge respondenterna information om arbetets syfte, det andra kravet innebär att vi måste få respondenternas samtycke till intervjuerna och att de kan avbryta intervjun när de vill, tredje kravet är att respondenterna garanteras

¹ Intervjumall

² Missivbrev

anonymitet och fjärde kravet innebär att respondenterna informeras om vad arbetet ska användas till.

Vi berättade vid detta tillfälle att vi gärna ville göra intervjuer med några föräldrar. Efter att ha diskuterat med personalen om vem som skulle ta kontakt med föräldrarna för att fråga dem om de ville vara med på en intervju, bestämde vi att det var bäst att personalen, som känner föräldrarna tog kontakten.

Intervjuerna genomförde vi i enrum och varje intervju tog ca 45 minuter. Vi delade upp intervjuerna mellan oss så att det vid varje intervjutillfälle var en intervjuare och en respondent. Vid intervjutillfället lät vi respondenten läsa igenom frågorna i lugn och ro innan intervjun startade. Vi startade varje intervju med att inhämta data om antal år i yrket och utbildning, detta gjorde vi för att starta intervjun på ett enkelt sätt för respondenterna.

4.5 Reliabilitet och validitet

Det är svårt att handskas med reliabiliteten i en kvalitativ undersökning eftersom vi tolkar hur människor formulerar sig om verkligheten vid en viss tidpunkt. Enligt Merriam (1998) är människors uppfattningar inte statiska utan under ständig förändring. I kvalitativ forskning försöker man beskriva hur människor uppfattar världen som de lever i och det blir svårt att på ett traditionellt sätt mäta reliabiliteten i undersökningen. Merriam (1998) hänvisar till Lincoln och Guba (1985) som menar att det är en omöjlighet att kräva samma resultat om någon annan gör en likadan undersökning eftersom samhällsforskning studerar en föränderlig verklighet. Däremot måste man vara väldigt noga med att visa hur man går tillväga i undersökningen. De fortsätter att beskriva hur intervjuaren precis som ett instrument kan förbättras och utvecklas i sin intervjuteknik.

I vår undersökning var vi därför väldigt noga med att förbereda respondenterna inför intervjuerna. I god tid innan undersökningen presenterade vi oss och undersökningens syfte för att respondenterna skulle kunna ta ställning till om de ville delta och att de även hade god tid att förbereda sig inför intervjuerna. Dessutom ville vi att respondenterna skulle känna sig trygga i intervjusituationen och med oss. Vi la även ner ett stort arbete på att formulera frågorna och stämde av med varandra hur vi skulle agera under intervjuerna för att bli så samstämmiga som möjligt. För att förbättra vår intervjuteknik gjorde vi även ett antal provintervjuer.

När det gäller validiteten så kan vi på grund av undersökningens storlek inte dra några generella slutsatser men däremot har vi fått reda på hur pedagoger uttalar sig om frågan på de aktuella skolorna. Vi anser att våra frågor har varit relevanta i undersökningen och att vi genom dem har fått goda indikationer på hur respondenterna på de olika skolorna formulerar sig i ämnet.

4.6 Bearbetning av data

När vi skulle bearbeta våra data tog vi hjälp av Lantz (1993). Hon beskriver hur man försöker hitta det subjektiva och det unika i en kvalitativ undersökning.

Vårt material består av intervjuer där respondenterna formulerar sig om det aktuella problemet. Vi har försökt att analysera svaren för att söka mönster och sammanhang som legat dolt i helheten.

När vi hade skrivit ut intervjuerna klippte vi isär svaren i minsta meningsbärande enheter. Utifrån frågeställningarna i problemformuleringen skapade vi olika kategorier där vi kunde sortera in svaren. De huvudkategorier vi har använt oss av är kunskap, kunskapsutveckling, social utveckling och framtiden för tränings skolans högstadiel elever. Därefter läste vi igenom svaren i varje kategori för att hitta ett eventuellt mönster i svaren. Vi fann då att vi kunde bilda ett antal underkategorier och dessa var: teoretisk kunskap, social kunskap och praktisk kunskap. Dessa kategorier kunde vi sedan fånga in under frågeställningar som utgår från problemformuleringen. Vi valde att redovisa kategorierna i löpande text med stöd av citat.

Respondenternas namn har vi kodat om och för att göra det lite lättare för våra läsare har vi valt att kalla respondenterna för Gudrun, Tove, Rosa, Berit, Karin, Britta, Bella, Maria R. och Sofia R.. Rektorernas namn har vi markerat med ett "R" efter namnet. Vi har intervjuat både män och kvinnor, men eftersom undersökningen inte ger något genusperspektiv och eftersom vi inte vill att männen, som var ett fåtal, ska kunna identifieras, har vi valt att ge alla respondenterna ett kvinnonamn. Det är annars lätt att analysera svaren utifrån könstillhörighet. När vi i vår undersökning skriver grundskoleelever så menar vi elever som går i år 1-6 och när vi skriver om högstadieskolor så menar vi 7-9 skolor där grundsärskolan ofta är lokalintegrerad, men inte tränings skolans elever.

4.7 Metoddiskussion

Ett stort bortfall i undersökningen var att ingen av föräldrarna ville vara med på en intervju. Vi hade gärna velat ha deras åsikter i det aktuella ämnet, det hade varit värdefull information. Vad det berodde på att ingen ville bli intervjuad kan vi bara spekulera i. De kanske hade fullt upp med vardagen som den var och inte hade tid med en intervju, tidpunkten kanske var fel eller det kanske berodde på att vi inte hade en naturlig mötesplats. De flesta eleverna åker taxi till och från skolan, föräldrarna är sällan på skolan och då blev det lite otympligt att arrangera en bra mötesplats. Vi var kanske lite för försiktiga när det gällde kontakten med föräldrarna, eftersom vi inte träffade dem på ett naturligt sätt i skolan. Hade vi haft en bättre framförhållning så skulle vi ha kunnat presentera vår undersökning på ett föräldramöte, där de hade fått syftet förklarad direkt av oss och därigenom kunnat ta ställning till eventuell medverkan i undersökningen.

Av de åtta intervjuer som vi gjorde var det endast en som inte ville bli inspelad på band. I det fallet antecknade intervjuaren allt som sades och skrev ut svaren direkt efter intervjun, medan all information var färsk. Trots detta kan viss information ha gått förlorad.

I bakgrunden utgår vi från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där vi ser på utvecklingsstörning som en social konstruktion. När vi bearbetar och analyserar resultatet, tolkar vi hur respondenterna formulerar sig när de motiverar att tränings skolans högstadiel elever går på en 1-6 skola.

5 Resultat

Vi har intervjuat sju pedagoger och två rektorer på tre olika 1-6 skolor i mellersta Sverige. Det gemensamma för skolorna är att de har särskolor integrerade i lokalerna.

Resultatet av vår undersökning har vi valt att redovisa utifrån de frågeställningar som finns i intervjumallen, vilka vi har använt oss av för att nå vårt syfte.

5.1 Vad är kunskap för träningskolans högstadiel elever.

När vi frågade respondenterna om vad kunskap är för träningskolans högstadiel elever, så utkristaliserade sig ett mönster: Teoretisk kunskap, social kunskap och praktisk kunskap.

Berit: "Kunskap kan vara allt från vardagskunskap till kommunikation, inte bara läsa och skriva utan sådant man behöver för att klara livet."

Berit tycker att hennes elever behöver lära sig att läsa och skriva, men hon menar att en ännu viktigare kunskap är att lära sig att klara av det vardagliga livet som toalettbesök och enklare matlagning. Det är även väldigt viktigt att lära sig olika tekniker för att kunna kommunicera med omgivningen, eleven kanske behöver lära sig att kommunicera med hjälp av tecken eller bilder.

5.1.1 Teoretisk kunskap

När pedagogerna uttrycker sig om teoretisk kunskap finns det en stor spännvidd. För några av träningskolans elever kan teoretisk kunskap vara att lära sig läsa och skriva, för andra elever kan teoretisk kunskap innebära att lära sig använda bilder. För många av träningskolans elever är kommunikation en teoretisk kunskap som man måste tillägna sig genom träning t ex tecken- och bildspråk, för att senare kunna användas i ett socialt sammanhang. Det framkom att kommunikation med omvärlden är en viktig och prioriterad kunskap på träningskolan.

Tove: "Den kunskap som jag vill förmedla är att han ska kunna göra sig förstådd med hjälp av tecken, dator och helst att han ska kunna skriva sitt namn med penna."

