

Speciell och lycklig

En studie om specialundervisning och välbefinnande

Sandra Sundqvist

Avhandling i specialpedagogik
för pedagogie magisterexamen

Åbo Akademi

Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier

Vasa, 2015

Författare	Årtal
Sandra Sundqvist	2015
Arbetets titel	
Speciell och lycklig : En studie om specialundervisning och välbefinnande	
Opublicerad avhandling inom specialpedagogik för pedagogie magistersexamen	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	78
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
”Vem Väljer Vad”-projektet vid enheten för specialpedagogik vid Åbo Akademi	
Referat	
<p>Syftet med denna studie var att analysera relationen mellan erhållen specialundervisning i grundskolan och välmående i vuxen ålder. Välmående mäts i den här studien utifrån hur nöjda med livet respondenterna är, eftersom det visat sig vara en god indikator på hur individer upplever sitt välbefinnande. De specifika forskningsfrågorna i studien är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hurdant samband finns det mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare? 2. a) Hurdana skillnader finns det i livstillfredsställelsen som ung vuxen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9? b) Hurdana skillnader finns det efter att arbetslöshet och generell självuppfattning kontrollerats för? <p>Ett svagt samband gick att påvisa mellan erhållen specialundervisning i grundskolan och livstillfredsställelsen i vuxen ålder. Resultaten från den här studien visar dock att majoriteten av dem som fått specialundervisning i grundskolan har ett gott välbefinnande i vuxen ålder, även om medelpoängen för livstillfredsställelsen visade sig vara något lägre jämfört med dem som inte fått specialundervisning. Självuppfattning och arbetslöshet hade dock en signifikant inverkan på välmåendet och således även på skillnaderna. Efter kontrollanalysen för de här två faktorerna fanns inga statistiskt signifikanta skillnader kvar i livstillfredsställelsen mellan dem som fått specialundervisning och dem som inte fått specialundervisning. Specialundervisningen kan därmed antas tjäna sitt syfte i att stöda eleverna och motverka de negativa konsekvenser skolsvårigheterna kan ha för välbefinnandet. Resultaten tyder dock på att det i skolan ännu finns skäl att stärka självuppfattningen bland elever som får specialundervisning och fortsätta ge eleverna byggstenar som hjälper dem att få en utbildning och ett framtida arbete. På sikt främjar det välbefinnandet.</p>	
Sökord/indexord	
Livstillfredsställelse, specialundervisning, välmående	
Life satisfaction, special education, wellbeing	

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte med studien	3
1.3 Avgränsningar och centrala begrepp	3
1.4 Avhandlingens fortsatta upplägg	5
2 Livstillfredsställelse	7
2.1 Subjektivt välmående och livstillfredsställelse	7
2.2 Livstillfredsställelse som indikator på välmående	9
2.3 Mätning av livstillfredsställelse	10
2.4 Personlighetens inverkan på livstillfredsställelsen	11
2.5 Kulturella skillnader i livstillfredsställelse	12
2.6 Sammanfattning	13
3. Specialundervisningen i Finland	14
3.1 Specialundervisningens utformning	14
3.1.1 Specialundervisning på deltid	15
3.1.2 Specialklass	15
3.1.3 Intagning och överföring till specialundervisning	16
3.1.4 Lagförändringen 2010 och övergången till trestegsstödet	17
3.2 Specialundervisningen utveckling på 2000-talet	19
3.2.1 Överförda till specialundervisning och specialundervisning på deltid	19
3.2.2 Plats för ordnande av specialundervisning	20
3.2.3 Primära orsaker till specialundervisning	21
3.2.4 Specialundervisningen efter lagförändringen 2010	23
3.3 Sammanfattning	25
4 Specialundervisning och välmående	26
4.1 Specialundervisningens roll i förebyggandet av marginalisering	26
4.2 Kategorisering och stigmatisering – Önskade effekter av specialundervisningen	29
4.3 Sammanfattning	33
5 Metod	35
5.1 Syfte och forskningsfrågor	35
5.2 Ansats och metod	36
5.3 Respondenter och studiens genomförande	36

5.4 Mätinstrument	38
5.4.1 Livstillfredsställelse	38
5.4.2 Specialundervisning.....	39
5.4.3 Självpupfattning.....	41
5.5 Bearbetning och analys av data.....	42
5.5.1 Analys av samband	42
5.5.2 Analys av skillnader.....	43
5.5.3 Kontrollanalysen för självuppfattning och arbetslöshet	44
5.6 Reliabilitet och validitet	45
5.7 Bortfallsanalys.....	47
5.8 Etiska aspekter i studien.....	51
6 Resultatredovisning	53
6.1 Sambandet mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare	53
6.2 Skillnader i livstillfredsställelsen som unga vuxna mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.....	54
6.3 Skillnader efter kontroll för arbetslöshet och självuppfattning.....	57
6.4 Sammanfattning	60
7 Diskussion	61
7.1 Metoddiskussion	61
7.2 Resultatdiskussion.....	64
7.3 Slutsatser och implikationer för skolan.....	69
7.4 Förslag på fortsatt forskning	70

Källförteckning

Bilagor

Tabellförteckning

Tabell 1. Översikt över hur många timmar specialundervisning respondenterna fått i årskurs 9 enligt ämne för de som svarat i tredje datainsamlingen	40
Tabell 2. Deskriptivt om respondenterna i studien	48
Tabell 3. Deskriptiv information om sysselsättningen bland respondenterna i den här studien	51
Tabell 4. Medelpoängen och standardavvikelsen för livstillfredsställelsen som ung vuxen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.	55
Tabell 5. Justerade poängmedelvärden och standardavvikelse för livstillfredsställelsen som unga vuxna	58

Figurförteckning

Figur 1. Sammanställning av det subjektiva välmåendets beståndsdelar baserat på Diener (1984, s. 543–544).	8
Figur 2. Andelen intagna och överförda till specialundervisning samt andelen som fått specialundervisning på deltid under åren 2000–2010. (Källa: Statistikcentralen 2011a; 2012)	19
Figur 3. Plats för ordnande av specialundervisning för elever som intagits eller överförs till specialundervisning 2001–2010. (Egen översättning). (Källa: Kirjavainen m.fl., 2013, s. 16.)	21
Figur 4 Förändringar i primära orsaker till att bli intagen eller överförd till specialundervisning under åren 2000–2010 (Egen översättning). (Källa: Kirjavainen m.fl., 2013, s. 31.)	22
Figur 5. Primära orsaker till specialundervisning på deltid under läsåret 2009–2010. Data framställs enligt procentuell andel av alla som fått specialundervisning på deltid. (Källa: Statistikcentralen, 2011d)	23
Figur 6. Procentuella andelen elever som fått särskilt stöd (tidigare intagna och överförda till specialundervisning) och andelen elever som efter 2010 fått intensifierat stöd. (Källa: Statistikcentralen, 2014)	24
Figur 7. Poängfördelningen för frågehelheten gällande livstillfredsställelse, SWLS.	39

Figur 8. Poängfördelningen i frågehelheten för generell självuppfattning	41
Figur 9. Svarsprocenten i tredje datainsamlingen för låg-, medel- och högpresterande som inte fått specialundervisning i årskurs 9.	49
Figur 10. Svarsprocenten i tredje datainsamlingen för låg- medel- och högpresterande som fått specialundervisning i årskurs 9.	49
Figur 11. Sambandet mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelse som ung vuxen	54
Figur 12. Medianvärde och spridningen i livstillfredsställelsen presenterat skilt för de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.	55
Figur 13. Poängfördelningen i livstillfredsställelse för de respondenter som inte fått specialundervisning i årskurs 9	56
Figur 14. Poängfördelningen i livstillfredsställelse för de respondenter som fått specialundervisning i årskurs 9	56
Figur 15. Sambandet mellan positiv självuppfattning och hög livstillfredsställelse	58
Figur 16. Interaktionseffekten mellan specialundervisning och arbetslöshet efter kontrollanalysen	59

Bilagor

Bilaga A. Mätinstrument för livstillfredsställelse (Original)

Bilaga B. Mätinstrument för livstillfredsställelse (Omarbetad version av Hultell & Gustavsson, 2008)

Bilaga C. Mätinstrument för generell självuppfattning

1 Inledning

1.1 Bakgrund och val av ämne

Finlands senaste toppplaceringar i PISA-undersökningarna har bidragit till att det finländska utbildningssystemet fått mycket uppmärksamhet ute i världen. Även om Finlands utbildningssystem ses som något exceptionellt och något värt att efterlikna, antyder de senaste PISA-undersökningarna också att finländska elever mår sämre än i andra OECD-länder. Bland annat Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt och Vettenranta (2014, s. 69–81) presenterar resultaten från den senaste PISA-undersökningen 2012, där det framgår att finländska elever har lägre välbefinnande jämfört med OECD-ländernas medeltal tillsammans. Därtill kunde Haapasalo, Välimaa och Kannas (2010) konstatera att endast 43 procent av sjundeklassarna och 41 procent av niondeklassarna trivdes i skolan, och att över en fjärdedel av respektive grupp önskade att de inte skulle behöva gå till skolan överhuvudtaget.

Välmående i skolan har även lyfts fram i de finländska medierna under det senaste året. Bland annat kunde man i nyhetsöversikten på Svenska Yles webbsida (Westerberg, 7 mars 2014) läsa att nästan var femte tonårsflicka i Finland lider av depression, vilket antas vara följderna av att ungdomar utsetts för en allt för hög press både i skolan och på fritiden. I artikeln omtalas också att skolan utöver kunskapsutvecklingen även har ett ansvar att upprätthålla elevernas välmående.

Just nu (2015) är Finland mitt inne i en ekonomisk svacka, vilket märks allt tydligare även i skolvärlden. I nyhetsöversikten på Svenska Yles webbsida (Mattsson, 11 december 2014) framgick att nedskärningar är att vänta inom skolan i form av större undervisningsgrupper, vilket i sin tur skulle leda till färre lärare och att mindre skolor stängs. Tre månader senare rapporterade Vasabladet (Nyberg, 12 mars 2015) att skolorna i Vasa skär ner på antalet lärartjänster och skapar större undervisningsgrupper. Med tanke på elevernas välbefinnande är situationen är oroväckande. Större undervisningsgrupper och färre lärare – hur ska elevernas välmående förbättras om resurserna till skolan stryps?

Välbefinnande är speciellt intressant med tanke på de elever med inlärningssvårigheter som får specialundervisning i skolan. Enligt Uusitalo-Malmivaara, Kankaanpää, Mäkinen, Raeluoto, Rauttu, Tarhala och Lehto (2012) trivs elever i specialundervisning sämre i skolan än sina jämnåriga. Därtill visade en studie av Rose, Espelage och Monda-Amaya (2009) att elever som får specialundervisning oftare utsätts för mobbning än elever i allmänundervisningen, och Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen och Savioja (2007) skriver att elever med inlärningssvårigheter har en mer negativ självuppfattning än jämnåriga utan svårigheter med inläringen. Utöver ovannämnda diskuterar bland annat Lauchlan och Boyle (2007) teorier som hävdar att barn som har specialbehov blir stämplade som avvikande redan tidigt i barndomen vilket tär på välbefinnandet.

De motgångar elever med inlärningssvårigheter möter i skolan riskerar att få förödande konsekvenser för välbefinnandet även senare i livet. Lyytinen (2004, s. 29) skriver att elever med inlärningssvårigheter ofta upplever misslyckanden i skolgången redan tidigt i skolåldern, som i värsta fall kan leda till att eleven avbryter skolgången, blir utslagen ur arbetslivet och marginaliserad. Att bli marginaliserad kan i sin tur få avsevärda konsekvenser för välbefinnandet. I nyhetsöversikten på Svenska Yles webbsida (Mattsson, 23 februari 2015) framgick att ungdomar som blir marginaliserade behöver mer hälsotjänster än andra jämnåriga. Av artikeln framgår att det framför allt är det psykiatriska tjänster som de är i behov av. Elever med inlärningssvårigheter löper således större risk än andra elever att utveckla ett illamående om de inte får stöd tidigt i skolan.

I de finländska skolorna är man överlag bra på att stöda elever med svårigheter redan i tidig ålder. Kupiainen, Hautamäki och Karjalainen (2009, s 52) lyfter bland annat fram specialundervisningen som en av förklaring till Finlands toppresultat i PISA-undersökningarna. De tidiga stödåtgärderna bidrar nämligen till att finländska elevers prestationer hålls på relativt hög medelnivå. Utöver att höja skolprestationerna har specialundervisningen även en nyckelroll i att stöda och förebygga illamående bland eleverna. Bland annat Lyytinen (2004, s. 29) poängterar att tidiga stödåtgärder är viktiga för att förebygga avbrutna studier och marginalisering på grund av allt för stora motgångar i skolan.

Den här studien kommer att behandla välbefinnandet hos dem som har haft svårigheter i skolan, och försöka ta reda på om motgångar och negativa upplevelser av skolan är

betydelsefulla även senare i livet, eller om specialundervisningen lyckas stöda de här eleverna tillräckligt för att få ett gott liv som vuxna. Mitt personliga intresse för temat har funnits med enda sedan jag skrev min kandidatavhandling inom samma tema (se Sundqvist, 2013). I min kandidatavhandling fokuserade jag på elever i årskurs 9 och deras välbefinnande just då i skolan, och kunde konstatera att svårigheter i skolan hade negativa konsekvenser för eleverna välbefinnande. Men hur går det för de här eleverna senare i livet? Hur mår de elever som fått specialundervisning i grundskolan som unga vuxna?

1.2 Syfte med studien

Syftet med denna studie är att analysera relationen mellan erhållen specialundervisning i grundskolan och välmående i vuxen ålder. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Hurdant samband finns det mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare?
2. a) Hurdana skillnader finns det i livstillfredsställelsen som ung vuxen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9?
b) Hurdana skillnader finns det efter att arbetslöshet och generell självuppfattning kontrollerats för?

1.3 Avgränsningar och centrala begrepp

I den här studien mäts välbefinnande utifrån livstillfredsställelse. **Livstillfredsställelse** avser hur tillfredsställd en person är med sitt liv. Termen på engelska är "life satisfaction". För att sammanfatta Diener (1984, s. 543) och Pavot och Diener (2008, s. 137) anger livstillfredsställelse hur en person generellt upplever sitt liv och är en del av "subjektivt välmående" – ett begrepp som används inom den positiva psykologin för att beskriva en persons subjektiva evaluering av sitt välbefinnande. Eftersom livstillfredsställelse anger en subjektiv evaluering är den delvis skild från yttre, objektiva livsomständigheter som till exempel sjukdomar och ekonomisk situation.

Specialundervisning ges åt de elever som av olika orsaker har svårigheter med skolgången och inläringen. Av läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26–27) framgår att hurdana och hur mycket stödåtgärder som sätts in beror på elevens typ av svårigheter och vad som anses ändamålsenligt med tanke på elevens skolframgång. I den här studien syftar specialundervisning på deltids specialundervisning, vilket enligt läroplanen ges som komplement till den övriga undervisningen åt elever som behöver extra stöd för att förbättra förutsättningarna för lärande. Specialundervisning på deltid kan ordnas som parallellundervisning i samband med den övriga undervisningen, i smågrupper eller individuellt med specialläraren (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26).

Utöver dessa två centrala begrepp används begreppet inläringssvårigheter återkommande i denna avhandling. **Inläringssvårigheter** syftar i den här avhandlingen på alla som av olika anledningar har svårt med inläringen, inte uteslutande på dem som fått diagnosen inläringssvårigheter. Jag antar således att elever med inläringssvårigheter kan höra till den grupp som får specialundervisning, även om det inte specifikt behöver ha framgått i de studier som refereras i den här avhandlingen.

Självuppfattning innebär förenklar uttryckt den uppfattning, känsla, tro eller kunskap som en person har om sig själv. Självuppfattningen kan vara både specifik och generell och innefattas av både en beskrivande och värderande dimension. (Skaalvik & Skaalvik, 1988, s.13–15.) På engelska är termen *self-concept*. Enligt Harter (1982, s. 88) omfattar självuppfattningen fem specifika områden: kognitiv, social, fysisk, musikalisk och generell. I den här studien är fokus på den generella självuppfattningen som enligt Harter innebär en subjektiv utvärdering av självsäkerheten, hur nöjd man är med sig själv och hur man tänker om sig själv.