Tove tycker det är viktigt att hennes elever lär sig att använda tecken för att kunna kommunicera med andra personer. Ett annat sätt att kommunicera på är att kunna använda sig av datorn i kontakten med människor som inte är i elevens omedelbara närhet.

Kommunikationens betydelse för att samspela och ta del av den sociala kompetensen som finns runt eleverna framkom också som betydelsefullt.

Maria R.: "Att våga vara bland andra, att man utgår från varje elev. Möjligheterna att utveckla kommunikationen är oerhört viktigt. Att få möjligheter att se mönster, att se hur andra gör, att dom blir trygga i miljön."

Maria R. Förklarar att det är viktigt för träningskolans elever att lära sig hur man kommunicerar och uppträder mot varandra. Detta kan ske i klassrummet genom t ex sociala berättelser, där de lär sig att se mönster för hur människor gör i olika sociala situationer.

Pedagogerna ser på teoretisk kunskap som ett sätt att öka självkänslan och att utvecklas. Respondenterna menar att på särskolan blir även den teoretiska kunskapen ett verktyg för att öka elevernas självkänsla. En del elever lär sig läsa men har ingen förståelse för det de läser, ändå ser lärarna hur stolta och glada eleverna blir när de lärt sig att läsa, detta ökar elevernas självkänsla otroligt mycket.

Karin: ”Sen kan hennes föräldrar tycka att hon kommer ju ändå inte att ha någon nytta av det, varför ska man hålla på med att läsa och räkna. Jag kan hålla med om det, samtidigt kan man känna att för hennes självkänsla är det bra.”

Berit: Men sen tycker jag också, det är viktigt att jobba med svenska och matte, för det är ju också kunskap. Det gör ju att de kan utvecklas.”

Karin och Berit uttrycker att de vill utveckla och ta tillvara elevernas resurser för att nå så långt som möjligt kunskapsmässigt, samtidigt är de osäkra på om eleverna i framtiden kommer att ha någon användning av denna läs- och skrivinlärning eftersom de har svårt att se hur långt denna färdighet kommer att utvecklas hos eleverna.

Pedagogerna tycker att det är viktigt att hitta olika vägar för eleverna att finna kunskap på.

Berit: ”Söka kunskap på annat sätt. Lära sig hur man ska söka på Internet och biblioteket”.

Berit prioriterar att eleverna lär sig att söka kunskap. Hon menar att eleverna inte kan ta till sig all den kunskap som de har behov av, därför är det viktigt att lära eleverna hur de kan ta reda på kunskap den dag de behöver den.

5.1.2 Social kunskap

Förutom att lära sig hur man bemöter olika människor måste träningsskolans elever lära sig och få en insikt i det egna beteendet, vem de är, hur man säger ifrån om det är något man inte vill göra och våga stå för sin åsikt.

Rosa: ”Dom behöver mycket det här sociala, det här vem är jag, självkänsla, att våga säga vad man tycker och veta vad man tycker.”

Med social kunskap menade Rosa att eleverna lär sig hur man möter människor i olika situationer. Hon menar att på träningsskolan behöver eleverna mycket träning för att lära sig det sociala samspelet. Eleverna behöver konkret material i form av bilder och sociala berättelser för att lära sig detta. Genom träning av den sociala förmågan växer självkänslan hos eleverna.

Gudrun: ”Det sociala är ju också en kunskap.”

Gudrun tyckte att social utveckling är en kunskap som skolan ska förmedla.

5.1.3 Praktisk kunskap

Pedagogerna gav många exempel på praktisk kunskap som eleverna måste lära sig i skolan för att bli så oberoende som möjligt. Det kan röra sig om att åka buss själv, handla och kunna betala, gå till matsalen i skolan utan assistent mm.

Bella: ”Dom måste bli så självständiga som möjligt.”

Britta: ”Det tycker jag är kunskap att klara sig så mycket som möjligt själv.”

Bella och Britta menade att för träningsskolans högstadieelever är den viktigaste kunskapen av praktisk natur, som att klara vardagssituationer. Målet med kunskapen är att så mycket som möjligt klara sig själv.

5.2 Sammanfattning

Pedagogerna är eniga om att den praktiska kunskapen är väldigt viktig för att eleverna ska bli så självständiga som möjligt i framtiden. Även den teoretiska kunskapen har som mål att utveckla elevernas självständighet.

5.3 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för träningsskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola.

Den främsta fördelen som de intervjuade poängterar handlar om kunskapsnivån. De anser att träningsskolans högstadieelevers kunskapsnivå ligger nära eller strax under kunskapsnivån på en 1-6 skola. Därför kan de se fördelar med att samarbeta med grundskolans lägre årskurser. Så här uttrycker sig några av respondenterna:

Britta: ”Samarbetet grundar sig på kunskapsnivån. Vi har ju elever som läser och vi har olika nivåer på våra elever, men så är det ju på grundskolan också.”

Bella: ”Vi hade detta med spel med dem som går i 6: an och då hade vi elever som var duktigare än några av dem som gick i en vanlig klass.”

Maria R.: ”Det är mycket individuella bedömningar men träningsskolans högstadieelever har större möjligheter att jämföra sig kunskapsmässigt och lättare att få utbyte i leken med de yngre barnen.

Britta, Bella och Maria R. menade att träningsskolans elever låg på väldigt olika nivåer kunskapsmässigt och det gör även eleverna i grundskolan, därför såg man möjligheter till ett samarbete mellan elever på samma nivå. I de aktiviteter som man samarbetade i t.e.x spel och idrott, hade även träningsskolans elever chans att hävda sig gentemot grundskolans elever.

5.4 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola.

Genomgående argument när det gäller hinder för att gå på en 1-6 skola handlade om kunskapsnivån kontra kroppsstorlek. Träningskolans högstadieelever ligger kunskapsmässigt på en nivå där samarbetet med grundskolans elever skulle kunna vara fruktbart, men träningskolans elevers fysiska utveckling blir ett hinder.

Bella: "Våra stora kanske ligger på årskurs 1:s nivå och där kan man inte sätta dem."

Bella tyckte att en del av hennes elever skulle kunna ha ett utbyte av att undervisas vissa lektioner med år 1 i grundskolan, men hon tyckte inte att hon kunde placera sina elever där eftersom de blev så otroligt stora och avvikande gentemot de små sjuåringarna.

Det var ett problem att samarbeta med grundskolan på grund av träningskolans elevers storlek.

Britta: "Våra är stora nu, långa, då blir de här små lite rädda."

Britta upplevde att det var en svår roll för träningskolans elever att vara 15 år och undervisas tillsammans med sjuåringar. Även i de mer fria aktiviteterna som raster och i matkönen kunde det bli en onaturlig situation.

5.5 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en högstadieskola.

Vissa pedagoger tycker att det skulle vara bra för eleverna att gå på en högstadieskola, men vi fick inte några konkreta svar på varför det skulle vara bra för elevernas kunskapsutveckling.

Gudrun: "Det är där som dom har det mesta, att lära sig av varandra."

Berit: "Vissa elever som ligger precis på gränsen, dom tycker jag absolut ska till högstadiet."

Både Gudrun och Berit tyckte att det skulle kunna vara bra för träningskolans elever att gå på ett högstadium för där skulle de få bra förebilder, se hur andra elever uppträder i klassrummet, hur de arbetar med sina uppgifter och eleverna skulle känna sig mer jämlika och inte så avvikande eftersom de är lika stora.

Fördelen respondenterna såg var att högstadieskolans elever skulle kunna vara förebilder för träningskolans elever.

Britta: "Dom behöver barn, inte bara att se upp till kunskapsmässigt utan även kunna se upp till barn som har med längden att göra."

Britta uppfattade sina elevers situation som svår när deras förebilder kunskapsmässigt var mycket yngre än de själva.

Berit tar upp den organisatoriska aspekten varför träningskolans högstadieelever lika gärna skulle kunna vara på en högstadieskola.

Berit: ”Eftersom man jobbar med träningskolans elever en och en, så kan man lika gärna befinna sig på högstadiet. Vi har ju nästan en vuxen på en elev.”

Berit menade att man var så många vuxna kring varje elev att eleven får det stöd och den undervisning han/hon behöver oavsett om man är på en 1-6 skola eller på högstadiet. Därför menade hon att ur undervisningssynpunkt borde det inte vara några problem att vara på en högstadieskola.

5.6 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling att gå på en högstadieskola.

Det fanns en viss rädsla för att eleverna inte skulle klara det sociala samspelet och miljön på en högstadieskola, detta skulle kunna få negativa konsekvenser för elevernas kunskapsutveckling.