Därtill används i den här avhandlingen begreppet ung vuxen och skolavbrytare. Med **ung vuxen** avser jag en person från 20 år upp till 22 år, eftersom det är åldersspannet på respondenterna i den här studien. **Skolavbrytare** används i avhandlingen som en term på personer som avbrutit sin skolgång, antingen i grundskolan eller i andra stadiet.

1.4 Avhandlingens fortsatta upplägg

Avhandlingen består av sju kapitel. Efter det inledande kapitlet följer en teoretisk översikt av temat och relevanta delområden av det. I kapitel två och tre presenteras de två centrala begrepp som ingår i den här avhandlingen nämligen livstillfredsställelse och specialundervisning.

I kapitel två redogörs mer utförligt för vad som avses med livstillfredsställelse, i vilka sammanhang mätningar av den gjorts och på vilket sätt livstillfredsställelse kan antas vara ett bra mått på välbefinnande. Personlighetens och kulturella faktorer inverkan på livstillfredsställelsen diskuteras för att ge en bredare bild av hur kulturella skillnader kan inverka, även om den här avhandlingen begränsar sig till Finland och mer specifikt till Svenskfinland.

I kapitel tre presenteras det andra stora temat i avhandlingen, nämligen specialundervisningen i Finland. Kapitlet inleds med en redogörelse över hur specialundervisningen ordnas, vem som kan tänkas få specialundervisning och vilka förändringar som skedde i lagen gällande specialundervisning 2010. Respondenterna i den här studien gick ut grundskolan 2008 och berörs därmed inte av lagförändringen, men den är ändå viktig för att förstå hur specialundervisningen är utformad. I slutet av kapitlet redogörs för hur specialundervisningen utvecklats under 2000-talet fram till lagförändringen 2010, vilket berör respondenterna i den här studien, och därefter hur utvecklingen gått efter lagförändringen.

I kapitel fyra beskrivs hur specialundervisningen går att relatera till välbefinnande. Eftersom inga tidigare studier direkt undersökt sambandet mellan specialundervisning och välbefinnande i vuxen ålder, kommer jag i kapitel fyra att redogöra mer allmänt hur dessa två kan hänga ihop. Det betyder att även studier som undersökt välbefinnandet hos barn och ungdomar med inlärningssvårigheter kommer att ingå, trots att den här studien fokuserar på vuxna. Därtill belyses kritiska perspektiv på specialundervisningen som kan inverka på välbefinnandet i vuxen ålder, med avsikten att ge en bild av hur specialundervisningen är kopplat till välbefinnande.

Efter den teoretiska redogörelsen och avgränsningen av temat, följer i kapitel fem en beskrivning av hur den här studien lagts upp och genomförts. Materialet till den här studien är en del av "Vem Väljer Vad"-projektet vid specialpedagogiska enheten vid Åbo

Akademi i Vasa. I metodkapitlet finns en närmare beskrivning av projektet och dess genomförande som delvis är hämtat från en pro-gradu av Wikar (2013, s. 34). Hennes avhandling är också en del av ”Vem Väljer Vad”-projektet och hon har redogjort för hur projektet genomfört datainsamlingen 2008 och 2010. Delar av den redogörelsen har jag tagit med i min text, och sen själv fyllt på med information om den tredje datainsamlingen 2013/2014, som används i den här studien.

Resultaten presenteras i kronologisk ordning utgående från forskningsfrågorna i kapitel sex. Kapitel sju är ett diskussionskapitel som inleds med en metoddiskussion, där jag noggrant redogör för hur lämplig metoden som användes i den här studien var för att få svar på de forskningsfrågor jag hade. Metoddiskussionen berättar också en hel del om hur resultaten i den här studien ska tolkas och hur generaliserbara resultaten är. Därefter följer en resultatdiskussion där betydelsen av resultaten samt hur väl de stämmer överens med tidigare forskning inom temat analyseras. Slutligen följer de centrala slutledningarna som kan dras av resultaten och vad de har för betydelse för utbildning och skola.

2 Livstillfredsställelse

I det här kapitlet redogörs för livstillfredsställelse. Inledningsvis ges en övergripande definition av vad som avses med livstillfredsställelse, dess jämförbarhet med välbefinnande och en redogörelse över hur livstillfredsställelse mäts. Därefter ges en överblick över kulturella skillnader och personlighetens inverkan på livstillfredsställelsen, eftersom dessa två är frekvent återkommande i litteraturen och viktiga att förstå för att få en helhetsbild av vad livstillfredsställelse handlar om.

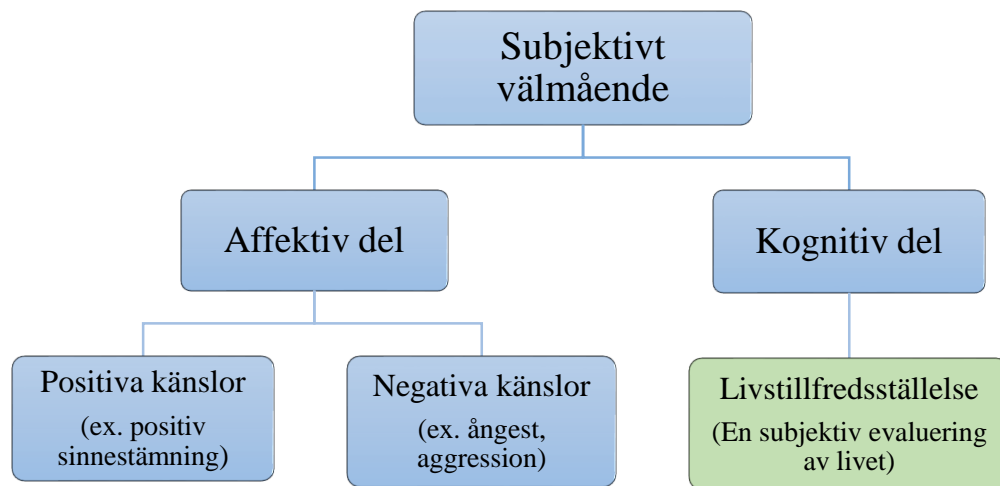
2.1 Subjektivt välmående och livstillfredsställelse

Livstillfredsställelse är en fristående del av ”subjektivt välmående” (engelska: *subjective well-being*, *SWB*) som enligt Pavot och Diener (2008, s. 137–138) uppmärksammas en hel del inom den positiva psykologin sedan 1980-talet. För att sammanfatta Diener (1984, s. 543) mäter subjektivt välmående, som namnet antyder, hur individen själv upplever sitt välmående. Subjektivt välmående kan enligt Diener ses som avskilt från objektiva livsomständigheter, så som till exempel sjukdomar och ekonomisk situation, även om de naturligtvis inverkar. Med detta menar han alltså att en persons upplevda välmående inte direkt är ett resultat av yttre omständigheter som till exempel frånvaro av sjukdomar, vilket samtidigt gör det omöjligt för en utomstående att uttala sig om någon annans subjektiva välmående.

Diener (1984, s. 543–544) förklarar att subjektivt välmående mäts dels utifrån en affektiv del dels utifrån en kognitiv del (se figur 1). Diener skriver att till skillnad från andra mätningar av välmående mäts den affektiva delen inte enbart utifrån frånvaron av negativa känslor, utan även utifrån förekomsten av positiva känslor¹ bland individen. Den kognitiva delen är däremot en evaluering av hur tillfredsställd man är med sitt liv i stort, det vill säga livstillfredsställelsen (engelska: *life satisfaction*). Enligt Diener, Emmons, Larsen och Griffin (1985, s. 71) definieras livstillfredsställelse som en persons kognitiva utvärdering av sin livskvalitet utifrån egna valda kriterier. Diener med flera förtydligar

¹ Till positiva känslor räknas bland annat upprymdhetskänslor och positiv sinnestämning, medan svårbemästrade känslor som till exempel ångest och aggression hör till de negativa känslorna (Suldo, Riley & Shaffer, 2006, s. 562).

att var och en har egna, subjektiva kriterier och standarder som man utgår ifrån vid bedömningen av hur tillfredsställd man är med livet. Livstillfredsställelse är alltså snarare ett mått på hur personer bedömer sitt liv i stort än deras rådande upplevelse av vardagen (OECD, 2013).



Figur 1. Sammanställning av det subjektiva välmåendets beståndsdelar baserat på Diener (1984, s. 543–544).

Enligt Pavot och Diener (2008, s.137) ska de affektiva delarna och livstillfredsställelsen ses som separata delkomponenter av subjektivt välmående, även om de har hög korrelation med varandra. Pavot och Diener (1993, s. 184) skriver att de olika delkomponenterna ibland korrelerar med variabler på varsitt unikt sätt. Det kan enligt dem därför vara befogat att separera dem och undersöka dem var för sig. Enligt Diener (1984, s. 544) finns ett flertal mätinstrument som mäter antingen den affektiva delen, den kognitiva delen eller båda. För att uttala sig om en persons totala subjektiva välmående borde man mäta både den kognitiva och affektiva delen, men eftersom delkomponenterna hänger ihop är det trots allt möjligt att i någon mån uttala sig om en persons subjektiva välmående enbart utifrån mätningen av en delkomponent.

Diener (1993, s. 108) skriver att såväl begreppen subjektivt välmående och livstillfredsställelse ibland används synonymt med begreppet lycka i studier, även om det finns nyansskillnader mellan dessa begrepp. Han menar att begreppet lycka även innefattar små omständigheter och tillfälliga lyckorus, medan subjektivt välmående och

livstillfredsställelse handlar om en mer övergripande eller allmän lycka över livet i stort. Enligt Diener, Inglehart och Tay (2013, s. 509) utgår personer nämligen ifrån personliga värderingar och en större helhet snarare än specifika situationer när de värderar sin livstillfredsställelse.

I den här studien är fokus enbart på den kognitiva delen, det vill säga på livstillfredsställelsen hos respondenterna. Eftersom livstillfredsställelsen är en så pass stor delkomponent av det subjektiva välmåendet, kan resultatet från den här studien även antas berätta en hel del om respondenternas subjektiva välmående som helhet.

2.2 Livstillfredsställelse som indikator på välmående

Livstillfredsställelse är en del av subjektivt välmående och en god indikator på hur personer upplever sitt välmående och sitt liv i stort. Diener med flera (2013, s. 498) skriver att det blivit allt vanligare att mäta livstillfredsställelsen bland befolkningen runt om i världen som ett komplement till mätningen av livskvaliteten och välbefinnandet. Proctor, Linley och Maltby (2009, s. 584) skriver att mätningar av livstillfredsställelse ofta använts istället för eller som komplement till de mer objektiva testen i studier som undersöker välmående. Eftersom livstillfredsställelse utgår ifrån respondentens egen uppfattning fås en mer tillförlitlig och bredare bild av hens välbefinnande.

Pavot och Diener (2008, s.144) hänvisar till ett flertal studier som kunnat påvisa ett starkt samband mellan livstillfredsställelse och individers självkänsla och självuppfattning. Enligt Diener och Diener (1995, s. 653) kan det starka sambandet bero på att självkänsla och livstillfredsställelse liknar varandra i och med att de båda utgår ifrån en subjektiv evaluering. Livstillfredsställelse är en generell uppfattning om livet i stort, medan självkänsla är en generell uppfattning om sig själv i stort. Pavot och Diener (2008, s. 141) skriver att forskning har som förväntat kunnat notera att depression och negativ självkänsla har samband med lägre livstillfredsställelse.

Enligt Diener och Chan (2011) kan en hög tillfredsställdhet med livet förutspå god hälsa och ett långt liv. I en omfattande finsk uppföljningsstudie av Koivumaa-Honkanen, Honkanen, Viinamäki, Heikkilä, Kaprio och Koskenvuo (2000) visade det sig att låg

livstillfredsställelse har samband med negativa hälsobeteenden² och i sig är en faktor som till och med ökar risken för självmord även efter att de statistiskt kontrollerat för civilstatus, socioekonomisk status, fysisk aktivitet och tobak- och alkoholanvändning. Diener med flera (2013, s. 509) presenterar även andra studier som visat på att lägre livstillfredsställelse har ett samband med självmord.

2.3 Mätning av livstillfredsställelse

Det finns en del olika mätinstrument tillgängliga för att mäta livstillfredsställelse. De flesta av mätinstrumenten för livstillfredsställelse är utformade som enkäter med frågor som berör livet överlag. Enligt Diener med flera (2013, s. 516) är enkäter att föredra framför intervjuer, på grund av att de visat sig ge mer tillförlitliga svar. De hävdar nämligen att respondenter i en intervjusituation försöker tillfredsställa intervjuaren genom att svara det hen tror att förväntas. Respondenternas totala testpoäng har därmed visat sig bli något högre vid intervjuer än vad de i verkligheten är.

Diener med flera (2013, s. 499) skriver vidare att mätinstrumenten varierar i utformning där en del består av flera påståenden medan andra består av enbart ett påstående eller en fråga att ta ställning till. De hänvisar till studier som kunnat påvisa att resultaten från mätinstrument med flera påståenden tenderar att vara mer bestående över tid än de med enbart ett påstående, vilket alltså indikerar att ett mer trovärdigt svar fås genom att använda ett mätinstrument med flera påståenden.

Diener med flera (2013, s. 498–505) argumenterar ändå för att alla mätinstrumenten för livstillfredsställelse, även de med enbart ett påstående, kan ses som både trovärdiga och tillförlitliga. I studier har det gått att påvisa ett moderat till starkt samband mellan olika mätinstrument, vilket indikerar att de mäter vad de avser mäta och ger liknande resultat. Dessutom har upprepade mätningar visat att resultaten för livstillfredsställelse även hålls relativt stabil under kortare tidsperioder, men kan ändra under längre tidsperioder. Diener med flera (2013, s. 505) menar därför att mätinstrumenten kan anses tillförlitliga för att avgöra en persons generella livstillfredsställelse, men samtidigt tillräckligt känsliga för större signifikanta livsförändringar som naturligt bör inverka på livstillfredsställelsen.

² Till negativa hälsobeteenden räknas i studien låg fysisk aktivitet, rökning och alkoholanvändning (Koivumaa-Honkanen m.fl., 2000).

Däremot har mindre, tillfälliga sinnesförändringar visat sig ha liten inverkan på livstillfredsställelse. Enligt Pavot och Diener (2008, s. 139) är påverkan från tillfälliga omständigheter i livet oftast kortvariga. Efter en tid brukar nivån för livstillfredsställelsen neutraliseras tillbaka till en så kallad ”normalnivå” för individen.

2.4 Personlighetens inverkan på livstillfredsställelsen

Personlighetens inverkan på livstillfredsställelsen är ett omdiskuterat tema i litteraturen. Bland annat Hahn, Johnson och Spinath (2013, s. 756–758) skriver att det i studier kunnat noteras återkommande samband mellan livstillfredsställelsen och personlighetstyperna utåtvändhet och ängslighet³, där utåtvända personer uppvisar högre tillfredsställelse med livet än ängsliga personer. Till exempel Steel, Schmidt och Shultz (2008, s.150) fann att utåtvändhet kunde förklara 20 procent medan ängslighet förklarade 24 procent av livstillfredsställelsen. I en studie av McKnight, Huebner och Suldo (2002) förklarade de här personlighetstyperna tillsammans hela 16 procent av livstillfredsställelsen bland respondenterna.

Diener, Oishi och Lucas (2003, s. 408) framställer olika förklaringar till att just utåtvändhet och ängslighet har så starkt samband med subjektivt välmående och livstillfredsställelse. De skriver att en förklaring varit att utåtvända personer är mer benägna att råka ut för livshändelser som inverkar positivt på livstillfredsställelsen (förverkliga drömmar, hitta bra jobb, gifta sig osv.) än ängsliga, vilket skulle förklara deras högre livstillfredsställelse. En annan förklaring har enligt Diener med flera varit att utåtvända personer reagerar mer på positiva känslor medan ängsliga reagerar på negativa känslor, vilket ger upphov till skillnaderna. Forskare tror således inte att det är personligheten i sig som ger upphov till skillnader i livstillfredsställelsen. Diener med flera (2003, s. 209) lyfter även fram ett exempel från en studie med fångar, där utåtvända fångar var minde nöjda med livet än inåtvända och ängsliga fångar. Resultaten från studien med fångar stöder därmed uppfattningen om att det inte enbart är personligheten som bestämmer livstillfredsställelsen, även om utåtvända personer oftare uppvisar högre tillfredsställelse med sina liv jämfört med ängsliga personer.