Britta: ”Sen är det ju också det att det är inte säkert att alla skulle ha utbyte av det.”

Karin: ”De som är så att de kanske skulle klara av själva undervisningen, skulle ändå inte klara det för de klarar inte det sociala samspelet.”

Både Britta och Karin tycker att det är lite svårt att fatta ett beslut om att träningskolans elever skulle flyttas till en högstadieskola eftersom det säkert skulle passa bra för vissa av deras elever medan andra elever inte skulle vara tillräckligt mogna och inte skulle kunna ta till sig någon kunskap.

5.7 Sammanfattning

De fördelar med att gå på en 1-6 skola som respondenterna beskriver utgår från att kunskapsnivån är mer jämförbar med grundskoleeleverna på en 1-6 skola. Hindret för att ha ett kunskapsutbyte med grundskolans elever på en 1-6 skola är träningskolans högstadieelevers fysiska storlek.

Fördelarna med att gå på en högstadieskola var främst att grundskolans högstadieelever skulle kunna vara bra förebilder för träningskolans högstadieelever. Hindren man såg var att även om träningskolans högstadieelever skulle ha behållning av undervisningen, skulle de inte klara det sociala samspelet.

5.8 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för träningskolans högstadielära sociala utveckling att gå på en 1-6 skola.

Argumenten för att gå på en 1-6 skola var många med tanke på elevernas sociala utveckling. Ett par saker som betonades var den sociala fostran och elevernas behov av lek och rörelse.

Britta: "Ofta handlar det om så enkla saker som att de kan få hjälpa våra barn. Man lär sig kanske förhoppningsvis något, man ser att alla människor inte är lika."

Britta berättade att de yngre eleverna på skolan visade lite extra omsorg och hjälpte gärna till med de multihandikappade vilket även utvecklade deras egen sociala förmåga.

Berit: "De multihandikappade kan vara här för låg- och mellanstadiet kanske bryr sig om dem mer."

Berit tyckte att de multihandikappade eleverna skulle få gå på en 1-6 skola eftersom eleverna i de lägre årskurserna gärna tog hand om och hjälpte till med de multihandikappade eleverna, något som hon inte trodde skulle förekomma på en högstadieskola.

Sofia R.: "Vi tror helt enkelt att det är bra för våra grundskoleelever att möta olikheter att det är en del av deras fostran."

Även Sofia R. ville se de multihandikappade eleverna på en 1-6 skola eftersom hon såg att det var bra för grundskoleelevernas fostran att få möta människor med ett handikapp.

Miljön på en 1-6 skola fungerar bättre för träningskolans elever och lockar till gemensamma aktiviteter.

Sofia R.: "Vi kan ha olika aktiviteter ihop, utmana varandra i lekar."

Sofia R. pekade även på miljön, att 1-6 skolans miljö gav mer utrymme för lek och rörelse eftersom det på skolgården finns passande lekredskap. Många av träningskolans elever har samma behov av lek som grundskolans yngre elever.

Rosa: "Man ser hur de andra sitter, lyssnar på fröken eller hur man gör olika saker och det känner jag att dom iakttar och tar in. På rasterna har vi elever som spelar innebandy med dom andra, pratar lite grann."

Rosa upplever att träningskolans elever iakttar grundskoleeleverna väldigt mycket och på det sättet lär sig hur man uppträder i klassrummet och på rasterna.

Det framkom att man såg grundskolans yngre elever som goda förebilder för träningskolans elever. En av fördelarna man kan se med 1-6 skolan är att man slipper negativa identifikationsobjekt.

Karin: "Sen kan man tycka att det är lite skönt att de undanhålls från andra vanliga högstadiemanér. Vi har fått en elev nu som gått på en vanlig högstadieskola som man känner, han är så högstadieskadad, tonårsstuket, allt är så tråkigt. Alla mina elever har

gått på särskolan väldigt länge, de vet inte så mycket annat och de lyssnar mycket på vad vi vuxna säger.”

Karin beskriver hur hon tidigare tagit emot en elev i klassen som kom från högstadiet och han hade tonårens alla typiska beteende, som att allt i skolan var tråkigt och jobbigt. Karin är van vid att hennes elever lyssnar och gör det hon säger.

Pedagogerna kom även in på relationerna till det motsatta könet.

Karin: ”Vi har inte det problemet att särskolans grabbar spanar in grundskolans tjejer, utan vi har jättemycket kärleksproblem inom gruppen.”

Britta: ”Vi har ett litet kärlekspar inne hos oss.”

Karin och Britta upplevde det som tryggare så länge kärleksrelationerna uppstod inom den egna gruppen, det var lättare att hantera.

Bella: ”Våra har inte tittat så efter tjejer. Det är ju skönt.”

En tanke som Bella gav uttryck åt var att hon tyckte det var skönt att eleverna ännu inte visat så stort intresse för det motsatta könet.

5.9 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för träningskolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en 1-6 skola.

Pedagogerna ser träningskolans elevers fysiska utveckling som ett hinder för att vara på en 1-6 skola och menar att det kan öka risken för utanförskap.

Berit: ”De är för stora, fysiskt och de får inget socialt utbyte och dom kanske kan skrämna de små för att de är så stora. Dom blir väldigt ensamma på rasterna och i maten.”

Britta: ”Det har varit synd många gånger för våra elever som har gått här och varit för stora fysiskt.”

Både Berit och Britta upplever att de små barnen är lite rädda för de stora eleverna från träningskolan och detta känner hennes elever av och törs inte riktigt ta kontakt med grundskoleeleverna.

Britta: ”Vad jag har sett är de mycket för sig själva, tittar på TV och är mycket med de vuxna. De vuxna blir mer kompisar än barnen.”

Bristande relationer till jämgamla ersätts med starka kompisrelationer till vuxna enligt några pedagoger. De hade märkt att träningskolans högstadieelever ofta var ensamma på rasterna eller tittade på TV. När eleverna ville ha någon att prata, skoja och leka med så valde man ofta en vuxen.

Ytterligare ett hinder att gå på en 1-6 skola är risken för utebliven tonårstid betonar några pedagoger. Ett alternativ för att förhindra detta var att bjuda in jämgamla högstadieelever till 1-6 skolan, så att träningskolans högstadieelever skulle kunna få förebilder.

Gudrun: ”De missar de som är lite äldre, eleverna som är lite äldre. Det är en miss och det skulle man kunna motverka om man låter dem komma hit till oss. Vilket du nu gett mig tankar om.”

Tove: ”Det är nästan som om de förlorar sin högstadietid.”

Gudrun och Tove uttrycker sin oro över att deras elever går miste om en del av sin sociala utveckling tillsammans med jämnåriga elever när dom går på en 1-6 skola.

Det kan bli relationsproblem med att vara på en 1-6 skola och det kan bli ett problem när flickorna som pojkarna tittar efter är betydligt yngre än dom själva.

Bella: ”Vi har haft killar som spanar på tjejer och då är det ju jobbigare. I sådana fall skulle jag vilja ha dem på högstadiet.”

Bella förklarar att på 1-6 skolan finns det bara småflickor och om då hennes elever börjar fråga chans på dem eller att det blir för mycket kramar under leken, så vill hon hellre låta eleverna gå på ett högstadium.

5.10 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om fördelarna för träningskolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en högstadieskola.

Fördelarna för träningskolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en högstadieskola var väldigt många. Ett av de främsta argumenten handlade om att få ta del av den speciella tonårskulturen som musik, klädsel och frigörelse. Respondenterna förstår att eleverna har ett behov av att vara med jämgamla på rasterna och få se vad de gör, vad de pratar om osv. Man önskade även att det fanns en plats, ett skolfik t ex, där man kunde sitta och prata med jämgamla.

Gudrun: ”Disko och sånt snack det tror jag på. Att dom skulle kunna snacka och vi skulle hjälpa dom att förstå.”

Gudrun tror att det skulle hjälpa hennes elever väldigt mycket att få vara med andra tonåringar på disko t.e.x. eller bara att sitta och prata. Dessutom trodde hon att eleverna hade behov av att en vuxen var med och hjälpte till i kontakterna eleverna emellan.

Rosa: ”Tjejerna vill ju ha något ställe där de kan sitta och prata och mysa. Det är ju inte så mycket snygga killar i deras ålder. Man hittar andra förebilder, börjar måla sig, ta på sig halsband och klä upp sig.”

Rosa tyckte det var lite synd om tjejerna som inte hade så många snygga killar att titta på och de behövde förebilder när det gällde att hitta olika klädstilar och få tips om smink.

Tove: ”Det är ju en period då många elever har en period av revolt, frigörelse och det händer ju lite saker.”

Tove poängterar att det händer mycket i elevernas liv den här tiden, man vill frigöra sig från vuxna och gå sina egna vägar. Detta har de större möjligheter till på en högstadieskola.

Respondenterna kom även in på förebilder för träningskolans högstadieelever, framför allt när det gäller relationer.

Gudrun: ”Tankarna väcks väl i dom det här att börja bli äldre, man blir kär och man kanske börjar titta efter killar och tjejer, vill hitta någon som blir en bästis och sådana saker. Kanske gå på bio eller fika på stan eller så.”

Gudrun trodde att längtan efter en bästis eller någon att bli kär i skulle väckas snabbare om hennes elever gick på en högstadieskola, eftersom de där skulle få andra tonåringar att identifiera sig med.

Två pedagoger ser möjligheter till att förändra högstadiemiljön så att den passar träningskolans högstadieelever och att högstadiet kan förändras tack vare träningskolans elever.

Berit: ”Jag ser inte någon fördel med att ha dem här, för det skulle man lika gärna kunna organisera på högstadiet.”

Berit ser ingen fördel med att ha eleverna på en 1-6 skola utan menar att det finns lika stora möjligheter att organisera undervisningen på högstadiet.

Bella: ”Högstadieskolan kanske skulle bli mjukare.”

Bella tror att en positiv effekt med att ha träningskolans elever på högstadiet är att skolmiljön kanske skulle bli mjukare och inte så hård och tuff.

5.11 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om hindren för träningskolans högstadieelevers sociala utveckling att gå på en högstadieskola.

Hindren för att gå på ett högstadium är främst relaterade till den fysiska miljön och till relationer enligt respondenterna. Dessutom var man rädd för att elevernas utanförskap skulle öka.

Karin: ”Tittar man på en vanlig högstadieskola så finns det inte bollplaner och så, lekställningar och gungor.”

Karin: ”Vad vinner man med att ha dem på en högstadieskola med allt runt omkring, rökning hit och dit och fester.”

Karin trodde att eleverna skulle sakna lekredskapen som finns på en 1-6 skola och att eleverna skulle kunna bli påverkade av tonårskulturen i negativ bemärkelse, börja röka och dricka öl.

Sofia R.: ”Jag är rädd för risken för ett ökande utanförskap, det är lättare att falla in i negativa jargonger på en högstadieskola.”

Sofia R. uttryckte en oro för att tränings skolans elever skulle få svårt att hävda sig och därmed kunna dras med i det ibland negativa språkbruk och negativa jargonger som ibland finns på högstadiet.

5.12 Sammanfattning

Fördelarna med att låta tränings skolans högstadielever gå på en 1-6 skola var möjligheterna att göra saker tillsammans med grundskoleeleverna. Skolmiljön med lekredskap fungerar bättre för tränings skolans elevers behov. Några respondenter tyckte det var skönt att slippa negativa tonårsförebilder. Nackdelen var elevernas fysiska utveckling som kan skapa ett utanförskap och svårigheter med relationer eftersom det inte finns några jämgamla. Fördelarna för tränings skolans högstadielever att gå på ett högstadium var att de får ta del av tonårskulturen, att de får jämnåriga förebilder. Respondenterna såg även en risk i att dessa förebilder kan vara negativa.

5.13 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om tränings skolans högstadielevs framtid.

Vi har delat in kapitlet om elevernas framtid i tre kapitel: boende, arbete och familj, kärlek och relationer.

5.13.1 Boende

Respondenterna såg gruppboende som det bästa alternativet för deras elever även om några önskade att de skulle kunna få ett eget boende. Frågan hänger intimt samman med graden av funktionshinder och deras behov av personal för att klara vardagen. För en elev med grava funktionshinder och behov av personlig assistent, såg man gruppboende som enda alternativ, men för en elev som klarar sig relativt självständigt önskade man möjligheter till eget boende.

Berit: ”Med stöd tror jag och särskilt de som ligger på gränsen mellan tränings skolan och grundsärskolan. Sen har de ju en god man också. Det finns ju ’vanliga’ människor som har hemma-hosare hos sig. Så varför inte, dom ska känna att dom har ett självständigt liv också.”

Berit trodde att vissa elever skulle kunna ha ett eget boende, men hon ansåg att de måste ha ett bra stöd i form av någon vuxen. Detta såg hon inget konstigt med eftersom det finns många andra familjer i samhället som har stöd i form av en ”hemmahosare” d.v.s. en av socialförvaltningen anställd person som ger stöd och råd till familjer i hemmet.

Sofia R.: ”Ja, det är ju en väldigt svår fråga, vi har ju elever som definitivt inte har någon möjlighet att leva något vanligt liv, dom har så grava funktionshinder. Möjligheten till ett eget boende skulle vara en självklarhet, det borde alla få uppleva.”

Sofia R. såg små möjligheter till att leva i relation med en partner, samtidigt menade hon att det borde vara en självklarhet att alla människor oavsett handikapp borde få en möjlighet till eget boende.

Rosa: ”Jag önskar ju att dom skulle få någon typ av eget boende med hjälp, att man kan bo 2-3 stycken i en lägenhet det skulle kunna vara en trygghet att bo 2-3 stycken, några kompisar, nära liksom. Alla vill ju ha en familj runt omkring sig, på något sätt skulle man ju vara som en familj, det skulle jag kunna tänka mig, det skulle nog vara tryggt även för föräldrarna.”

Rosa ser på gruppboendet som en form av kollektiv, där några kompisar kan flytta ihop och med hjälp av en personal få ett tryggt liv, som något av en ersättning för en familj.

5.13.2 Arbete

Respondenterna är ytterst skeptiska till möjligheten att få ett ”riktigt” arbete ute på den fria arbetsmarknaden. Däremot finns det en stark önskan att det skulle finnas utrymme för enklare arbete på arbetsmarknaden.

Karin: ”Lika gärna som de sitter någonstans och får sin dagliga peng skulle dom kunna ha enklare jobb som ingen annan vill ha.”

Bella: ”Det gäller att hitta rätt jobb, alla jobb vi tycker är tråkiga tycker de är roliga.”

Karin menar att det skulle vara betydligt mer tillfredsställande för hennes elever att få utföra ett enklare arbete istället för att gå hemma och inte göra något, den dagliga peng har de ju i vilket fall som helst.

Karin och Bellas citat belyser tankarna som finns hos respondenterna, att även ett enklare arbete i framtiden skulle ge tillfredsställelse och betyda mycket för träningsskolans elever. De förklarar att deras elever känner en trygghet och säkerhet när arbetsuppgifterna är enkla och upprepas.

Några respondenter beskrev att det inte finns utrymme för träningsskolans elever på grund av hur arbetsmarknaden ser ut.

Sofia R.: ”Det är ju ett oerhört individualiserat och produktfrämjande samhälle och det är ingenting som våra elever klarar av.”

Berit: ”Det tror jag inte, inte som arbetsmarknaden ser ut nu. Det kommer att bli svårt om dom ska få något meningsfullt arbete.”

Sofia R. och Berit menar att deras elever inte klarar kraven på arbetsmarknaden och därför får stora svårigheter med att skaffa sig ett arbete.

5.13.3 Familj, kärlek och relationer

Vår önskan var att skilja på familj, kärlek och relationer när vi skrev resultatkapitlet. Vi upptäckte rätt snart att dessa frågor gick in i varandra, därför redovisar vi dem tillsammans.

En fråga som väckte ett starkt engagemang hos respondenterna var frågan om barn och familjebildning. Många önskade att de skulle kunna leva i ett förhållande, men utan barn.

Sofia R.: ”Skaffar man barn , så har man ett ansvar att leva upp till man måste ha vissa förmågor, det är ett dilemma.”

Sofia R. menar att man måste ha vissa kunskaper för att klara av att ta hand om ett barn och när eleverna saknar den förmågan blir det ett dilemma när de längtar efter barn.

Berit: ”Barn? Att de kan, det tror jag , men om jag vill det, det är en annan sak.”

Berit är inne på samma tankegångar som Sofia R. Hon tror att eleverna är kapabla att skaffa sig barn, men är väldigt osäker på om hon tycker det är bra eftersom det krävs en hel del att vara föräldrar.

Maria R.: ”Jag ser absolut möjligheter till relationer och även familj för några av eleverna.”