³ Eng: Extroversion and Neuroticism

Utöver personlighetstypernas betydelse har det även forskats en del i arvets betydelse för livstillfredsställelse. Hahn med flera (2013) studerade ärftligheten genom att jämföra livstillfredsställelsen hos nära släktingar (tvillingar, syskon, föräldrar samt mor-och farföräldrar) och fann att mellan 30 och 37 procent av livstillfredsställelsen kunde förklaras av ärftlighet. Diener med flera (2013, s. 509) förklarar att ett positivt samband (oftast signifikant) mellan tvillingarnas livstillfredsställelse framkommit i flertal studier, även när tvillingarna växt upp separat. De menar därför att livstillfredsställelsen till viss del kan ses som ärftlig.

2.5 Kulturella skillnader i livstillfredsställelse

Diener med flera (2013, s. 511) skriver om en del kulturspecifika skillnader i livstillfredsställelsen som kunnat urskiljas. Bland annat lyfter de fram att personer från kollektivistiska samhällen visat sig beakta och värdera sociala relationer högre än personer från individualistiska samhällen när de tar ställning till sin livstillfredsställelse. I individualistiska samhällen inverkar däremot självkänslan betydligt mer än i kollektivistiska samhällen. Dessutom menar Diener med flera att skillnaden mellan utåtvända och ängsliga personers livstillfredsställelse syns tydligast i samhällen där invånarna förväntas vara utåtvända och ”ta för sig”.

Överlag har också landets politiska och ekonomiska situation visat sig ha betydelse för hur nöjda invånarna är med sina liv. Diener med flera (2013, s. 501–502) skriver till exempel att invånarna tenderar att var mindre tillfredsställda med sina liv i korrumperade länder och i länder med lite politisk frihet och begränsade rättigheter. De lyfter även fram landets ekonomiska situation som en faktor som inverkar på befolkningens livstillfredsställelse. I en rapport från OECDs⁴ ”Better life index” från 2013, där bland annat livstillfredsställelsen mättes i OECD länderna, placerade sig Grekland längst ner på listan med en befolkning som anser sig missnöjdast med livet jämfört med resten av länderna. Med tanke på den ekonomiska kris som nådde sin kulmen år 2010 i Grekland och fortfarande i skrivandets stund pågår är resultatet däremot inte så förvånansvärt.

⁴ OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (fritt översatt).

Enligt OECDs rapport (2013) placerade sig Finland bland toppländerna med en befolkning som är nöjdare med sitt liv än medeltalet för länderna tillsammans. Dessutom upplevde 81 procent av finländarna mer positiva känslor än negativa i mätningen av den affektiva delen av subjektivt välmående. I OECDs (2013) jämförelse kunde konstateras att kvinnor överlag verkar vara något mer nöjda med livet än män.

2.6 Sammanfattning

Livstillfredsställelse är en stor delkomponent av ”subjektivt välmående” men undersöks ofta som en fristående del. Det går inte att uttala sig om en persons livstillfredsställelse enbart genom att granska yttre omständigheter i personens liv. Hur tillfredsställd man är med livet är nämligen en subjektiv uppfattning som inte nödvändigtvis är beroende av yttre omständigheter som till exempel frånvaro av sjukdom, även om de oftast går hand i hand. Att undersöka respondenternas livstillfredsställelse ger således en djupare förståelse av individers välbefinnande.

Studier som gjorts har kunnat visa på kulturella skillnader i vad individer beaktar när de tar ställning till sin livstillfredsställelse. Det har också visat sig att det finns en skillnad i hur tillfredsställda befolkningen är länder emellan. Finland håller sig bland toppländerna och har en relativt tillfredsställd befolkning där de flesta är mer nöjda med sina liv än missnöjda. Utöver detta visar tvillingstudier som gjorts att livstillfredsställelsen till viss del är ärftlig. Därtill argumenteras det även för att livstillfredsställelsen är beroende av en del personlighetstyper. Skillnader i livstillfredsställelsen mellan utåtvända och ängsliga personer har nämligen kunnat noteras, där utåtvända personer oftare uppvisar högre livstillfredsställelse än ängsliga. Forskare har dock förklarat skillnaderna med bland annat olika livssituationer som personer med de här personligheterna tenderar att utveckla.

3. Specialundervisningen i Finland

I det här kapitlet redogörs för vad specialundervisning innebär och hur den ordnas i Finland. Därefter beskrivs hur specialundervisningen utvecklats under 2000-talet. Beskrivningen ges dels för att synliggöra hur specialundervisningen varit utformad under de år som respondenterna i den här studien gick i grundskolan och fick specialundervisning, och dels för att allmänt synliggöra att specialundervisningen följer skolans utveckling och är i ständig förändring.

3.1 Specialundervisningens utformning

Specialundervisning ges åt de elever som av någon orsak har svårigheter med skolan och inläringen. Moberg och Savolainen (2009, s. 86) skriver att på 1990-talet växte målsättningen om en gemensam skola för alla fram allt starkare i Finland, vilket bidrog till att specialundervisningen fick en allt viktigare roll för skolan. Lappalainen (2001, s. 49) skriver att specialundervisningen kan ses som en organisatorisk lösning för att få en balans mellan de skilda behov varje elev har och de krav som utbildningen ställer. Hon fortsätter och förklarar att genom specialundervisningen bemöter således skolan de individuella behov som eleverna har.

Genom specialundervisning stöder skolan eleverna i inläringen men också överlag i elevens positiva utveckling. I läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26) står att *”Syftet med specialundervisningen är att hjälpa och stödja eleven så att han eller hon har likvärdiga möjligheter att fullgöra sin läroplikt enligt egna förutsättningar tillsammans med sina jämnåriga.”*. Av läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26–27) framgår att hurdana stödåtgärder som sätts in beror på elevens typ av svårigheter och vad som anses ändamålsenligt med tanke på elevens skolframgång. Takala (2010, s. 45) skriver att grovt sett kan specialundervisningen indelas i två former; en klassformad och en klasslös form. Med klassformad specialundervisning avser hon specialklass eller -skola och med den klasslösa formen avser hon specialundervisning på deltid.

3.1.1 Specialundervisning på deltid

Specialundervisning på deltid är den vanligaste formen av specialundervisning. Enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26) ges specialundervisning på deltid som komplement till den övriga undervisningen åt elever som behöver extra stöd för att förbättra sina förutsättningar för lärande. Den kan enligt läroplanen ordnas som parallellundervisning i samband med den övriga undervisningen, i smågrupper eller individuellt med specialläraren. Enligt Utbildningsstyrelsen (2011, s. 27) kan specialundervisning på deltid ges om eleven till exempel *”har språkliga eller matematiska svårigheter, inlärnings svårigheter i enskilda läroämnen, svårigheter i studiefärdigheter, i sociala färdigheter eller i anslutningen till skolgången”*.

Takala (2010, s. 61–63) beskriver de olika formerna av specialundervisning på deltid närmare. Hon förklarar att smågruppsundervisning är den vanligaste formen av specialundervisning på deltid. Smågruppsundervisning har bland annat den fördelen att elever med samma typ av svårigheter får extra stöd, samtidigt som de får träna i sociala färdigheter så som i allmän klass. I den individuella undervisningen kan specialläraren däremot lättare bemöta de specifika svårigheter som eleven har, och intensivt träna på ett sätt som passar för just den eleven.

I läroplanen används begreppet parallellundervisning för en form av specialundervisning på deltid. En annan mer beskrivande term som även Takala (2010, s. 62) använder är samundervisning. Takala skriver att samundervisning innebär ett delat ansvar för planering, genomförande och bedömning av undervisningen mellan specialläraren och klass- eller ämnesläraren. Fördelen med samundervisning är enligt Takala att fler elever drar nytta av det stöd specialläraren kan bidra med i klassen jämfört med individuell undervisning och smågruppsundervisning.

3.1.2 Specialklass

I mån av möjlighet integreras eleverna i sin egen klass i allmänundervisningen. I läroplanen framgår dock *”Om det inte är möjligt för eleven att studera i enlighet med övrig undervisning eller om det inte, med tanke på elevens utveckling, kan anses ändamålsenligt, skall undervisningen helt eller delvis ordnas i en grupp för*

specialundervisning.” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26). Takala (2010, s. 46) skriver att i en specialklass går de elever som har så pass stora svårigheter med skolgången att de behöver fortgående specialundervisning. Eleven behöver alltså få mer stöd än vad som kan anses vara ändamålsenligt och möjligt genom specialundervisning på deltid. Takala fortsätter och skriver att i specialklasser går färre elever och att placeringen i specialklass kan vara fortlöpande eller temporärt.

3.1.3 Intagning och överföring till specialundervisning

Enligt § 17 i lagen om grundläggande utbildning (628/1998) framgår att *”Elever som till följd av handikapp, sjukdom, försenad utveckling, störningar i känslolivet eller av någon annan därmed jämförbar orsak annars inte kan undervisas skall intas eller överföras till specialundervisning. Specialundervisningen ordnas i mån av möjlighet i samband med den övriga undervisningen eller annars i specialklass eller på något annat lämpligt ställe.”* Ikonen och Virtanen (2007, s. 56) förklarar att intagning till specialundervisning innebär att beslutet om att eleven behöver specialundervisning i mindre grupp fattats redan innan eleven börjar förskolan. Överföring till specialundervisning innebär däremot att behovet av specialundervisning uppstått först senare och att beslutet fattats först efter att eleven börjat förskolan.

Enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 26) förutsätter en intagning eller överföring till specialundervisning ett beslut om var, när och i vilken miljö undervisningen ska ske. För varje elev som överförs eller intas till specialundervisning skall det därtill enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 27) uppgöras en individuell plan (IP) där det framgår hur undervisningen skall ordnas och vilka mål man strävar efter. Av läroplanen framgår att så långt som möjligt görs den individuella planen upp utgående från de allmänna målen för lärokurserna, men ifall eleven inte kommer upp till de allmänna målen kan lärokursen individualiseras och specifika mål för den eleven göras upp. En individualisering kan i så fall gälla för hela lärokursen eller för några specifika ämnen.

Jahnukainen (2010, s. 6) skriver att fram till 1999 betydde en intagning eller överföring till specialundervisning nästan uteslutande att eleven flyttades till specialklass. Införandet

av individuella planer 1999 medförde dock att elever kan överföras till specialundervisning, utan att de automatiskt flyttas till en specialklass.

3.1.4 Lagförändringen 2010 och övergången till trestegsstödet

Hösten 2010 förnyades lagen för grundläggande utbildning gällande specialundervisning till att bestå av tre stödformer: allmänt, intensifierat och särskilt stöd (se Lag om ändringar av lagen om grundläggande utbildning, 642/2010). Bland annat Takala (2010, s. 46) skriver att i den nya lagen har termen ”Inta eller överföra till specialundervisning” ersatts med ”Särskilt stöd”, men att innebörden princip är densamma. Jahnukainen, Pösö, Kivirauma och Heinonen (2012, s. 21) förklarar att en av orsakerna till förnyande av lagen var att specificera kriterierna för att inta eller överföra elever till specialundervisning. En annan orsak var enligt dem att allmänundervisningen och specialundervisningen skulle sammanlänkas genom att skapa nya handlingsmodeller för hur stöd av eleverna ska ordnas, samt minska andelen överförda till specialundervisningen.

Utbildningsstyrelsen (2011) har gett ut en publikation med ändringar och kompletteringar för läroplanen med tydlig beskrivning av hur stödet för lärande och skolgång ska ordnas efter lagförändringen 2010. Härnäst följer en kort sammanfattning av stödformerna från kapitlet om stöd för lärande och skolgång.

Det *allmänna stödet* ska ges åt varje elev inom allmänundervisningen för att de ska lyckas i skolgången. Det involverar främst att klass- eller ämnesläraren anpassar och arrangerar undervisningen på ett sätt som passar eleverna och ger stödundervisning till eleverna. Stödundervisning kan till exempel innebära individuella material och individuell handledning för att eleven ska hitta nya inlärningsstrategier. Till det allmänna stödet hör också att främja välbefinnandet hos alla elever i klassen. (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 12–13.)

Det *intensifierade stödet* är mer omfattande och långsiktigt än det allmänna stödet, med olika former av specialundervisning. Intensifierat stöd ges när det inte är tillräckligt med allmänt stöd, utan eleven behöver regelbundet stöd i inläringen. Främst handlar det om specialundervisning på deltid. För varje elev som får intensifierat stöd görs en pedagogisk bedömning av elevens skolgång som helhet och av de behov av stöd eleven har för att

lära sig. Utifrån den pedagogiska bedömningen görs därefter en plan för elevens lärande upp, där stödåtgärderna tydligt framgår. Plan för elevens lärande är dock inte samma som en individuell plan eller IP. (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 13–15.)

Särskilt stöd ges om intensifierat stöd inte är tillräckligt för att eleven ska uppnå målen för lärande. För särskilt stöd görs en pedagogisk utredning av elevens lärande upp och ett skriftligt beslut av utbildningsanordnaren krävs för att en elev ska få särskilt stöd. För alla elever som fått ett beslut om särskilt stöd gör en individuell plan (IP) för hur undervisningen ska ordnas. En individualisering av lärokursen och en förlängd läroplikt är således möjligt inom det särskilda stödet. Det är också möjligt att fatta beslut om särskilt stöd utan att eleven först haft intensifierat stöd ifall en psykologisk eller medicinsk bedömning gjorts där det konstaterats att undervisningen inte går att ordna på annat sätt för just den eleven. Elever med särskilt stöd kan få undervisning helt i specialgrupp, vara delvis integrerad i allmänundervisningen eller helt integrerad i allmänundervisningen beroende på elevens behov och vad som anses mest ändamålsenligt. Beslutet om särskilt stöd ska utvärderas åtminstone efter årskurs två och innan årskurs sju, och ifall eleven inte längre är i behov av särskilt stöd ska den övergå tillbaka till intensifierat stöd. (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 15–16.)

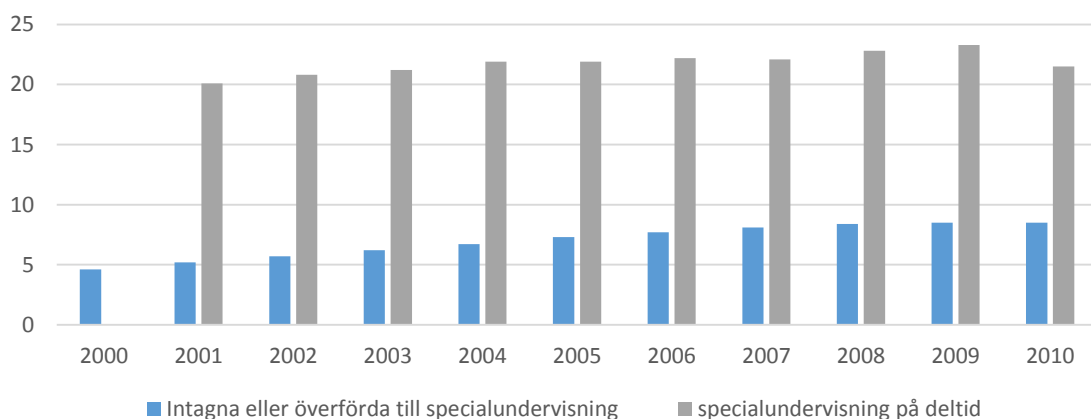
Respondenterna i den här studien berörs inte av den senaste lagförändringen eftersom de gick ut grundskolan 2008. De gick således i grundskolan när det ännu hette att elever ”intogs eller överfördes till specialundervisning” och fördes statistik enligt hur många som fick specialundervisning på deltid och hur många som var intagna och överförda till specialundervisning. Härnäst presenteras några förändringar som skett gällande specialundervisningen från början av 2000-talet fram till år 2010 innan lagförändringen, för att belysa hur specialundervisningen varit utformad under de år som berör respondenterna i den här studien. Därefter beskrivs förändringarna efter lagförändringen 2010 när statistiken ändrats till att börja föras över andelen som fått specialundervisning på deltid, andelen som fått intensifierat stöd och andelen som fått särskilt stöd.

3.2 Specialundervisningen utveckling på 2000-talet

3.2.1 Överförda till specialundervisning och specialundervisning på deltid

I början av 2000-talet skedde en expansion av specialundervisningen i Finland. Kirjavainen, Pulkkinen och Jahnukainen (2013, s. 10–11) konstaterar att framförallt andelen intagna och överförda till specialundervisning gradvist ökat från början av 2000-talet fram till 2009, varefter ökningen avstannat och hållits relativt konstant. Enligt statistikcentralen (2011 a) var andelen intagna och överförda till specialundervisning år 2000 strax under 27 000 medan andelen år 2010 stigit till närmare 47 000. Av alla grundskoleelever skulle det innebära en procentuell förändring från 4,5 procent till 8,5 procent.

Andelen elever som fått specialundervisning på deltid har däremot hållits mer stabil. Kirjavainen med flera (2013, s. 6) skriver att antalet elever som fått specialundervisning på deltid varierat mellan 120 000–130 000 elever från 2001 fram till 2010, vilket innebär kring 20 procent av alla elever i grundskolan. I figur 2 presenterar den procentuella andelen elever som varit intagna och överförda till specialundervisning mellan år 2000 och år 2010. För elever som fått specialundervisning på deltid presenteras förändringen mellan år 2001 och år 2010 på grund av att det enligt Statistikcentralen (2012) inte går att jämföra äldre data.



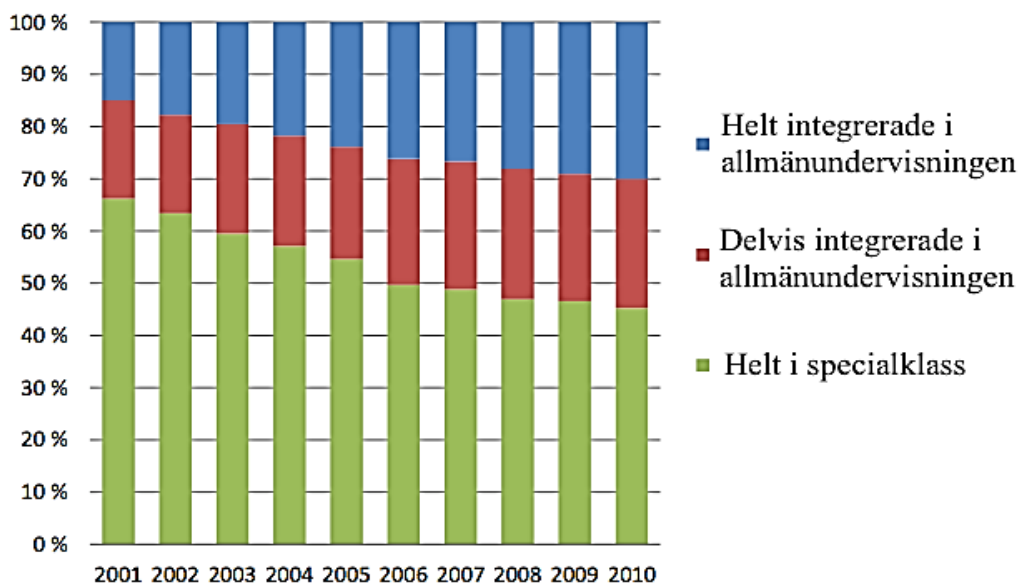
Figur 2. Andelen intagna och överförda till specialundervisning samt andelen som fått specialundervisning på deltid under åren 2000–2010. (Källa: Statistikcentralen 2011a; 2012)

Jahnukainen (2011, s. 4) förklarar att expansionen delvis berodde på att lagen om den grundläggande utbildningen förändrades i slutet av 1998. Han skriver att det bland annat blev obligatoriskt för kommunerna att ordna förskola och att utbildningen efter 1998 även började omfatta barn med grav utvecklingsstörning. Förändringarna bidrog således till att fler barn började omfattas av specialundervisningen.

Enligt Jahnukainen (2011, s. 6) var den största orsaken till expansionen ändå införandet av individuella planer (IP) för alla elever som intogs eller överfördes till specialundervisningen. Tidigare hade intagen eller överförd till specialundervisning nästan uteslutande betytt överföring till specialklass eller -skola, men i och med införandet av individuella planer kunde elever intas eller överföras till specialundervisning utan att det automatiskt innebar specialklass eller -skola. Införandet av individuella planer ökade således också antalet intagna och överförda till specialundervisningen under början av 2000-talet. Han påpekar att elever som varit intagna eller överförda till specialundervisning därmed kan förekomma två gånger i statistiken eftersom en del av dem också kan ha fått specialundervisning på deltid under året.

3.2.2 Plats för ordnande av specialundervisning

Kirjavainen med flera (2013, s. 15) skriver att det vanligaste från 2000 fram till 2010 varit att elever som är intagna eller överförda till specialundervisning går i specialklass. Under perioden har det dock skett en gradvis förändring och Kirjavainen med flera förklarar att i början av 2000 gick cirka 60 procent av de som var intagna eller överförda till specialundervisning i specialklass, medan 2010 hade andelen gradvist sjunkit till under 50 procent. Andelen helt integrerade i allmänundervisningen ökade å andra sidan från 15 procent till 30 procent och andelen delvis integrerade i allmänundervisningen ökade från cirka 20 procent till cirka 25 procent. I figur 3 presenteras förändringen grafiskt och av figuren syns det tydligt att det blivit allt vanligare att elever integreras i allmänundervisningen istället för att gå helt i specialklass.

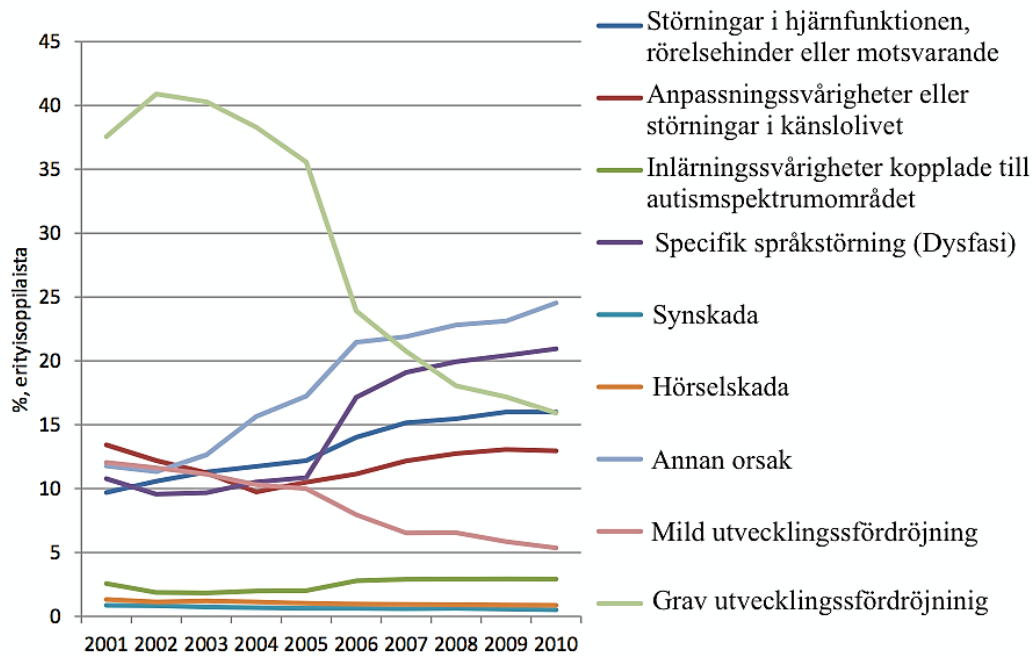


Figur 3. Plats för ordnande av specialundervisning för elever som intagits eller överförs till specialundervisning 2001–2010. (Egen översättning). (Källa: Kirjavainen m.fl., 2013, s. 16.)

3.2.3 Primära orsaker till specialundervisning

Under 2000-talet har det även skett en förändring i de primära orsakerna till specialundervisning, framför allt bland elever som varit intagna eller överförda till specialundervisning. Jahnukainen, Pösö, Kivirauma och Heinonen (2012, s. 27) förklarar att en av orsakerna till förändringarna är diagnoserna blivit mera precisa och kategoriseringen därmed också mer exakt. Största förändringen enligt dem syns i att såväl svår som mild utvecklingsfördröjning har minskat med närmare hälften, medan det skett en fördubbling av elever med störningar i hjärnfunktionen och inlärningssvårigheter som är kopplade till autismspektrumområdet. Andelen elever med en specifik språkstörning eller Dysfasi och ”Andra orsaker” har ökat mest och blivit nästan tre gånger fler 2010 jämfört med 2001. I figur 4 presenteras förändringen grafiskt.

Bland primära orsakerna till specialundervisning på deltid skriver Kirjavainen med flera (2013, s. 9) att det inte skett en lika stor förändring under 2000-talet. Vanligaste under hela 2000-talet har varit att få specialundervisning på deltid på grund av läs- och

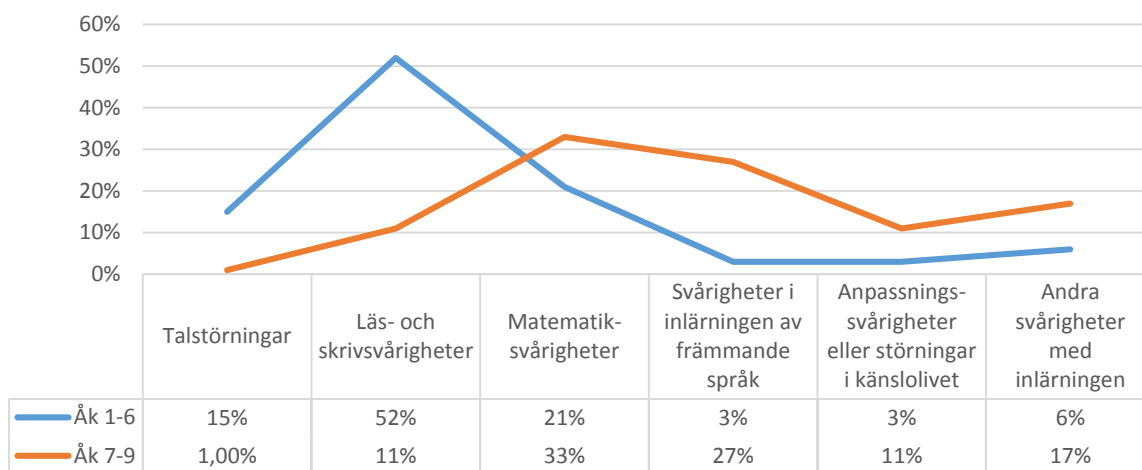


Figur 4 Förändringar i primära orsaker till att bli intagen eller överförd till specialundervisning under åren 2000–2010 (Egen översättning). (Källa: Kirjavainen m.fl., 2013, s. 31.)

skrivsvårigheter och matematiksvårigheter. Enligt statistikcentralen (2011c) uppgifter från läsåret 2009–2010 fick 41 procent av specialundervisning på deltid på grund av läs- och skrivsvårigheter och 24 procent på grund av matematiksvårigheter. Läsåret 2002–2003 är den äldsta statistiken tillgänglig för orsaker till specialundervisning på deltid på statistikcentralen. Det läsåret fick 45 procent specialundervisning på deltid på grund av läs och skrivsvårigheter och 16 procent på grund av matematiksvårigheter (Statistikcentralen, 2004).

Därtill förklarar Kirjavainen med flera (2013, 8) att de primära orsakerna till deltid specialundervisning skiljer sig mycket beroende på årskurs. I årskurs 1–6 får flest elever specialundervisning på deltid på grund av läs- och skrivsvårigheter, medan i årskurs 7–9 får flest elever specialundervisning på deltid på grund av matematiksvårigheter och svårigheter i inläringen av främmande språk. I figur 5 presenteras de primära orsakerna till specialundervisning på deltid för läsåret 2009–2010 skilt för elever i årskurs 1–6 och elever i årskurs 7–9 för att grafiskt framställa hur skillnaderna ser ut mellan årskurserna. Av figuren framgår att ungefär hälften av alla elever som i årskurs 1–6 fick

specialundervisning på deltid fick det på grund av läs- och skrivsvårigheter. I årskurs 7–9 fick flest elever (33 %) specialundervisning på deltid på grund av matematiksvårigheter.



Figur 5. Primära orsaker till specialundervisning på deltid under läsåret 2009–2010. Data framställs enligt procentuell andel av alla som fått specialundervisning på deltid. (Källa: Statistikcentralen, 2011d)

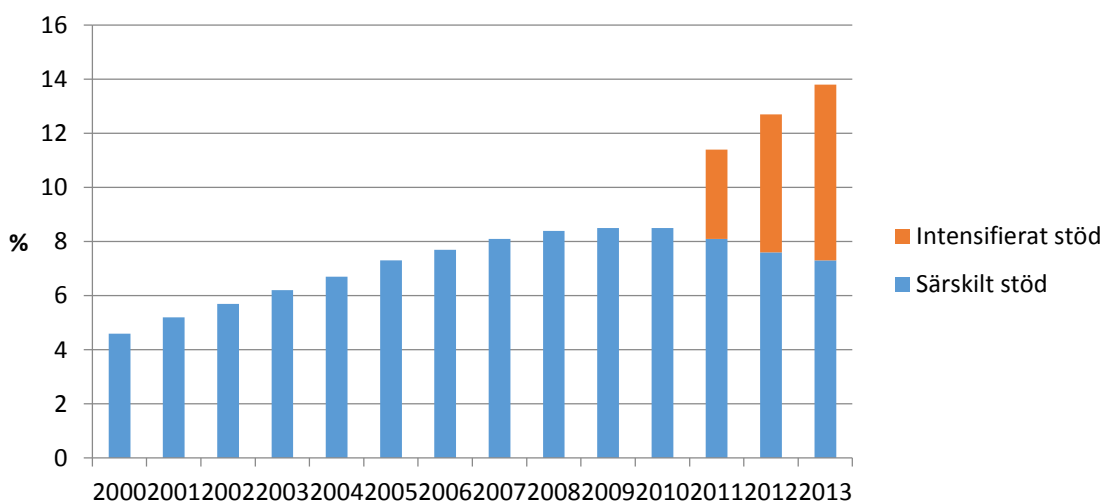
Kirjavainen med flera (2013, s. 6) förklarar att skillnaderna mellan årskurserna beror på att det i de lägre årskurserna fokuseras mycket på att eleverna ska lära sig läsa och skriva samt på att träna bort eventuella talsvårigheter. Läs-, skriv- och talsvårigheterna tränas dock bort för många eller så lär sig eleverna att kompensera för dem, vilket i sin tur bidrar till att elever inte behöver specialundervisning längre. I de högre årskurserna dyker däremot andra svårigheter upp. I årskurs 7–9 är det enligt Kirjavainen med flera främst svårigheter med inläringen av främmande språk, matematik och anpassningssvårigheter som orsakar att elever behöver specialundervisning på deltid.

3.2.4 Specialundervisningen efter lagförändringen 2010

Efter lagförändringen som trädde i kraft 2011 har statistik börjat föras över andelen elever som får särskilt stöd istället för intagna och överförda till specialundervisning. Enligt statistikcentralen rapport från (2014) har det inte skett någon större förändring med andelen elever som får specialundervisning på deltid, utan kring 20 procent av eleverna

har fått specialundervisning på deltid mellan år 2011 och år 2013. Däremot har andelen elever som får särskilt stöd minskat mellan år 2011 och år 2013. Av rapporten framgår att ungefär 39 600 elever fick särskilt stöd 2013, vilket motsvarar 7,3 procent av alla grundskoleelever och är en sänkning på 0,8 procentenheter sedan 2011.