Rosa: ”Barn, det är den svåraste frågan tycker jag. Det är nog väldigt individuellt. Det är jättesvårt och det kan ju bli jättebra, men också jättesvårt. Det behövs oerhört mycket stöd, men samtidigt det är ju så att dom längtar kanske. Det är jättesvårt, precis allt ställs på sin spets.”

Maria R.: ”Men för många med svårare handikapp är det viktigast att det finns någon som förstår dom och upprätthåller kommunikationen.”

Både Maria R. och Rosa ser vissa möjligheter för några av deras elever att skaffa både familj och barn, men de poängterar att alla deras elever inte har möjlighet att skaffa familj på grund av grava handikapp och betonar vikten av att någon förstår dom i deras närhet.

Följand citat belyser de vuxnas roll i förhållande till barnens önskan om ett självständigt liv. Vuxna kring dessa ungdomar har en svår balansgång att bejaka självständighet samtidigt som man vill skydda ungdomarna. Man vill inte att de ska hamna i situationer som de inte förstår konsekvenserna av.

Karin: ” Vid något tillfälle hade de låst in sig på ett rum och syrran till en av dom hade frågat vad de gjorde. ’Vi lekte doktor’ och då undrar man vad det står för. Är det lite detta att man väcker den björn som sover när man har sånt här snack.”

Karin: ” Vi har just nu diskussioner med en elev, eller hans föräldrar. Han är tillsammans med en annan elev, dom ska gifta sig, hon ska ha vit klänning och dom ska bo tillsammans och dom ska ha barn. Dom vill sova över hos varandra, men man kan ju fika, gå på stan, bowla ihop, men man måste inte vara på ett rum tillsammans.”

Karin hamnar i flera olika dilemman eftersom hon har en elev som vill utveckla sitt kärleksförhållande, hon vet inte om eleven är mogen för detta och Karin känner ett ansvar inför föräldrarna. Hon hamnar i dubbla roller, dels mot eleven och dels mot föräldrarna.

5.14 Sammanfattning

Respondenterna menade att gruppboende var den bästa formen av boende för träningskolans elever i framtiden, även om det fanns en viss önskan om ett mer individuellt boende. När det gäller arbete för träningskolans elever i framtiden trodde man att det fanns små möjligheter till arbete på den öppna arbetsmarknaden. Respondenterna önskade att det skulle finnas möjligheter till enklare arbeten i framtiden.

Frågan om familj, kärlek och relationer var svår att besvara. Man önskade att träningskolans elever i framtiden skulle leva i relation till en partner, men man hade svårt att se dem ta ansvar för ett barn. Här kom vi även in på elevernas önskan om ett självständigt liv och de vuxnas svårigheter att acceptera det.

5.15 Hur formulerar sig pedagoger och rektorer om vilket kunskapsbehov inför framtiden som de tror att träningskolans högstadiel elever har.

De flesta pedagoger och rektorer tyckte att det absolut viktigaste inför framtiden var att lära sig att klara sig själv så mycket som möjligt.

Britta: "Kunskap är för mig allt detta, det är lika viktigt att klara sig på toaletten som att känna igen bokstäver."

Gudrun: "Kunskap är att kunna leva i vårt samhälle, vara tillsammans med andra människor, dom som har det lättare att klara sig i livet och dom som har det svårare att klara sig."

Både Britta och Gudrun tyckte att det absolut viktigaste för deras elever var att, så långt det är möjligt, klara sig själva. Detta var grunden i deras arbete eftersom det i framtiden innebär en enorm frihet och självbestämmande att inte behöva en personal runt sig hela tiden. En viktig kunskap var även att kunna umgås med andra människor, lära sig de sociala spelreglerna som finns i samhället. Det skulle innebära en ökad trygghet för eleverna om de kunde känna gemenskap och få stöd av sin omgivning och kamrater.

Bella: "Det kan vara hygien och hur man bemöter människor. Man kan inte säga ja till allt, man måste kunna säga nej."

Karin: "Att de duger som de är, kan ta kontakt med folk och vågar be om hjälp. Starka i sig själva."

Bella och Karin kom även in på relationer och hur man ska vara tillsammans med andra människor. En del elever vill hela tiden vara till lags och har svårt för att säga nej, detta måste man lära sig annars kan det bli väldigt fel och man tvingas göra saker som man egentligen inte vill.

En av pedagogerna tyckte det var viktigt att följa med i samhällsutvecklingen för att kunna ge eleverna de kunskaper de behöver inför framtiden, men att det var väldigt svårt att hitta praktikplatser som eleverna behöver på sin väg ut i arbetslivet.

Bella: ”För att ge dem rätt kunskap måste jag hålla mig ajour med hur samhället förändras.”

Bella: ”Det har inte varit någon praktik, vi har väl haft det någon gång.”

Bella tycker det är viktigt att hennes elever får aktuella kunskaper som de kommer att ha nytta av i framtiden.

En av pedagogerna betonar risken för att överbeskydda eleverna och därmed hindra elevernas kunskapsutveckling inför framtiden.”

Tove: ”Alldeles för mycket tar vi över, beskyddar, ibland behövs det men vi kanske gör det i fel läge ibland.”

Tove menar att många gånger är de vuxna rädda för att eleverna ska råka illa, ut därför finns det en tendens att överbeskydda dem i all välmening och man låter inte eleverna försöka att klara sig själva.

5.16 Sammanfattning

Det kunskapsbehov man såg för träningsskolans elever inför framtiden handlade om självständighetsträning och vardagskunskaper. Kunskap för dessa elever var allt från att kunna klara sig på toaletten själv, till att veta hur man möter människor i olika situationer.

5.17 1-9 skola

Några tankar som vi spontant mötte i intervjuerna var möjligheterna att låta träningsskolans högstadiel elever gå på en 1-9 skola. Många av respondenterna såg en fördel i denna skolform för träningsskolans elever. Man såg att miljön skulle kunna bli mjukare och att det var lättare att hitta individuella lösningar inte bara för träningsskolans elever utan även för grundskolans elever.

Karin: ”På högstadiet tycker jag det bara är fördelar men då ska det vara på en 1-9 skola så att de kan utnyttja allt från år 1 till år 9, man tar det bästa av allt och man kan identifiera sig med den som passar bäst.”

Sofia R.: ”Jag kan se att i framtiden jobba mer utifrån ett 1-10 års perspektiv.”

Både Karin och Sofia R. Tyckte att framtidens skola för träningsskolans elever var på en 1-9 skola. Där skulle man kunna utnyttja alla årskurser från år 1 till år 9, från gungor och lekredskap som de yngre eleverna har till tonårskulturen på högstadiet.

Maria R.: ”Miljön på 1-6 skolan är tryggare än högstadiet som är stökigare. Idealet hade nog varit en 1-9 skola.”

Maria R.: ”Jag menar att den biologiska åldern är orättvis mot eleverna, det gäller lika mycket för grundskolans elever.”

Maria R. trodde att miljön skulle bli lite mjukare på en 1-9 skola om man jämför med en ren högstadieskola. Dessutom tyckte hon att den biologiska åldern stämmer inte riktigt överens med mognad och på en 1-9 skola finns alla åldrar som man kan identifiera sig med. Detta gäller både träningskolans elever och grundskolans elever.

6 Diskussion

Vår undersökning utgår från frågan varför träningskolans högstadieelever på några skolor i mellersta Sverige, tillbringar sin ungdomstid på en 1-6 skola. Vi undrade hur pedagoger och rektorer formulerade sig angående träningskolans högstadieelevers utveckling och behov ur kognitivt, socialt, sexuellt och emotionellt perspektiv kopplat till skolplaceringen. Metoden vi har använt oss av är kvalitativ i form av intervjuer.

6.1 Vad är kunskap för träningskolans högstadieelever

Pedagoger och rektorer uttryckte att det finns en otrolig spännvidd när det gäller elevernas kunskapsbehov. Det var allt ifrån att klara sig själv på toaletten, kunna kommunicera med sin omgivning till att kunna läsa och räkna. Målet som prioriterades var så stor självständighet som möjligt vilket alla respondenterna var eniga om. Med självständighet menade man att klara vardagssysslor så långt som möjligt själv, det var svårare att inbegripa självständighet i form av att bestämma över sitt eget liv. Vi märkte att syftet med undervisningen i svenska och i matematik inte i första hand var de teoretiska kunskaperna utan vikten lades vid att eleverna får en starkare självkänsla. Man var även osäker på behovet av denna teoretiska kunskap.