Efter lagförändringen började statistik föras över andelen som får intensifierat stöd, vilket inte funnits alls tidigare. Av statistikcentralens rapport (2014) framgår att andelen som fått intensifierat stöd ökat årligen efter lagförändringen 2011 fram till 2013. År 2013 fick cirka 35 000 elever intensifierat stöd, vilket innebär 6,5 procent av alla grundskoleelever och är en procentuell ökning på 3,2 procentenheter från år 2011. Därtill fick cirka 3 fjärdedelar av de med intensifierat stöd specialundervisning på deltid år 2013. Sammanlagt fick 13,8 procent av alla elever i grundskolan intensifierat eller särskilt stöd 2013. I figur 6 presenteras förändringen grafiskt för hela 2000-talet där även de nya stödformerna framgår. I figuren likställs data för särskilt stöd efter 2011 med data för intagna och överförda till specialundervisning innan 2011.



Figur 6. Procentuella andelen elever som fått särskilt stöd (tidigare intagna och överförda till specialundervisning) och andelen elever som efter 2010 fått intensifierat stöd. (Källa: Statistikcentralen, 2014)

Enligt statistikcentralens rapport (2014) var 42 procent av eleverna i särskilt stöd helt i specialklass, 19 procent helt integrerade i allmänundervisningen och 39 procent var delvis integrerade i allmänundervisningen. Det här betyder alltså att andelen i specialklass har

fortsatt att sjunka sedan 2010 medan allt fler elever blivit delvis integrerade i allmänundervisningen. Efter år 2010 finns ingen statistik längre tillgänglig över primära orsaker till specialundervisning.

3.3 Sammanfattning

Med hjälp av specialundervisning tillgodoser skolan alla elevers rätt till utbildning tillsammans med sina jämnåriga. Grovt sett kan specialundervisningen uppdelas i specialklass och specialundervisning på deltid. Tidigare hette det att man intog och överförde elever till specialundervisning, vilket efter lagförändringen 2010 motsvaras av ”Särskilt stöd”.

I början av 2000-talet skedde en expansion bland andelen elever överförda till specialundervisning, som till stor del berodde på införandet av individuella planer, att kommunerna blev skyldiga att ordna förskoleundervisning och att läroplikten även började omfatta barn med grav utvecklingsstörning. Efter 2009 jämnade det dock ut sig och i och med den nya lagförändringen 2010 verkar det som att andelen elever med särskilt stöd börjat avta medan fler elever får intensifierat stöd. Dessutom har det under 2000-talet skett en förändring i att allt färre elever går helt i specialklass, och istället är fler delvis eller helt integrerade i allmänundervisningen. Skolans målsättning med att allt mer kunna stöda elever inom allmänundervisningen och föra specialundervisningen och allmänundervisningen närmare varandra verkar således ha gett resultat. Andelen elever som fått specialundervisning på deltid har dock hållits kring 20 procent sedan 2001. I den här studien är fokus främst på elever som får specialundervisning på deltid och inte på de som går i specialklass.

4 Specialundervisning och välmående

Specialundervisningens främsta syfte är att stöda elever med inlärningssvårigheter i deras skolgång, men även i deras positiva utveckling som individer. Trots det finns det tudelade resultat gällande specialundervisningen och elevernas välmående. Hur specialundervisningen inverkar på välmåendet i vuxen ålder finns det praktiskt taget inga studier som undersökt direkt, men indirekta samband går att hitta. Härnäst redogör för teman som ofta diskuteras i samband med specialundervisningen och berör välbefinnande, i avsikten att belysa specialundervisningens roll för individers välmående.

4.1 Specialundervisningens roll i förebyggandet av marginalisering

Elever med inlärningssvårigheter löper stor risk för att avbryta sina studier. Såväl Ormrod (2010) som Rumberger (2011, s. 160–180) sammanfattar studier som visat att svaga skolprestationen, beteendeproblem och en likgiltig inställning till skolan är några av de faktorer som konstaterats öka risken för att avbryta sina studier. Med tanke på elever som har svårigheter i skolan passar den här beskrivningen relativt bra in på många av dem. Bland annat skriver Lyytinen (2004, s. 29) att det tär på självuppfattningen och motivationen när elever med inlärningssvårigheter märker att de inte lyckas lika bra i allmänundervisningen som sina klasskamrater. Det kan vara frågan om att tempot är för högt eller att tiden för den individuella handledningen inte räcker till. Därtill tenderar skolprestationerna att vara sämre för de med svårigheter i skolan. Till exempel Wagner med flera (2003) kunde notera att elever med inlärningssvårigheter presterade sämre i skolan än övriga. Murray (1997) fann också att en stor del av de som avbröt skolgången hade haft svårigheter i skolan.

Såväl studieavbrott som skolprestationer har visat sig inverka på livstillfredsställelsen och välbefinnandet. Suldo med flera (2006, s. 574–575) lyfter fram studier som påvisat att skolprestationerna visat sig kunna inverka på livstillfredsställelsen, men att det verkar finnas kulturskillnader. Som exempel nämner de att studier från asiatiska länder, där prestationer inom skolan rankas högt, visar på ett relativt starkt samband mellan

skolprestationer och livstillfredsställelsen. I amerikanska studier har det däremot inte kunnat påvisas något direkt samband mellan skolprestationer och livstillfredsställelse. Salmela-Aro och Tuominen-Soini (2010, s 694) fann att skolprestationerna hade betydelse för livstillfredsställelsen hos finländska ungdomar i övergången till andra stadiets utbildning. I den studien kunde skolprestationerna förklara kring 30 procent av flickornas livstillfredsställelse och kring 20 procent av pojkarnas. Skolframgången kan alltså antas ha viss betydelse ifall den rankas som viktig för individen och inom kulturen.

Sipilä, Kestilä och Martikainen (2011) skriver att det i Finland blir allt svårare att få arbete utan utbildning. De kunde konstatera att en lägre utbildningsnivå var en stark riskfaktor för arbetslöshet, även efter att de kontrollerat för andra riskfaktorer som föräldrarnas utbildningsnivå och arbetslöshet, bostadsort och så vidare. Av en rapport från Statistikcentralen (2013) framgår också att de med enbart grundskoleutbildning löper högst risk för att bli arbetslösa. Att avbryta skolangången innan man hunnit få en examen är därmed en stor riskfaktor för att bli utan arbete i Finland.

En låg utbildningsnivå och arbetslöshet har visat sig ha samband med sämre välbefinnande och lägre tillfredsställelse med livet. I en rapport från OECD från 2013 påvisas en tydlig koppling mellan högre utbildningsnivå och bättre livstillfredsställelse i alla OECD-länder, därmed även i Finland. Eftersom utbildningsnivå och arbetslöshet verkar gå hand i hand är det inte så förvånansvärt att arbetslöshet visat sig ha en betydande negativ inverkan på livstillfredsställelsen. Bland annat Lucas, Clark, Georgellis och Diener (2004) kunde i sin longitudinella studie påvisa att livstillfredsställelsen sjönk när respondenterna blev arbetslösa. Dessutom kunde Lucas med flera (2004) konstatera att arbetslöshet verkar ha en bestående effekt på livstillfredsställelsen, även om Pavot och Diener (2008, s. 139) menar att den i vanliga fall tenderar att återgå till så kallat "normalläge" en tid efter dramatiska livshändelser. Att bli arbetslös verkar därför vara en faktor som till och med kan ha bestående konsekvenser för människors välmående.

Däremot bör framhållas att avbrott i studierna inte i sig leder till arbetslöshet och lägre välbefinnande. Liem, Lustig och Dillon (2010) kunde konstatera att det illamående som ungdomarna upplever när de avbryter sin utbildning inte nödvändigtvis behöver fortsätta in i vuxen ålder. Uppföljningen som de gjorde visade nämligen att livstillfredsställelsen ökat för dem som avbrutit, och jämfört med de som inte avbrutit kunde de inte påvisa några skillnader i välbefinnandet. Att avbryta sina studier kan därmed ses som en reaktion

på lägre välbefinnande, men illamåendet behöver inte fortsätta. Å andra sidan kan avbrutna studier ses som en indirekt riskfaktor för lägre välbefinnande eftersom risken för arbetslöshet ökar.

Därtill verkar inlärningssvårigheter kunna vara en riskfaktor för arbetslöshet, oberoende av studieavbrott. Lavikainen med flera (2006) undersökte livssituationen bland unga vuxna som upplevt svårigheter under skoltiden, varav ungefär hälften hade fått specialundervisning. De kunde påvisa en statistiskt signifikant lägre utbildningsnivå bland dem som upplevt svårigheter i skolan jämfört med respondenterna som inte upplevt svårigheter i skolan. Dessutom var fler av de som upplevt svårigheter i skolan arbetslösa. I studien av Lavikainen med flera (2006) framgår att fler av de som upplevt svårigheter i skolan uppgav att de hade dålig hälsa i vuxen ålder, jämfört med referensgruppen i studien. Det bör ändå framhållas att de allra flesta (78 %) av dem som upplevt svårigheter i skolan trots allt ansåg sig ha god hälsa som vuxna, vilket indikerar att utbildningsnivån inte är avgörande för välmående även om den är en del av det.

Specialundervisningen har hur som helst en nyckelposition i att förebygga skolavhopp, minska andelen som marginaliseras och blir arbetslösa samt öka välbefinnandet bland eleverna i den gruppen. Lyytinen (2004, s. 29) framhåller nämligen att tidiga stödåtgärder förebygger att barnet hoppar av skolan och blir marginaliserat på grund av att det känner sig misslyckat. I läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004, s. 26) framhålls att stödåtgärderna ska inledas så fort någon elev uppvisar svårigheter med skolan för att motverka eventuella negativa följder i elevens utveckling. Tidiga stödåtgärder i skolan är ett försök till att upprätthålla elevens motivation och skolprestationer, vilket i sin tur ökar chanserna till en utbildning och främjar välmåendet. Specialundervisningen kan därmed ses som en faktor som främjar elevers välmående både i skolan och i framtiden. Å andra sidan har en del kritik riktats mot specialundervisningen och specialpedagogiken som antas inverka på elevernas välbefinnande. Härnäst redogörs för de kritiska aspekterna av specialundervisningen.

4.2 Kategorisering och stigmatisering – Önskade effekter av specialundervisningen

En del kritik har riktats mot specialundervisningen trots att avsikten med den är att arbeta för elevens bästa. Ett diskussionstema som ofta förekommer i samband med kritiken mot specialpedagogiken är kategoriseringen och diagnostiseringen av elever. Moberg och Vehmas (2009, s. 57-63) skriver att skälen för diagnostiseringen och kategoriseringen är att skolan på något sätt är tvungen att identifiera och benämna de elever som behöver specialundervisning. Moberg och Vehmas (2009, s. 59) menar att kategoriseringen är avsedd att gynna eleverna och tillgodose deras rättigheter till stöd. Tanken är att en diagnos dessutom ökar förståelsen för problematiken, både för barnet själv och för dess omgivning, och således är till nytta när lämpliga lösningarna som gynnar eleven ska hittas.

Enligt Moberg och Vehmas (2009, s. 59) härstammar en del av kritiken från att samma diagnos kan ta sig uttryck på många olika sätt. Betydelsen av diagnostisering ifrågasätts när den i sig inte nödvändigtvis är informativ, utan snarare riskerar att leda till onödiga, oftast negativa, stereotyper. Lauchlan och Boyle (2007, s. 40) skriver till exempel att en diagnos kan leda till att läraren börjar förvänta sig mindre av eleven, eftersom hen utgår ifrån beskrivningen av diagnosen istället för individens faktiska förmåga. Å andra sidan lyfter Lauchlan och Boyle fram att en diagnos även kan upplevas som en befrielse för den som får den. I en studie av Glazzard (2010) upplevde respondenterna att deras självkänsla förbättrats i och med att de blev diagnostiserade med dyslexi och fick en förklaring till sina svårigheter.

Kritiken mot kategoriseringen hänförs enligt Moberg och Vehmas (2009, 59) även till att diagnoser och kategoriseringar anses kunna få negativa effekter och bli stigmatiserande⁵. Moberg och Vehmas skriver att stigmatiseringen innebär att omgivningen kategoriserar eleven som avvikande och benämner den med sådana namn som framhåller negativa egenskaper. Eleven identifieras först och främst som en medlem av en grupp med avvikande, negativa beteenden, vilket i sin tur kan ha förödande

⁵Stigma = (bränn)märke. Stigmatisering används inom samhällsvetenskaperna som en term för social stämpling. (Nationalencyklopedin, 2015)

konsekvenser för elevens självuppfattning. Moberg och Vehmas (2009, s. 60) lyfter även fram hur stigmatiseringen kan bli en självuppfyllande profetia där elevens identitet omformas för att passa in i de negativa förväntningarna. Enligt Lauchlan och Boyle (2007, s. 38) är ett stigma ofta mycket svårt att bli av med när det väl etablerats och kan vara resten av livet.

Forskning har även visat att elever som får specialundervisning har en mer negativ självuppfattning jämfört med eleverna i allmänundervisning. Bland annat Alatupa med flera (2007) kunde konstatera att de elever som fått specialundervisning uppvisade lägre generell självuppfattning jämfört med dem som inte fått specialundervisning. Taylor, Hume och Welsh (2010) fann däremot inga skillnader i självkänslan mellan elever med dyslexi och elever utan diagnos. Å andra sidan fann de att elever med ”specialbehov” hade en mer negativ självkänsla än såväl elever med dyslexi och elever utan diagnos. Av resultatet drog de den slutsatsen att en specifik diagnos som dyslexi verkar vara bättre för självkänslan än en ospecifik som ”specialbehov”.

Lauchlan och Boyle (2007, s. 40) argumenterar för att risken för att bli retad och mobbad växer när eleven blir kategoriserad som att tillhöra en grupp med avvikande beteenden. Forskning tyder också på att elever som får specialundervisning är mer utsatta för mobbning än andra (se till exempel Rose m.fl., 2009). Dessutom tyder studier på att de är mer ensamma i skolan jämfört med andra. Till exempel Rinne, Kivirauma och Wallenius (2004, s. 75) kunde konstatera att elever som fick specialundervisning upplevde mer mobbning och sämre vänskapsrelationer med jämnåriga än vad elever i allmänklass gjorde. Dessutom fann Uusitalo-Malmivaara med flera (2012) att mer socialt umgänge var en nyckelfaktor som eleverna i specialklassen upplevde skulle förbättra deras välbefinnande.

Mobbning kan ha avsevärda konsekvenser för individers välbefinnande. Bland annat Ttofi och Farrington (2008, s. 292–293) skriver att de negativa effekterna kan fortgå enda upp i vuxenålder. Enligt Moore, Huebner och Hills (2012, s. 433) har studier ofta undersökt mobbningens inverkan på den psykiska hälsan, medan få studier undersökt mobbningens inverkan på livstillfredsställelsen. Moore med flera (2012) kunde påvisa ett svagt samband mellan elektronisk mobbning och livstillfredsställelse. Även Flaspohler, Elvstrom, Vanderzee, Sink och Birchmeier (2009) fann ett negativt samband mellan

mobbing och livstillfredsställelse. De konstaterar dessutom att ett socialt stöd från lärare och jämnåriga verkar vara viktigt för att motverka mobbing i skolan.

Enligt Farrell (2012, s. 32) bör stigmatisering ändå ses som en mångdimensionell process. Han hänvisar till forskning som kunnat påvisa att en diagnos i sig, det vill säga att eleven får ett namn på vad den har, inte leder till stigmatisering. Däremot har omgivningens (lärares, jämnårigas, föräldrars etc.) uppfattning om diagnosen visat sig ha stor betydelse för om den blir stigmatiserande eller inte. Moberg och Vehmas (2009, s. 61) och Lauchlan och Boyle (2007, s. 38) tar upp att ett stigma kan ha infunnit sig redan innan diagnostiseringen, till exempel genom att andra har använt negativa namn på den som är avvikande, och att diagnosen snarare triggat stigmat ytterligare än orsakat det.