Om man utgår från Carlbeckkommitténs (Skolverket, 2004) tankar, att särskolan och grundskolan ska närma sig varandra, då slås man av att steget dit är väldigt långt. Lyssnar man på Carlbeckkommitténs kritik av särskolan, är den alltför inriktad på omsorg av eleverna och kvalitén på undervisningen bör höjas. Vi kan se att pedagogerna ställs inför ett dilemma, att både höja kvalitén på undervisningen och att göra eleverna mer självständiga. För att eleverna ska bli mer självständiga krävs mycket omvårdnad och träning av vardagskunskaperna som toalettbesök och matsituationer. Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2001) understryker att skolans uppgift är att förbereda barn med funktionshinder för ett så självständigt vuxenliv som möjligt.

Det är en balansgång för skolans personal när det gäller elevernas kunskapsbehov. Att få veckans timmar att räcka till både omvårdnadsbehovet och kunskapsmålen i läroplanen.

6.2 Fördelar och hinder för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling på en 1-6 skola och på en högstadieskola.

Argumenten var väldigt få när det gäller vilka fördelar och hinder man såg i de olika skolformerna för träningskolans högstadieelevers kunskapsutveckling. Dessutom var argumenten väldigt vaga, de var inte särskilt konkreta. Vi kan förstå att argumenten var vaga när det gäller högstadiet eftersom träningskolans personal inte arbetar där. När det gäller kunskapsutvecklingen, undervisas eleverna så individuellt att det är svårt att hitta konkreta argument för de olika skolplaceringarna. Dessutom prioriterade man den sociala utvecklingen. Respondenterna hade åsikter om vad som ansågs som hinder och vad som ansågs som fördelar i de olika skolformerna, men man hade svårt för att precisera mer exakt varför man tyckte som man gjorde.

Fördelen som man såg med att låta tränings skolans högstadiel elever gå på en 1-6 skola, var att kunskapsnivån låga nära grundskoleelevernas kunskapsnivå. Man såg en viss möjlighet till samarbete med grundskolan som grundade sig på läsning, spel och lek. Ett stort hinder för detta samarbete var tränings skolans elevers fysiska utveckling, de ansågs helt enkelt kroppsligt för stora, de blir för avvikande.

Det kan tyckas märkligt att elevernas kroppsliga storlek ska ha någon betydelse. Ser man det utifrån en klassrumssituation eller utifrån en leksituation, kan man förstå att det kan bli ett problem både för tränings skolans elever och för grundskolans elever. Skolans normalitetsbegrepp är så hårt knutet till att åldern bestämmer årskurser, blir tränings skolans högstadiel elever utsatta om de ska gå kvar på 1-6 skolan. Går man i årskurs 1, ska man vara 7 år, om man följer det normala mönstret i skolan. Är du 17 år och går i tränings skolan, kan man mycket väl ligga på samma nivå som en sjuårig elev i årskurs 1. När tonårselever från tränings skolan placeras i en 1-6 skola innebär det en förstärkning av konstruktionen av eleverna som avvikande eftersom det socialt konstruerat normala är att samarbeta med jämnåriga.

Tittar man specifikt på leksituationen, så kan de små barnen enligt en pedagog bli skrämde. I en fotbollsmatch på skolgården är det inte lätt att vara 1 meter och motståndaren, som man blir tacklad av, är 2 meter!

Börjesson (2003) talar om barn med en utvecklingsstörning som en social konstruktion. Han menar att det inte finns några självklara gränser för det normala respektive avvikande utan att det alltid är överenskommelser unika för varje samhälle och dess behov. Vi anser att man genom att placera tränings skolans högstadiel elever i en 1-6 skola och genom samarbete med de lägre årskurserna, skapar en avvikelse för tränings skolans högstadiel elever eftersom man normalt samarbetar med jämnåriga i skolan.

Fördelarna och hindren man såg med att låta tränings skolans högstadiel elever gå på ett högstadium ur ett kunskapsperspektiv handlade om förebilder och det sociala samspelet. Tränings skolans elever behöver kunskapsmässigt positiva förebilder och det är lättare att ta till sig dem när man inte upplever sig själv som så avvikande när det gäller kroppsstorlek. Lpo94 (Utbildningsdepartementet,1998) nämner att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Detta innebär för tränings skolans högstadiel elever att så länge de är på en 1-6 skola kommer de att få svårt att hitta identifikationsobjekt bland skolkamrater och istället söker sig till vuxna och då blir även språk och lärande lidande.

En synpunkt var att tränings skolans elever lika gärna kunde vara på en högstadieskola eftersom man undervisas så mycket individuellt på tränings skolan och då har det ingen betydelse om kunskapsnivån inte överensstämmer med övriga elever på högstadiet.

Tideman (2000) skriver att meningen med normaliseringsprincipen inte är att de elever med en utvecklingsstörning ska bli normala, ”friska”, utan att samhället ska skapa sådana förutsättningar för dem att de kan leva i samhället på samma ”normala” sätt som alla andra. Tränings skolans högstadiel elever borde följa övriga elever upp på högstadiet för att inte skapa en onödig avvikelse. Det framkom i resultatet att flera av respondenterna ansåg att det var svårt att samarbeta med grundskolan eftersom tränings skolans högstadiel elever blev alltför avvikande på grund av sin fysiska storlek. Alla elever i grundskolan och i grundsärskolan, som befinner sig på en 1-6 skola,

flyttar över till högstadiet när dom börjar i årskurs 7, detta borde naturligtvis träningskolans elever också göra. Om det finns relationer mellan eleverna i träningskolan, grundsärskolan och grundskolan, så bryts de på grund av skolans organisation. Uppstår det svårigheter för träningskolans elever på högstadiet, kunskapsmässiga eller sociala, så menar vi att det är samhällets/skolans skyldigheter att tillhandahålla resurser så att man kan följa övriga elever.

Göransson och Wallgren (1982) skriver om helhetssynen på eleven, att eleven måste ses som en helhet i sitt sammanhang och att hon utvecklas i samspel med den miljö hon lever i. Detta är speciellt viktigt att tänka på när man har hand om handikappade elever, det är så lätt att se eleven utifrån handikappet. Maltén (1996) hänvisar till beteendepedagogiken som säger att det är omgivningen som gör att människan blir den hon är.

När respondenterna talar om kunskap för träningskolans elever, prioriterar de den sociala kunskapen. Därför har vi kommit in på de sociala behoven i kunskapskapitlet

6.3 Fördelar och hinder för träningskolans högstadieelevers sociala utveckling på en 1-6 skola och på en högstadieskola

Det var väldigt många argument när det gäller träningskolans högstadieelevers sociala utveckling. Respondenterna uttrycker väldigt klart att de prioriterar den sociala utvecklingen, som går likt en röd tråd genom hela undersökningen.

Många av argumenten för att låta träningskolans högstadieelever gå på en 1-6 skola handlade om träningskolans elevers sociala utveckling. När vi analyserar svaren ser vi att de använder sig av träningskolans elever för att utveckla grundskolans elevers empatiska förmåga.

Enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) ska skolan lära eleverna de grundläggande värden som samhället vilar på bl a människors lika värde och solidaritet med de svaga. För att lära eleverna detta, måste deras empatiska förmåga utvecklas och för att göra det behöver såväl träningskolans elever och grundskolans elever träffa och lära känna elever med olika funktionshinder.

Pedagogerna använder elevernas olikheter för att utveckla den empatiska förmågan, men vi ser i detta inga argument för att låta träningskolans högstadieelever gå kvar på 1-6 skolan. Även om träningskolans elever flyttas över till en högstadieskola, så finns det ju träningskoleelever kvar på 1-6 skolan.

En av respondenterna såg att man faktiskt kan förändra och anpassa miljön på högstadiet, så att alla kan klara av miljön. För övrigt såg respondenterna svårigheter för träningskolans högstadieelever att klara av högstadiets mer krävande miljö.

Det framkom också en känsla av lättnad hos någon att eleverna inte uppträder som vanliga tonåringar. Vi kan ställa det mot en annan pedagogs rädsla för att träningskolans elever förlorar sin tonårstid genom att vara på en 1-6 skola. Flera av respondenterna delar rädslan för en förlorad ungdomstid utan relationer till jämgamla, vilket kan leda till att dessa relationer ersätts med kompisrelationer till vuxna.

Här kommer vi osökt in på fördelarna för träningskolans elever att vara på en högstadieskola. Man ville att träningskolans högstadieelever skulle få ta del av den tonårskultur som finns. Träningskolans elever måste få en chans att kunna identifiera sig med andra, jämgamla, när det gäller kompisrelationer, kärleksrelationer och frigörelseprocessen. Ett av hindren man såg med att låta träningskolans elever gå på en högstadieskola var återigen att man ville skydda eleverna från vad man upplevde som tonårskulturens negativa yttringar.