Därtill antas det att stigmat ytterligare triggas av att eleven segregeras från klassen och får undervisning i ett annat utrymme. Moberg och Vehmas (2009, s. 60) skriver till exempel specialklasser och specialskolor som tenderar att uppfattas som negativt avvikande av omgivningen. Omgivningens negativa uppfattning leder i sin tur till att eleverna i specialklassen börjar uppleva det som negativt att gå i den. Farrell (2012, s. 31–32) menar dock att studier som berört ämnet visat på tudelade resultat där en del elever varit väldigt missnöjda med att ha gått i en specialskola, medan andra upplevt flytten till specialskola eller -klass som positivt. Enligt Farrell kritiseras flytten till specialskola eller -klass dessutom för att hämma elevens möjligheter till en sund social utveckling tillsammans med jämnåriga inom allmänundervisningen. Farrell (2012, s. 32) påpekar dock att många upplever en slags befrielse när undervisningen äntligen är på rätt nivå och de lyckas följa med. Dessutom upplevs specialskolor, med många speciallärare, mycket resurser, små klasser och så vidare för många som något positivt och eftersträvansvärt snarare än som något negativt och stämplande.

Kauffman (2003, s. 196) argumenterar för att det är helt förvrängt att hävda att specialundervisningen orsakar ett stigma. Han jämför det med att påstå att behandlingen av cancer är det som orsakar dess stigmatisering i samhället. Kauffman menar att specialundervisningen är ett element som försöker öka rättvisan för dem med specialbehov, och genom att prata öppet om specialbehoven snarare förminskas risken för stigmatisering än tvärtom. Genom att tillkännage att det finns barn med specialbehov avlägsnas det konstiga med det, menar han.

Skoltrivseln är överlag mycket viktig med avseende på elevernas välbefinnande. Suldo, Riley och Shaffer (2006, s. 570–577) lyfter fram studier som kunnat påvisa att hur elever trivs i skolan samt hur de upplever stödet från lärare och sin akademiska förmåga⁶ har ett starkt samband med hur tillfredsställda de är med livet. Det råder dock lite oenighet bland forskarna gällande välmåendet och skoltrivseln hos elever som får specialundervisning. Rinne med flera (2004, 75–78) kunde notera att elever som får specialundervisning trivdes bättre i skolan jämfört med sina jämnåriga klasskamrater som inte fick specialundervisning. Bland annat upplevde eleverna i specialundervisning en bättre samvaro i klassen, ett bättre förhållande till läraren och att deras åsikter togs mer i beaktande, jämfört med de som inte gick i specialundervisningsklass. McCullough och Huebner (2003) fann också att ungdomar med inlärningssvårigheter som fick specialundervisning på deltid var snäppet mer tillfredsställda med sina liv jämfört med jämnåriga i allmänundervisningen.

Däremot finns det även studier som tyder på det motsatta. Till exempel Uusitalo-Malmivaara med flera (2012) fann att elever i specialklass överlag trivdes sämre i skolan än elever i allmänundervisningen och att de var mindre tillfredsställda med sina liv. Dessutom fann Tabassam och Grainger (2002) att den akademiska självuppfattningen⁷ och självtilliten⁸ hos elever med inlärningssvårigheter som fick specialundervisning på deltid var lägre än hos resten av klassen. Enligt Suldo och Huebner (2006, s. 96) är hög emotionell och akademisk självtillit nödvändiga för en hög livstillfredsställelse hos ungdomar. Det verkar alltså råda en viss oenighet bland forskarna gällande hur elever i specialundervisningen trivs.

Utöver kategoriseringar, negativa stereotypier och stigmatiseringar skriver Farrell (2012, s. 27) att specialpedagogiken även blivit kritiserad för att placera problemet inom individen och rikta åtgärderna direkt mot att ändra individens beteende. Istället borde brister i omgivningen som gör att svårigheterna kommer fram ändras på. Farrell menar att kritikerna vill uppmärksamma de negativa konsekvenser som kan uppkomma av tankesättet att problemet finns inom individen. Eleven kan i värsta fall börja uppleva att

⁶ Upplevd akademisk förmåga – Engelska: *Perceived academic competence*

⁷ Engelska: *Academic self-concept* (gäller för matematik, läsning och allmänt).

⁸ Engelska: *Self-efficacy* (Gäller för matematik, läsning och allmänt).

hen har något fel som borde åtgärdas, liksom en sjukdom. Den uppfattningen kan i sin tur få förödande konsekvenser för elevens självuppfattning och välbefinnande.

Kritiken mot specialundervisningen utgår alltså främst från att den är kategoriserande, stigmatiserande, segregerande och mycket individfokuserad, vilket antas få konsekvenser för individens välmående både i skolan och senare i livet. Framför allt antas det att självkänslan och självuppfattningen påverkas negativt. Självkänslan är som nämnts mycket nära anknuten till hur tillfredsställd man är med livet (se Pavot & Diener, 2008, s. 144), och att stärka den skulle vara viktigt redan i skolan, framförallt hos elever som får specialundervisning.

Däremot – även om självuppfattningen och självkänslan visat sig vara mer negativ i ungdomen hos elever med specialundervisning och inlärningssvårigheter tyder studier på att det kan vända till vuxen ålder. Ingesson (2007) intervjuade vuxna som fått diagnosen dyslexi i skolan och kom fram till att alla känt att deras självkänsla påverkats negativt av diagnosen i skolan, men att den förbättrades när de blev äldre. I vuxen ålder upplevde de inte längre att självkänslan påverkades alls av diagnosen. Tidigare har även Lewandowski och Arcangelo (1994) funnit att det inte fanns någon skillnad i självuppfattningen mellan vuxna med inlärningssvårigheter och de utan. Det finns dock få studier som undersökt sambandet mellan specialundervisning och vuxnas välmående, men det verkar som om åtminstone självkänslan och självuppfattningen kan förbättras när man blir äldre även om den varit negativ.

4.3 Sammanfattning

Specialundervisningens inverkan på välmåendet är ett komplext tema, där flera omkringliggande faktorer utanför själva undervisningen verkar spela roll för utfallet. Å ena sidan det argumenteras för att specialundervisningen främjar välmåendet och möjliggör att alla elever får utvecklas till unika individer utifrån sina egna förutsättningar i en positiv miljö. Med hjälp av specialundervisning försöker skolan förhindra utslagning och således illamående. Å andra sidan har kritiska röster höjts gentemot specialundervisningen och ansett att den är stigmatiserande och får förödande konsekvenser för elevers välmående, och ett flertal studier lyfter fram negativa

konsekvenser av att ha inlärningssvårigheter. Trots detta har få studier gjorts för att undersöka hur den grupp av elever som får specialundervisning upplever sitt välbefinnande i vuxen ålder.

5 Metod

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att analysera relationen mellan erhållen specialundervisning i grundskolan och välmående i vuxen ålder. Utgående från detta syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. *Hurdant samband finns det mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare?*

Med den här frågan avser jag utforska om antalet timmar specialundervisning den senaste månaden i årskurs 9, har ett samband med hur tillfredsställd respondenterna är med livet som ung vuxen. Med den senaste månaden avses 30 dagar tillbaka från det datum när respondenterna svarade på enkäten i årskurs 9. Utifrån sambandet avser jag få en uppfattning om hur mängden erhållen specialundervisning inverkar på välbefinnandet och om det är bättre att få mycket eller lite specialundervisning alternativt inte har någon betydelse alls.

2. *a) Hurdana skillnader finns det i livstillfredsställelsen som ung vuxen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9?*
b) Hurdana skillnader finns det efter att arbetslöshet och generell självuppfattning kontrollerats för?

Med fråga 2a avser jag utforska om det finns skillnader i välbefinnandet som ung vuxen, beroende på om respondenterna fått specialundervisning eller inte i årskurs 9. Därtill vill jag ta reda på hur stora skillnader det i så fall finns. I 2b utgår jag från vad tidigare forskning visat gällande självuppfattningens och arbetslöshetens inverkan på livstillfredsställelsen och gör en statistisk kontrollanalys för dess variabler. Kontrollanalysen görs för att ta bort den effekt självuppfattning och arbetslöshet kan ha

på eventuella skillnader i livstillfredsställelsen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.

5.2 Ansats och metod

I den här studien används en kvantitativ metod. Eliasson (2013, s. 21) skriver att kvantitativa studier kort sagt beskriver fenomen med siffror och statistik, medan den kvalitativa studien strävar efter att beskriva fenomen med ord. Eliasson fortsätter och skriver att i studier som avser kunna generalisera och undersöka fenomen ur en bredare synvinkel lämpar sig den kvantitativa metoden speciellt bra. Den vanligaste metoden för att samla in kvantitativa data är genom noggrant utarbetade frågeformulär som kan besvaras i en enkät eller genom en intervju. Bearbetning av data sker med hjälp av statistiska program. Enligt Trost (2007, s. 23) är en kvantitativ studie mest lämplig vid undersökningar som avser ange frekvenser av en population och jämföra grupper inom populationen. Olsson och Sörensen (2008, s. 36) skriver att forskaren i en kvantitativ forskning ska vara neutral, objektiv och ha distans till respondenterna till skillnad från forskaren i den kvalitativa forskningen där kontakten till respondenterna är väsentlig.

Syftet med den här studien är att kunna beskriva hur tillfredsställda med livet unga vuxna är utgående från ett stort sampel på 1154 personer. Som insamlingsmetod används enkät och svaren analyserades i statistikprogrammet SPSS. En kvantitativ metod lämpar sig därmed bäst för att kunna generalisera och dra slutsatser om en större population, vilket är fallet i den här studien.

5.3 Respondenter och studiens genomförande

För den här studien används delar av materialet från projektet "Vem Väljer Vad" eller "VVV". Projektet är en flerårig uppföljningsstudie inom specialpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa som undersöker mönster i marginaliseringen hos finlandssvenska elever i övergången från den grundläggande utbildningen till andra stadiets utbildning. Syftet med projektet är att undersöka sambanden mellan inlärningssvårigheter, självuppfattning,

temperament, yrkesval och studieavbrott. Data från studien grundar sig på test, enkäter och intervjuer.

Hösten 2007 sände ledningsgruppen för VVV-projektet ut förfrågningar till 16 högstadieskolor i Svenskfinland om de ville delta i studien varav 14 skolor tackade ja. I februari 2008 genomfördes en pilotstudie som omfattade 21 elever i årskurs 9. Syftet med pilotstudien var att testa enkätens tillförlitlighet. Pilotstudien medförde inga väsentliga korrigeringar i enkätens utförande, men gav ledningsgruppen en uppfattning om hur lång tid besvarandet av den tar.

Det första materialet till studien samlades in under våren 2008 där 1154 niondeklassare från 14 olika finlandssvenska skolor deltog. På grund av det breda urvalet av skolor går det att anta att materialet är representativt för hela Svenskfinland. Könsfördelningen var jämn med 574 pojkar och lika många flickor. För sex personer saknas uppgifter om kön. Eleverna testades i matematik, läsförståelse, diktamen och ordförståelse. Eleverna fyllde också i en enkät med frågor om temperamentsegenskaper, självuppfattning, upplevda inlärningsvårigheter, framtida yrkesval, erhållen specialundervisning, familjens utbildningsnivå och skoltrötthet. I en del skolor fungerade projektarbetare inom VVV-projektet som testledare medan i andra skolor fungerade skolornas lärare som testledare. Lärarna fick noggranna instruktioner om hur eleverna skulle bevara frågorna i enkäten och hur testningen skulle genomföras.

Två uppföljningar har även genomförts inom projektet. Våren 2010 gjordes en andra datainsamling när respondenterna befann sig i andra stadiets utbildning. Samma enkät och test användes 2010 som 2008. En tredje datainsamling utfördes under hösten 2013 och våren 2014 när respondenterna var ca 21 år gamla. För den här studien används delar av det material som samlades in våren 2008 och hösten 2013/våren 2014.

Inför den tredje datainsamlingen kontaktades respondenterna per telefon under våren 2013 för att fråga om de vill delta i uppföljningen. Därefter sändes en elektronisk enkät ut till dem som valt att delta som besvarades elektroniskt. I enkäten fanns frågor bland annat gällande utbildningsval, nuvarande sysselsättning och livstillfredsställelse. Sammanlagt 441 personer deltog i den tredje datainsamlingen, varav 178 pojkar och 263 flickor.

5.4 Mätinstrument

5.4.1 Livstillfredsställelse

Välbefinnandet mäts i den här studien utgående från hur nöjda med livet respondenterna är. Mätningen av respondenternas livstillfredsställelse grundar sig på Dieners, Emmons, Larsens och Griffins mätinstrument: ”The satisfaction with life scale” (SWLS) som utarbetades 1985 (Diener med flera 1985). Originaltestet består av fem påståenden som alla är ställda i positiv riktning och besvaras på en 7-gradig likertskala (se bilaga A). Testet är utformat för att mäta hur tillfredsställd respondenterna är överlag med sina liv istället för att mäta specifika områden. Respondenternas unika subjektiva inställning till vad som är viktigt för livstillfredsställelsen är därmed en faktor som påverkar svaret.

SWLS-testet har sedan dess utformning använts i flertal studier och visat sig vara ett tillförlitligt instrument för att mäta livstillfredsställelsen bland olika ålderskategorier (Pavot & Diener, 1993; 2008). När mätinstrumentet användes på svenska av Hultell och Gustavsson (2008), märkte de att påstående fyra och fem ändå verkar vara åldersberoende och kan behöva omformuleras. I VVV-projektets enkät valde projektmedlemmarna att använda en bearbetad modell av mätinstrumentet gjord av Hultell och Gustavsson (2008), där påstående fyra omformulerats och två påståenden tillagts (Se bilaga B). Hultell och Gustavsson (2008) menar att reliabiliteten⁹ höjdes i och med omarbetningen av den svenska versionen av mätinstrumentet. I reliabilitetskontrollen som jag gjorde på påståendena i SPSS visade det sig också att det verkar gälla även i den här studien. Alfavärdet¹⁰ i Chronbacks alfa-analysen höjdes från 0,89 till 0,91 när de två nya påståenden togs med. Dessutom korrelerar de bra med de övriga frågorna och kan därmed med fördel ingå i testet.

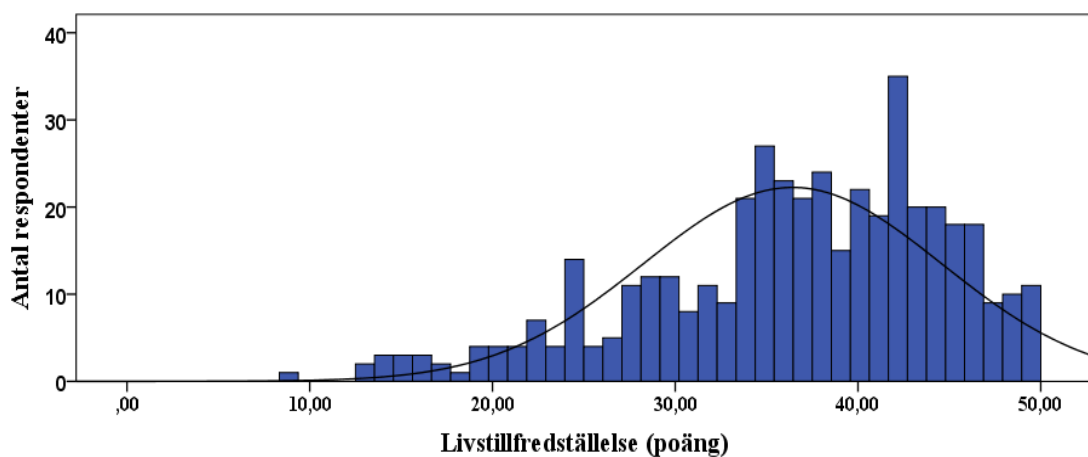
I den här studien används alltså en omarbetad version av mätinstrumentet SWLS med sju påståenden istället för fem. Respondenterna ska ta ställning till påståendena utifrån en 7-gradig skala där 7 betyder ”håller helt och hållet med” och 1 betyder ”håller inte alls

⁹ En beskrivning av vad reliabilitet innebär och hur reliabel den här studien är redogörs noggrannare för i avsnitt 5.6 ”Reliabilitet och validitet”. I avsnittet förklaras även Chronbacks alfa-testet närmare.

¹⁰ Ett alfavärde över 0,7 betyder att frågehelheten kan antas ha hög reliabilitet (Field, 2013, s. 709).

med”. Maxpoängen är således 48 och minimipoängen 7 för mätinstrumentet av livstillfredsställelsen. Svarepoäng mellan 7 och 21 poäng betyder att man är mer missnöjd än nöjd med sitt liv, medan poäng mellan 22 och 28 poäng innebär att man är neutralt inställd till sitt liv. Över 28 poäng innebär i sin tur att man är mer nöjd än missnöjd med sitt liv.

I figur 7 presenteras poängfördelningen för livstillfredsställelsen (N=437) i den här studien. Medelpoängen för respondenternas livstillfredsställelse är 36,42 poäng med en standardavvikelse på 8,16. För att kontrollera om data var normalfördelat gjordes ett ”Kolmogorov–Smirnov”-test där P-värdet ska vara över 0,05 för att räknas som normalfördelat. Enligt testet är poängen för livstillfredsställelse inte normalfördelat; $D(437)=0,000$, $P<0,05$. Snedheten (-0,81) och toppigheten (0,26) indikerar dock att data är normalfördelade, eftersom värdena ligger mellan -1 och 1. Eftersom ett krav för parametriska data uppfylls, räknas poängen för livstillfredsställelse som normalfördelade och parametriska test kan användas för att analysera resultaten med SPSS.



Figur 7. Poängfördelningen för frågehelheten gällande livstillfredsställelse, SWLS.

5.4.2 Specialundervisning

För erhållen specialundervisning används respondenternas svar från år 2008 när de gick i årskurs 9. De gjorde då en uppskattning av hur många timmar specialundervisning de

fått de senaste 30 dagarna¹¹ i fem läroämnen: modersmål, matematik, finska, engelska och fysik och kemi (Fy/Ke). Respondenterna har utgående från en 5 gradig skala, där 1 betyder ”inte alls” och 5 betyder ”över 7h”, tagit ställning till hur mycket specialundervisning de fått inom de olika ämnena. I tabell 1 framställs hur många timmar specialundervisning respondenterna som svarat vid tredje insamlingen fått i årskurs 9. Eftersom erhållen specialundervisning är uppdelat enligt ämne kan samma respondent förekomma flera gånger i tabellen. En del respondenter kan nämligen ha fått specialundervisning i flera ämnen. Bortfallet på cirka 95 respondenter är de som inte svarat alls på den här frågehelheten i årskurs 9. Av tabellen framgår bland annat att flest respondenter fått specialundervisning i modersmål och matematik. Det framgår också att vanligaste är att respondenterna har fått en till två timmar specialundervisning medan färre fått mycket specialundervisning, det vill säga över 7 timmar. Data är inte normalfördelade varken enligt ”Kolmogorov–Smirnov”-testet, $D(886)=0,000$, $P<0,001$ eller utgående från snedheten (1,7) och toppigheten (1.2). I korrelationsanalysen kommer därmed test som är lämpliga för ickeparametriska data att användas.

Tabell 1

Översikt över hur många timmar specialundervisning respondenterna fått i årskurs 9 enligt ämne för de som svarat i tredje datainsamlingen

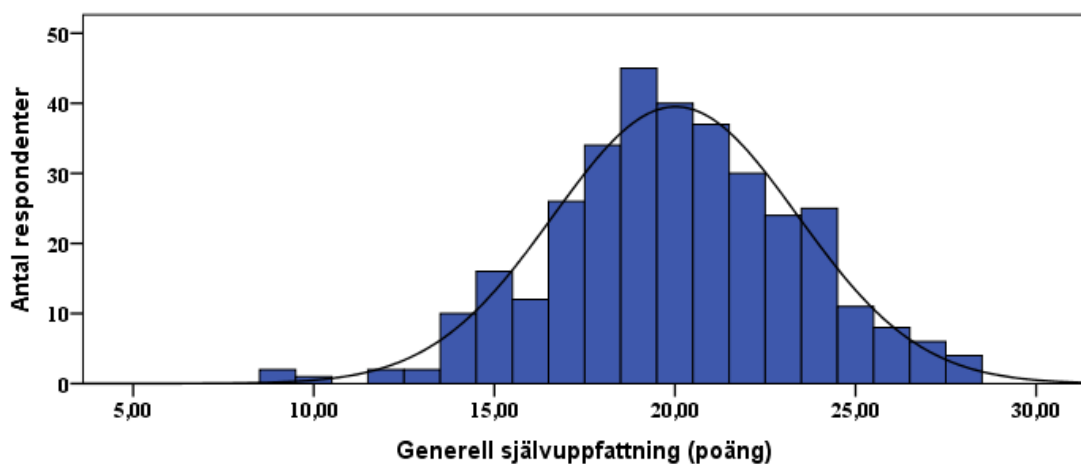
Specialundervisning	Modersmål (N)	Matematik (N)	Finska (N)	Engelska (N)	Fy/Ke (N)
Inte alls	325	304	325	331	331
1–2 h	12	22	9	7	8
3–4 h	6	13	4	6	4
5–6 h	-	2	4	2	1
7+ h	4	5	4	1	1
Totalt	347	346	346	347	345
Bortfall	94	95	95	94	96

¹¹ Räknat 30 dagar bakåt från den tidpunkt när de svarade på enkäten

5.4.3 Självuppfattning

I den här studien utförs en statistisk kontroll för självuppfattning och arbetslöshet, eftersom de visat sig inverka på livstillfredsställelsen. Mätningen av självuppfattningen baserar sig på svaren som respondenterna uppgav i det första insamlingstillfället medan arbetslöshet är från den tredje datainsamlingen. Vid det första datainsamlingstillfället svarade respondenterna på Harters självuppfattningstest (Harter, 1982) som går under namnet *”Perceived Competence Scale For Children”*. I detta test ingår 37 påståenden som tillsammans mäter den kognitiva, sociala, fysiska, musikaliska och generella självuppfattningen.

För den här studien har enbart de sju frågor som behandlar generell självuppfattning valts ut (se bilaga C). Påståendena i testet är utformade så att de både har en negativ och en positiv del. Respondenterna ska först bestämma sig för vilken del som passar bättre in på dem och sedan ta ställning till om påståendet ”stämmer helt” eller om det ”stämmer delvis”. Harter (1982) menar att den här typen av påståenden gör att testet blir likvärdigt för alla. Eftersom det inte finns något nekande svar på påståendena tvingas respondenterna ta ställning till vad som passar bäst in på dem. Harter (1982) konstaterar att testet ger trovärdiga svar om nivån på barns självuppfattning. Minimipoängen i testet för generell självuppfattning är 7 och maximipoängen är 28. Ju högre poäng desto bättre eller positivare självuppfattning. I figur 8 presenteras poängfördelningen i frågehelheten; generell självuppfattning.



Figur 8. Poängfördelningen i frågehelheten för generell självuppfattning

Medelpoängen för respondenternas generella självuppfattning (N=335) är 20,01 poäng med en standardavvikelse på 3,38. För att kontrollera normalfördelningen gjordes även för självuppfattningen ett "Kolmogorov-Smirnov"-test. Enligt testet är poängen för livstillfredsställelse normalfördelat; $D(335)=0,083$, $P>0,05$. Värdena för snedheten (-0,14) och toppigheten (0,19) ligger även de mellan -1 och 1. Poängen för livstillfredsställelse räknas således som normalfördelade och parametriska test kan användas för att analysera resultaten med SPSS.

5.5 Bearbetning och analys av data

Alla data från VVV-projektet har kodats om till numeriskt data för att möjliggöra statistiska analyser. I den här studien har analyserna av data gjorts uteslutande i statistikprogrammet IBM SPSS Statistics.

5.5.1 Analys av samband

I första forskningsfrågan analyseras sambandet mellan erhållen specialundervisning i grundskolan och livstillfredsställelsen som ung vuxen. För erhållen specialundervisning skapades en summavariabel av alla läroämnena tillsammans. Erhållen specialundervisning är således ett mått på mängden respondenterna fått överlag och de kan ha fått allt från noll timmar specialundervisning till 35 timmar när alla ämnen slås ihop. För att analysera sambandet mellan erhållen specialundervisning och livstillfredsställelsen användes Spearmans korrelationsanalys.

Pallant (2007, s. 126) beskriver korrelationsanalys som en analys av styrka och riktning av ett linjärt förhållande mellan två variabler. Field (2013, s. 276) skriver att Spearmans korrelationsanalys används vid analys av data som inte uppfyller kraven för normalfördelning, för att minimera effekten av extremvärden eller av andra faktorer som kan bidra till fel vid analys av ickeparametriskt data. I den här studien uppfyllde inte data för erhållen specialundervisning normalfördelningskraven. Därmed var det mest lämpligt att använda Spearmans korrelationsanalys i den här studien.

Pallant (2007, s. 126) förklarar vidare att vid utförandet av en korrelationsanalys fås ett värde mellan -1 och 1. Om värdet är över 0 finns det en positiv korrelation mellan variablerna, det vill säga när den ena variabelns värden ökar stiger även den andra variabelns värden. Ett värde under 0 indikerar att det finns ett negativt samband vilket innebär att när den ena variabelns värde stiger, sänks den andra variabelns värde. Vid en perfekt korrelation kommer värdet som anges antingen vara 1 eller -1, medan det kommer att bli noll om inget samband hittas. Ett värde över $\pm 0,1$ räknas som ett svagt samband, över $\pm 0,3$ som ett moderat samband och över $\pm 0,5$ som ett starkt samband (Pallant, 2007, s. 132).

5.5.2 Analys av skillnader

I första delen av andra forskningsfrågan analyseras skillnaderna i livstillfredsställelsen mellan de respondenter som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning. För att analysera skillnaderna delades respondenterna in i två grupper. Respondenter som fått allt från 1 timme till 35 timmar specialundervisning i årskurs 9 bildade en grupp och resten, det vill säga de som fått noll timmar specialundervisning, bildade jämförelsegruppen.

För att undersöka skillnader mellan de respondenter som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning, gjordes en variansanalys med hjälp av ANOVA. Pallant (2007, s. 232) skriver att ett t-test är lämpligt för att jämför två grupper medan variansanalys oftast används vid analys av fler än två grupper. I den här studien analyseras skillnaderna mellan två grupper. Valet av ANOVA grundar sig på att kontrollanalysen till forskningsfråga 2b görs med ANCOVA i SPSS. Värdena som framställs av ANCOVA är av samma karaktär som värdena av ANOVA vilket bidrar till att göra resultatöversikten mer logisk och lättförståelig. Innebörden av resultaten från en analys med ANOVA är dock exakt samma som de resultat som fås med t-test.

Variansanalys eller ANOVA innebär enligt Pallant (2007, s. 242) att jämföra variansen mellan grupperna med variansen inom grupperna. I variansanalys så antas det att variansen mellan grupperna beror på den oberoende variabeln och att variansen inom

grupperna beror på slumpen. I den här undersökningen antas det alltså att variansen mellan grupperna beror på specialundervisningen som respondenterna fått.

Field (2013, s. 442) skriver att vid genomförandet av en variansanalys i SPSS fås ett F-värde. Enligt Pallant (2007, s. 242) indikerar ett stort F-värde att det finns mer skillnader mellan grupperna än inom gruppen, vilket i sin tur avgör om skillnaderna är statistiskt signifikanta eller inte. Vid analys av skillnader mellan fler grupper än två förklarar Pallant (2007, s. 246) att ett *post hoc*-test måste göras, för att veta mellan vilka grupper det finns skillnader. I den här studien undersöks dock enbart två grupper (de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning) vilket innebär att inget *post hoc*-test behöver utföras.

För att avgöra hur stor en eventuell signifikant skillnad är presenteras en effektstorlek som kallas för *Partial Eta Squared* (η_p^2). Field (2013, s. 474) skriver att ett *Partial eta squared*-värde på 0,01 betyder liten skillnad, över 0,6 indikerar en moderat skillnad och över 0,14 innebär en stor skillnad.

5.5.3 Kontrollanalysen för självuppfattning och arbetslöshet

I första delen av andra forskningsfrågan analyseras alltså skillnaderna i livstillfredsställelsen mellan de respondenter som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning. I andra delen av forskningsfråga 2 analyseras skillnaderna efter att självuppfattning och arbetslöshet kontrollerats för. Kontrollanalysen görs eftersom tidigare forskning visat ett starkt samband mellan självuppfattning och livstillfredsställelse (Se t.ex. Pavot & Diener, 2008, s. 144), samt mellan arbetslöshet och livstillfredsställelse (se t.ex. Lucas m.fl. 2004).

Vid en statistisk kontroll för specifika variabler görs en ANCOVA-analys. Pallant (2007, s. 290–291) förklarar att en ANCOVA-analys möjliggör att skillnaderna mellan grupperna kan analyseras samtidigt som en statistisk kontroll för så kallade ”K-variabler” görs. K-variabler är variabler som antas inverka på den beroende variabeln. I den här studien antar jag att arbetslöshet och självuppfattningen inverkar på livstillfredsställelsen. Arbetslöshet och självuppfattning är således mina K-variabler.

Pallant (2007, s. 290) berättar att en ANCOVA-analys i praktiken går till så att SPSS tar bort den skillnad eller varians som beror på K-variablerna innan den ger resultaten för variansanalysen på de variabler man egentligen vill undersöka. Variansanalysen berättar därefter hur stor skillnaderna är mellan de grupper man från början var intresserade av efter att skillnaderna som beror på K-variablerna avlägsnats. En ANCOVA-analys ger därmed ett mer sanningsenligt svar på om det finns skillnader mellan grupperna som jämförs och på hur stora skillnaderna är. I den här studien innebär det att SPSS alltså tar bort den skillnad som beror på självuppfattning och arbetslöshet innan den ger information om skillnaderna mellan respondenterna som fått specialundervisning och respondenterna som inte fått specialundervisning. Eventuella skillnader som påvisas efter kontrollanalysen beror således inte på självuppfattning och arbetslöshet, utan kan i så fall antas bero på specialundervisningen.

5.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet, eller tillförlitlighet, är ett mått på hur väl en undersökning kommer att ge samma resultat vid upprepade och likartade tillfällen (Olsson & Sörensen, 2008, s.75). Trost (2007, s. 64) skriver att reliabilitet innefattas av fyra komponenter varav den första är *kongruens* som handlar om att frågor som avser mäta samma sak liknar varandra och på sätt fås en trovärdig bild av svaret. Kongruens är speciellt relevant vid enkätstudier för att få med alla nyanser av företeelser. Den andra komponenten av reliabilitet är *precision* och handlar om hur enkelt det är att fylla i frågeformuläret. Ju enklare desto mer precision eftersom forskaren kan anta att respondenterna smidigt kunnat hitta det svar som passar dem bäst. Som tredje komponent av reliabiliteten är *objektivitet* och med det menas huruvida forskaren tolkat respondenternas svar på rätt sätt och kodat in dem rätt. Den fjärde komponenten av reliabilitet är *konstans*, det vill säga att frågorna är utformade så att respondenterna svarar samma sak även under en längre tid. Det ska inte vara så att svaren kan ändras från dag till dag.

Mätinstrumentet för livstillfredsställelse, SWLS, kan antas vara reliabelt. Påståendena i mätinstrumentet uppfyller kraven för kongruens eftersom de liknar varandra mycket men kan ändå antas fånga olika nyanser av livstillfredsställelsen bland respondenterna. Insamlingen av data gjordes med hjälp av en E- enkät vilket borde ha gjort det enkelt för

respondenterna att svara och dessutom bidragit till att de fick svara när det passade dem bäst, vilket innebär att även kravet för precision uppfylls. Därtill uppfylls kravet för objektivitet eftersom svaren automatiskt kodades in i SPSS och ingen fel på grund av den mänskliga faktorn har inverkat på inkodningen.