Det kan synas som om det finns en rädsla hos personalen för att låta eleverna ta klivet in i tonårsvärlden. Ungdomarna på träningskolan befinner sig i en beroendesituation till personalen och en del av frigörelseprocessen innebär att man protesterar mot vuxenvärlden och inte finner sig i allt som tidigare varit självklart. Coleman (1982) beskriver hur det uppstår ett emotionellt tomrum som måste fyllas och normalt vänder sig då den unga människan till kamratgruppen för att få stöd, förståelse och empati. Ungdomarna hamnar i en svår situation när kamratskapet med jämnåriga ersätts med kontakter med vuxna.

Löfgren-Mårtensson (2005) skriver om frigörelseprocessen och menar att det kan vara svårt för de ungdomar som behöver mycket stöd och hjälp i sin dagliga livsföring att frigöra sig från föräldrar och personal för att skapa sig en identitet där sexualiteten ingår. Tillsammans med Löfgren- Mårtensson kan vi se att mycket restriktiva tankar om sexualitet och utvecklingsstörning återspeglas i personalens förhållningssätt, medvetet eller omedvetet.

6.4 Framtiden och kunskapsbehov

När det gäller elevernas framtida boende, så tror respondenterna att det kommer att handla om gruppboende. Dessutom ser de på gruppboende som det bästa alternativet eftersom de där får den hjälp och tillsyn som de behöver. En av pedagogerna ser det som något av en ersättning för en egen familj eller relation.

Alla respondenterna var väldigt skeptiska till ett arbete på den öppna arbetsmarknaden, de trodde att det skulle bli omöjligt. Samtidigt var man överens om hur stor betydelse ett arbete skulle ha för eleverna i framtiden och de delade en önskan om att det skulle finnas enklare arbeten. Vi ser en stor skillnad mellan grundskolans elever och träningskolans elever. Grundskolans elever utbildas till en plats i samhället och i arbetslivet, träningskolans elever utbildas tillja, till vad?

Söder (1993) beskriver hur arbetsmarknaden förändrats under industrins omvandling efter andra världskriget. Skolan såg som sin uppgift att förbereda eleverna för en differentierad arbetsmarknad, men återigen blir de utvecklingsstörda över, det finns ingen plats i samhället för dem. Nirje (2003) menar att upplevelsen av att man inte riktigt räknas skapar osäkerhet och ångest. Genom att få lyckas att klara av saker själv ökar självaktningen och ansvarstagandet.

Vi märker i våra intervjuer att en av de svåraste frågorna när det gäller träningskolans elever är att göra dem mer självständiga, ta mer ansvar och att få lyckas med att klara sig själv. Vi tror att det beror på att just dessa elever har ett så stort omsorgsbehov och när de kommer upp i tonåren är det svårt att släppa den kontrollen. När vi ställer frågan om möjligheten för ungdomarna med utvecklingsstörning att skaffa egna barn, svindlar tanken. Vi anser att pedagogerna hamnar i ett etiskt dilemma när man ska diskutera dessa frågor, ska man prata med eleverna eller med föräldrarna.

Det framkom hur en elev låst in sig i ett rum och lekte doktor med en annan elev, hon visste inte vad det stod för. Dessa elever hade skaffat sig en av de frizoner som Löfgren-Mårtensson (2005) beskriver. Hon berättar att dagens unga utvecklar strategier för att skapa sig frizoner från personal och anhöriga, bara för att därigenom utveckla en egen identitet.

När det gäller träningskolans elevers kunskapsbehov inför framtiden poängterar alla vikten av elevernas självständighet och sociala förmågor. Detta stämmer väl överens med den kunskapen som pedagogerna förmedlar till eleverna så länge det gäller praktiska, konkreta vardagskunskaper som toalettbesök och matsituationer. Det vi saknar i undersökningen är hur pedagogerna formulerar sig angående arbetet med elevernas känslomässiga behov, sexuella behov och behov av självständighet.

6.5 Sammanfattning och slutsatser

När vi började denna undersökning, ville vi veta varför träningskolans högstadiel elever går på en 1-6 skola och inte på ett högstadium. Vi ville även belysa hur en grupp pedagoger, rektorer och föräldrar formulerade sig angående träningskolans elevers utveckling och behov ur socialt, kognitivt, sexuellt och emotionellt perspektiv med tanke på skolplaceringen.

Tyvärr lyckades vi inte med att intervjua någon förälder, deras åsikter hade varit mycket värdefulla för undersökningen. Orsaken till bortfallet är vår bristande planering, vi borde i god tid presenterat undersökningen på ett föräldramöte och därmed haft större chans att få med föräldrarna. För övrigt tycker vi att vår metod har fungerat bra eftersom vi genom respondenterna fått ett bra material att bearbeta.

De slutsatser som vi drar när vi läser igenom vår undersökning är att respondenterna föredrar 1-6 skolan som man anser har en mjukare miljö och inte så tuff och hård som högstadiets miljö. Respondenterna är även rädda för den tonårskultur som råder på högstadiet och rädda för de negativa förebilderna. Man såg även vissa möjligheter till gemensamma aktiviteter med grundskolebarnen på 1-6 skolan. Detta var huvudargumenten till att man valt 1-6 skolan.

Respondenterna kunde se vissa fördelar med högstadieskolan t ex att få ta del av tonårskulturen och förebilder bland jämnåriga. I samband med detta kom flera av respondenterna in på tanken att det bästa för träningskolans högstadiel elever vore en 1-9 skola, där man kan skapa mer individuella lösningar från år 1 till år 9, utifrån elevernas behov.

Vi ser allvarligt på att eleverna på träningskolan under sin skoltid missar en tonårstid med jämnåriga och möjligheten att skapa en självständig identitet tillsammans med dem. Vad vi saknar i resultatet är reflektioner över elevernas normalisering, att få vara en bland alla andra i samhället. Vi får en känsla av att man ser på eleverna som just utvecklingsstörda och inte som ungdomar med en utvecklingsstörning. Kan det vara så att i all sin goda omsorg om eleverna, så blir man hemmablind för hur avskiljande skolans organisation faktiskt fungera.

Vi kan i vår studie inte finna några tunga skäl till varför träningskolan högstadieelever inte går på en högstadieskola. Ur kunskapssynpunkt fanns det inte några större hinder för eleverna att gå på högstadieskolan eftersom samarbetet med grundskolan var svårt på grund av träningskolan elevers fysiska storlek. Dessutom är undervisningen så individuell att man skulle kunna organisera den på högstadiet. Vi menar att även för elevernas sociala utveckling finns det större skäl att gå på ett högstadium. På högstadiet får man andra tonåringar att identifiera sig med och en ökad självständighet. Vi ser det som positivt att de får ta del av tonårskulturen, med både positiva och negativa yttringar, vi ser det som en nödvändig del av deras utveckling. För att eleverna ska få en naturlig plats i samhället och inte särskiljas, måste de följa övriga elever upp på högstadiet.

Vi tror att en av förklaringarna till att man vill ha kvar eleverna på 1-6 skolan är att pedagogerna arbetar på en 1-6 skola och vet hur den miljön fungerar för deras elever. De kan ha svårare att föreställa sig hur högstadiemiljön skulle fungera för deras elever.

Enligt Coleman (1982) har tonåringen ett behov av skydd och vila i gruppen under utvecklingskonfrontationen med den äldre generationen. Ungdomen pendlar mellan sökandet efter oberoende och vila, sympati i kamratgruppen. Här menar vi att det skulle vara fruktbart med en djupare diskussion med pedagogerna angående skolplaceringen av träningskolan högstadieelever. Vi frågar oss om vi konstruerar en myt om en oskyldig ung människa med utvecklingsstörning som ska skyddas från sin egen biologiska och psykiska utveckling som vi inte tror att de har förmåga att hantera.

I Salamancadeklarationen (2001) understryks det att det är skolans uppgift att förbereda barn med funktionshinder till ett så självständigt liv som möjligt, vilket inbegriper sociala och kommunikativa färdigheter som behövs för att klara ett framtida förvärsarbete. Ett självständigt liv innebär inte bara att klara de vardagliga situationerna utan även att få bestämma över sitt eget liv och dess riktning. När vi lyssnar på respondenterna i undersökningen så är de ytterst skeptiska till om deras elever kommer att hitta en plats på arbetsmarknaden. Pedagogernas uppgift blir då ganska märklig de ska enligt styrdokument och läroplaner förbereda eleverna för något de egentligen inte tror är en möjlighet som existerar för träningskolan högstadieelever, pedagogernas uppgift hänger i luften. Även i Carlbeckkommittén (Skolverket, 2004) nämns svårigheterna för människor med utvecklingsstörning att komma ut på arbetsmarknaden. Här finns ett glapp i normaliseringsperspektivet som Tideman (2000) och Nirje (2003) talar om.

Som en röd tråd genom hela bakgrundskapitlet går tankarna om normalisering och att elever med funktionshinder ska ha samma möjligheter som alla andra elever i skolan. När vi går ut i verkligheten och studerar träningskolan elevers skolgång, upptäcker vi att forskning och verklighet inte stämmer överens. Kanske är det så att forskningen går först och förespråkar hur det borde vara och sen tar det ett tag innan verkligheten hinner anpassa sig till de nya

forskningsrönen. Här kommer vi osökt in på hur vi skulle kunna arbeta vidare med vårt eget arbete. Det vore mycket intressant att göra samma undersökning, men att få med föräldrar, elever och ett större antal respondenter. Dessutom tycker vi det vore intressant att få veta hur många skolor i Sverige som fungerar på samma sätt, med tränings skolans högstadiel elever på 1-6 skolor, för att få veta hur vanligt det är att organisera skolan på detta sätt.

Referenslista

- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bühler, C. (1948). *Ungdomens själsliv*. Stockholm :Bokförlaget Natur och Kultur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Coleman, J. (1982). *Tonårspsykologi*. Lund: Liber förlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande, förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkessamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. (2003). *Anvisningar för rapportarbete i Kalmar*. Kalmar: Högskolan.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1992). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Gyllendal och studentlitteratur.
- Flising, B. (1984). *Barns utveckling en social process*. Stockholm: Socialstyrelsen och Liber.
- Gustavsson, B. (2004.) *Kunskapande metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, K. & Wallgren, A. (1982). *Hur förstår vi och varför*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra*. Stockholm: HLS förlag.
- Helmius, G. (1990). *Mogen för sex, Det sexuellt restriktiverande samhället och ungdomars hetrosexuella glädje*. Uppsala: universitet.
- Kaplan, L. (1987). *Farväl till barndomen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kylén, G. (1981/1986). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, vol. 13, pp. 194-211. Oslo. ISSN 0901-8050.
- Löfgren-Mårtensson, L. (1997). *Sexualitet och integritet om anpassad sex- och samlevnadskunskap för personer med utvecklingsstörning*. Falun: Riksförbundet FUB och Johansson & Skyttmo förlag.

- Löfgren-Mårtensson, L. (2005). *Får jag lov? Om sexualitet och kärlek i den nya generationen unga med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, A. (1996). *Vad är kunskap?* Malmö: Gleerups förlag.
- Mangs, K. & Martell, B. (1995). *0-20 år i psykoanalytiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (2006) *Sexualitet*. Online. Internet.
www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=304072. Sökdatum: 060531.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordeman, M. (1993). *Utvecklingsstörning i socialt omsorgsarbete*. Stockholm: Carlsson.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (2003). *Learning in the Field*. California: Sage Publication. Inc.
- Saugstad, P. (2001). *Psykologins historia*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Skolverket (2001). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002). *Kursplaner, obligatoriska särskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2004). *För oss tillsammans*. SOU 2004:98.
- Svenska Unescorådets skriftserie. (2001). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +5*.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Söder, M. (1993). Normalisering og integrering: omsorgsideologier i et samfunn i endring. Sandvin, J. (Red.) *Mot normalt? Omsorgsideologier i forandring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Skolverket och CE Fritzes AB.
- Utrikesdepartementet & Socialdepartementet. (1998). *FN:s standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet*. Umeå: Konsulterna Axengrip.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

WHO (2001). *ICF/ICIDH-2*. (International Classification of Functioning and Disability.) (New York/Geneva:) World Health Organisation.

Bilaga 1

Intervjumall

Kunskap

1. Vilka fördelar finns det för tränings skolans elevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola?
2. Finns det något samarbete mellan tränings skolan och grundskolan med syfte att lyfta elevernas kunskapsutveckling?
3. Kan du beskriva hur du ser på vad kunskap är för dina elever/barn?

Socialt

1. Vilka möjligheter har tränings skolans högstadiееlever att utvecklas socialt i en 1-6 skola?
2. Finns det något samarbete med syfte att främja den sociala kontakten mellan tränings skolans elever och grundskolans elever?
3. Hur ser du på elevernas sociala utveckling/möjligheter?

Framtiden

1. Kan du ge en bild av dina elevers/barns framtid, hur du tror att den kommer att se ut?
 - Boende
 - Arbete
 - Umgänge
 - Förhållanden, familj
 - Fritid
2. Hur förbereder du dina elever/barn för deras framtid efter skolan?

Bilaga 2

Missivbrev

Vi heter Marie Frykner och Mikael Gadd. Vi läser specialpedagogik, 41 – 60 poäng, vid Kristianstads högskola, där vi just nu skriver en C– uppsats.

Till vardags arbetar vi som lärare vid en särskolan i södra Sverige. Där undervisar vi träningsskolans högstadieelever och är intresserade av frågor som rör undervisningens organisation. På den skola där vi arbetar har man valt att låta träningsskolans högstadium ligga kvar på en 1 – 6 skola, grundsärskolans elever följer däremot med övriga grundskoleelever till högstadieskolan.

Vi undrar hur detta påverkar träningsskolans högstadieelever, socialt och kunskapsmässigt. Av etiska skäl vill vi inte göra undersökningen på den skola där vi arbetar. Undersökningen kommer att vara kvalitativ med intervjuer av pedagoger, föräldrar och ledning. Intervjuerna beräknas ta cirka 45 minuter. Vi kommer att använda oss av bandspelare och garanterar skolan och respondenterna fullständig anonymitet, band och utskrifter kommer att förstöras.

Vi tackar på förhand för den tid vi tar i anspråk.

Med vänlig hälsning

Marie Frykner
Tegnérgatan 24
39234 Kalmar
0480-411356

Mikael Gadd
Smålandsgatan 2b
39233 Kalmar
0480-24257

Bilaga 1

Intervjumall

Kunskap

4. Vilka fördelar finns det för tränings skolans elevers kunskapsutveckling att gå på en 1-6 skola?
5. Finns det något samarbete mellan tränings skolan och grundskolan med syfte att lyfta elevernas kunskapsutveckling?
6. Kan du beskriva hur du ser på vad kunskap är för dina elever/barn?

Socialt

4. Vilka möjligheter har tränings skolans högstadiel elever att utvecklas socialt i en 1-6 skola?
5. Finns det något samarbete med syfte att främja den sociala kontakten mellan tränings skolans elever och grundskolans elever?
6. Hur ser du på elevernas sociala utveckling/möjligheter?

Framtiden

2. Kan du ge en bild av dina elevers/barns framtid, hur du tror att den kommer att se ut?
 - Boende
 - Arbete
 - Umgänge
 - Förhållanden, familj
 - Fritid
2. Hur förbereder du dina elever/barn för deras framtid efter skolan?

Bilaga 2

Missivbrev

Vi heter Marie Frykner och Mikael Gadd. Vi läser specialpedagogik, 41 – 60 poäng, vid Kristianstads högskola, där vi just nu skriver en C– uppsats.

Till vardags arbetar vi som lärare vid en särskolan i södra Sverige. Där undervisar vi träningsskolans högstadieelever och är intresserade av frågor som rör undervisningens organisation. På den skola där vi arbetar har man valt att låta träningsskolans högstadium ligga kvar på en 1 – 6 skola, grundsärskolans elever följer däremot med övriga grundskoleelever till högstadieskolan.

Vi undrar hur detta påverkar träningsskolans högstadieelever, socialt och kunskapsmässigt. Av etiska skäl vill vi inte göra undersökningen på den skola där vi arbetar. Undersökningen kommer att vara kvalitativ med intervjuer av pedagoger, föräldrar och ledning. Intervjuerna beräknas ta cirka 45 minuter. Vi kommer att använda oss av bandspelare och garanterar skolan och respondenterna fullständig anonymitet, band och utskrifter kommer att förstöras.

Vi tackar på förhand för den tid vi tar i anspråk.

Med vänlig hälsning

Marie Frykner
Tegnérgatan 24
39234 Kalmar
0480-411356

Mikael Gadd
Smålandsgatan 2b
39233 Kalmar
0480-24257