Även om ett mätinstrument med två påståenden fler än originalversionen används i den här studien är det ändå möjligt att jämföra med tidigare studier som använt originalversionen för att utvärdera reliabiliteten. Genom att se till tidigare forskning dras den slutsatsen att mätinstrumentet för livstillfredsställelse även uppfyller kravet för konstans. Diener med flera (2013, s. 499) skriver nämligen att mätresultaten för livstillfredsställelse visat sig ha hög korrelation med varandra när samma respondenter svarat i olika situationer, så som på jobbet och hemma med en kortare tidsperiod emellan. Dessutom skriver Hultell och Gustavsson (2008, s. 1071) att studier visat att mätinstrumentet ger relativt samma resultat när mätningen av livstillfredsställelsen, efter att det gått en kort tid, upprepats med samma respondenter. Ju längre tid det går mellan mätningarna desto mer varierar dock resultaten. Hultell och Gustavsson menar att detta kan ses som ett tecken på bristande reliabilitet, men kan också ses som ett tecken på att mätinstrumentet är tillräckligt känsligt för stora förändringar i livet som naturligt påverkar livstillfredsställelsen.

Utöver det ovannämnda, kan man också enligt Field (2013, s. 708) kontrollera reliabiliteten i SPSS och få ett så kallat Chronbacks alfa-värde. För att räknas som reliabelt ska alfavärdet vara över 0,7 och i den här studien var alfavärdet 0,91. Därtill hänvisar Hultell och Gustavsson (2008, s. 1071) till flertalet studier som gjorts med SWLS där reliabiliteten varit hög för mätinstrumentet. Chronbacks alfa-värdet har enligt dem legat runt 0,80. Observera dock att i de studier som Hultell och Gustavsson hänvisar till har originalversion av mätinstrumentet med fem påståenden använts, medan en version med sju påståenden används i den här studien. Fler påståenden kan enligt Field (2013, s.709) höja alfa-värdet, vilket förklarar varför det i den här studien är högre än i tidigare studier. Mätinstrumentet kan oberoende ses som reliabelt utifrån reliabilitetskontrollen i SPSS.

När validiteten i en studie ska granskas underlättar det att ha använt ett standardiserat och globalt använt mätinstrument. Med validitet eller giltighet avses enligt Olsson och Sörensen (2008, s. 76) hur väl ett mätinstrument mäter vad det ska mäta. Ett sätt att

kontrollera validiteten är således att jämföra hur väl liknande mätinstrument överensstämmer med varandra. Hultell och Gustavsson (2008, s. 1072) hänvisar till flera studier där SWLS jämförts med andra mätinstrument för livstillfredsställelse och kunnat konstatera att överensstämmelsen är hög, men att mätinstrumenten ändå kan ses som skilda konstruktioner. Det här innebär alltså att man kan anta att de svar respondenterna uppgett gällande sin livstillfredsställelse är såväl reliabla som valida.

Respondenterna torde också ha kunnat uppskatta rätt så exakt hur mycket specialundervisning de fått med tanke på att det enbart gällde de senaste 30 dagarna när de svarade i årskurs 9. Dessutom genomfördes insamlingen av det första materialet 2008 i en grupsituation under övervakning, vilket minskade bortfallet av svar och gett möjlighet åt respondenterna att få frågor förtydligade. Svaren från frågehelheten för erhållen specialundervisning kan således ses som såväl reliabla och valida.

5.7 Bortfallsanalys

Vanligt för större kvantitativa underökningar är att andelen bortfall brukar kunna variera mellan frågehelheter, så även VVV-projektets data. Bortfallet mellan den första och den tredje insamlingen är dessutom stort. Trost (2007, s. 137) skriver att ett stort bortfall kan inverka på trovärdigheten och generaliserbarheten av resultatet vilket gör att bortfallet behöver analyseras noggrannare. I tabell 2 framställs antalet respondenter och bortfall från varje insamlingstillfälle som används i denna studie.

Andelen respondenter var från början 1154 men även i det första materialet varierar antalet svar per frågehelhet, och det finns bortfall. I den tredje materialinsamlingen deltog sammanlagt 441 personer, vilket innebär att bortfallet från det ursprungliga antalet respondenter var 713 personer (62 %). Av de 184 respondenter som i årskurs 9 erhöll specialundervisning deltog 58 respondenter i den tredje datainsamlingen, vilket innebär ett bortfall på 126 respondenter (68 %). Av de 702 respondenter som inte fått specialundervisning i årskurs 9 svarade 285 i den tredje insamlingen, vilket innebär ett bortfall på 417 respondenter (59 %). Procentuellt sett svarade således något fler av de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.

Tabell 2*Deskriptivt om respondenterna i studien*

Datainsamlingsår	Respondenter	Special- undervisning	Ingen special- undervisning	Bortfall
2008	1154	184	702	268
2013/2014	441	58	285	98
Bortfall (N/ %)	713 (62 %)	126 (68 %)	417 (59 %)	

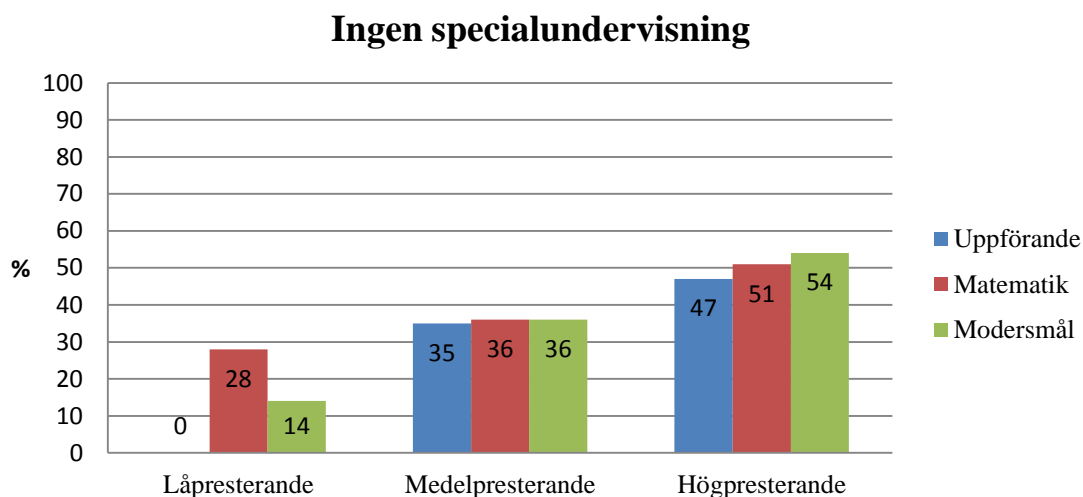
Notering: Specialundervisning anger antalet respondenter som angett att de fått specialundervisning i åk 9.

För att se om det går att urskilja något mönster i vem som svarat i den här studien beräknas en svarsprocent för tredje insamlingen (2013/2014) utgående från det totala antalet svar 2008. Därtill jämförs gruppen respondenter som fått specialundervisning med gruppen respondenter som inte fått specialundervisning för att avgöra om grupperna är jämförbara. Syftet med bortfallsanalysen är att kontrollera hur bortfallet kan ha inverkat på reliabiliteten och generaliserbarheten av studien.

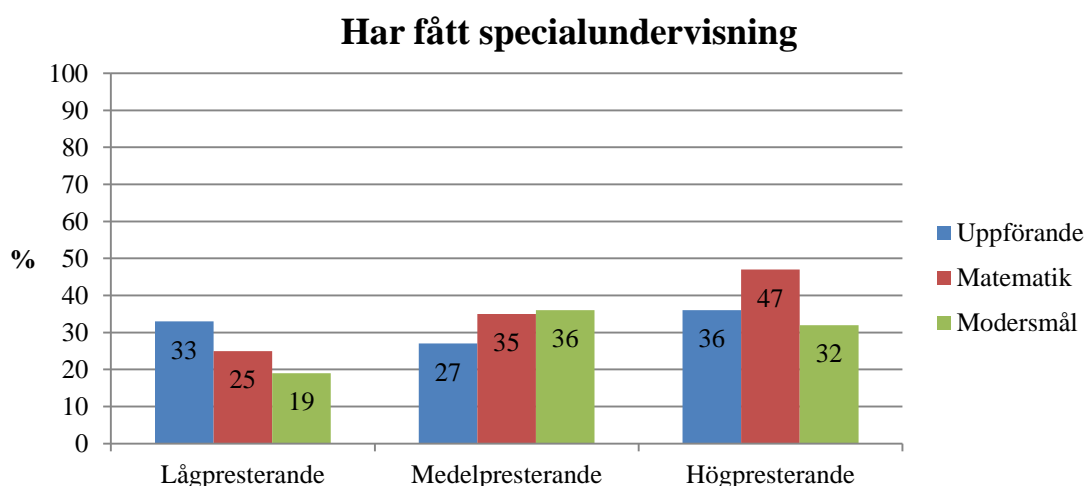
Eftersom den här studien handlar om elever som fått specialundervisning och elever som inte fått specialundervisning, faller det sig naturligt att kontrollera svarsprocenten mellan låg-, medel- och högpresterande. Respondenterna delas in så att de som fått 5 och 6 på betyget räknas som lågpresterande, de med 8 och 9 på betyget räknas som medelpresterande och de med 9 och 10 på betyget räknas som högpresterande. Betygen gäller för matematik, modersmål och uppförande i årskurs 9. I figur 9 presenteras svarsprocenten i tredje datainsamlingen för låg-, medel- och högpresterande som inte fått specialundervisning. I figur 10 presenteras svarsprocenten i tredje datainsamlingen för låg-, medel- och högpresterande som fått specialundervisning.

Av figurerna kan man se att bland de respondenter som inte fått specialundervisning är svarsprocenten lägst för lågpresterande och högst för högpresterande i såväl modersmål,

matematik och uppförande. Bland de respondenter som fått specialundervisning är trenden inte riktigt lika tydlig förutom i matematik. Ser man på uppförande är svarsprocenten relativt jämn med kring 30 procent från alla tre grupper, medan svarsprocenten för modersmål är relativt jämn mellan hög och medelpresterande men lägre för lågpresterande



Figur 9. Svartsprocenten i tredje datainsamlingen för låg-, medel- och högpresterande som inte fått specialundervisning i årskurs 9.



Figur 10. Svartsprocenten i tredje datainsamlingen för låg- medel- och högpresterande som fått specialundervisning i årskurs 9.

Vid jämförelse mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning är grupperna relativt jämförbara med andelen låg- och medelpresterande, om man bortser från betygen i uppförande. För matematik har 28 procent av lågpresterande och 36 procent av medelpresterande bland dem som inte fått specialundervisning svarat. Av de som fått specialundervisning har jämförelsevis 25 procent av lågpresterande och 35 procent av medelpresterande svarat. För modersmål har 14 procent av lågpresterande och 36 procent av medelpresterande bland dem som inte fått specialundervisning svarat. Jämförelsevis har 19 procent av lågpresterande och 36 procent av medelpresterande svarat av de som fått specialundervisning.

För högpresterande är svarsprocenten jämförbar för matematik med 51 procent bland de som inte fått specialundervisning och 47 procent bland de som fått specialundervisning. Av högpresterande i modersmål har 54 procent av de som inte fått specialundervisning och 32 procent av de som fått specialundervisning svarat, vilket innebär en skillnad mellan grupperna. Summa summarum så är gruppen som fått specialundervisning och gruppen som inte fått specialundervisning ändå jämförbara eftersom det procentuellt sett inte finns så stora skillnader i vilka prestationsgrupper som svarat mellan grupperna, bortsett från uppförande. Däremot verkar lågpresterande elever överlag att vara underrepresenterade i materialet.

Utöver respondenternas prestationsnivå analyseras också antalet skolavbrytare som svarat. I analysen framgår att enbart två av de 35 som uppgett att de inte var i någon utbildning efter grundskolan har svarat i den tredje datainsamlingen, varav en har fått specialundervisning medan den andra hör till de respondenter som i årskurs 9 inte svarat alls på om de fått specialundervisning eller inte och således inte ingår i min studie. Från början (2008) kan man anta att data var representativa och generaliserbara för hela Svenskfinland, eftersom ett stort antal respondenter från 14 olika skolor deltog. I det tredje datainsamlingsmaterialet gick att bekräfta att det fortfarande finns representanter från alla 14 skolor trots det stora bortfallet. Därmed går det att anta att den här studien är generaliserbar för hela Svenskfinland.

Därtill valde jag också att analysera sysselsättningen bland respondenterna i den tredje insamlingen. I tabell 3 framställs vad respondenterna uppger att de sysslar med vid tidpunkten för tredje insamlingen. Uppgifterna framställs såväl för hela samplet och skilt för de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning. Av tabellen

ser man att de flesta respondenter (77 %) studerar. Knappt en femtedel (18,4 %) arbetar och en liten del (2,3 %) av respondenterna gör något annat. Enbart 1,6 procent är arbetslösa vilket skulle motsvara sju stycken. Procentuellt sett jobbar något fler av de som fått specialundervisning (29 %) än de som inte fått specialundervisning (14 %), medan fler studerar av de som inte fått specialundervisning (83 %) jämfört med de som fått specialundervisning (66 %). Andelen arbetslösa och andelen som gör annat är däremot jämförbara mellan grupperna.

Tabell 3

Deskriptiv information om sysselsättningen bland respondenterna i den här studien

Sysselsättning	Hela samplet (N/%)	Ingen specialundervisning (N/%)	Specialundervisning (N/%)
Jobbar	81/ 18,4 %	41/ 14 %	17/ 29 %
Studerar	343/ 77,7 %	236/ 83 %	38/ 66 %
Arbetslös	7/ 1,6 %	2/ 1 %	2/ 3 %
Annat	10/ 2,3 %	6/ 2 %	1/ 2 %
Totalt (N)	441	285	58

5.8 Etiska aspekter i studien

Vid genomförande av en undersökning måste alltid etiska aspekter beaktas. Patel och Davidson (2012, s. 62–63) skriver att respondenternas integritet bör skyddas vid genomförandet av en undersökning. Ingen får komma till skada, varken fysiskt eller psykiskt, och ingen får utsättas för förödmjukelse eller kränkning. Patel och Davidson (2012, s. 64) beskriver fyra forskningsetiska krav som gäller vid genomförandet av en undersökning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att alla respondenter bör informeras om undersökningens syfte så att alla förstått och kan ta ställning till om de vill delta.

Samtyckeskravet innebär därtill att alla har rätt till att själva bestämma om de vill delta i undersökningen eller inte. Konfidentialitetskravet innebär att inga obehöriga ska kunna få tillgång till informationen och att det ska vara omöjligt att identifiera enskilda respondenters svar i resultatet av forskningen. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningssyfte vilket bör framgå tydligt i den information respondenterna får om undersökningen.

Till största del har alla fyra forskningsetiska krav beaktats vid insamlingstillfällena som gjorts inom VVV-projektet. Endast vid det första insamlingstillfället våren 2008 finns omständigheter som kan tänkas ha brutit mot samtyckeskravet. Respondenterna informerades om VVV-projektets syfte, men det var skolans ledning som fattade beslutet om att delta, inte respondenterna. Eftersom respondenterna vid tillfället var minderåriga borde dessutom vårdnadshavarna fått information om insamlingen och haft rätt att fatta beslut om deras barn får delta i undersökningen eller ej, men det beaktades inte. Däremot bör det framhållas att ingen utsatts för tvång att delta mot sin vilja och att ingen kommit till skada varken psykiskt eller fysiskt under något av de tre insamlingstillfällena. Under det andra och tredje datainsamlingstillfället var deltagande helt frivilligt för respondenterna och såväl informationskravet som samtyckeskravet har beaktats till fullo.

Konfidentialitetskravet har beaktats genom att begränsa tillgången till materialet från undersökningarna till de som deltagit i projektet. Respondenternas namn har efter varje insamling bytts ut till deras egna ID-nummer och namnen har raderats ur varje datafil. Därmed är det helt omöjligt att spåra resultaten från studier inom projektet till enskilda respondenter. Dessutom kan nämnas att endast ett begränsat antal av de som använt material från VVV-projektet har haft tillgång till namnen på respondenterna, och varje projektmedlem har avlagt ett tystnadslöfte om att inte sprida vidare information om respondenterna.

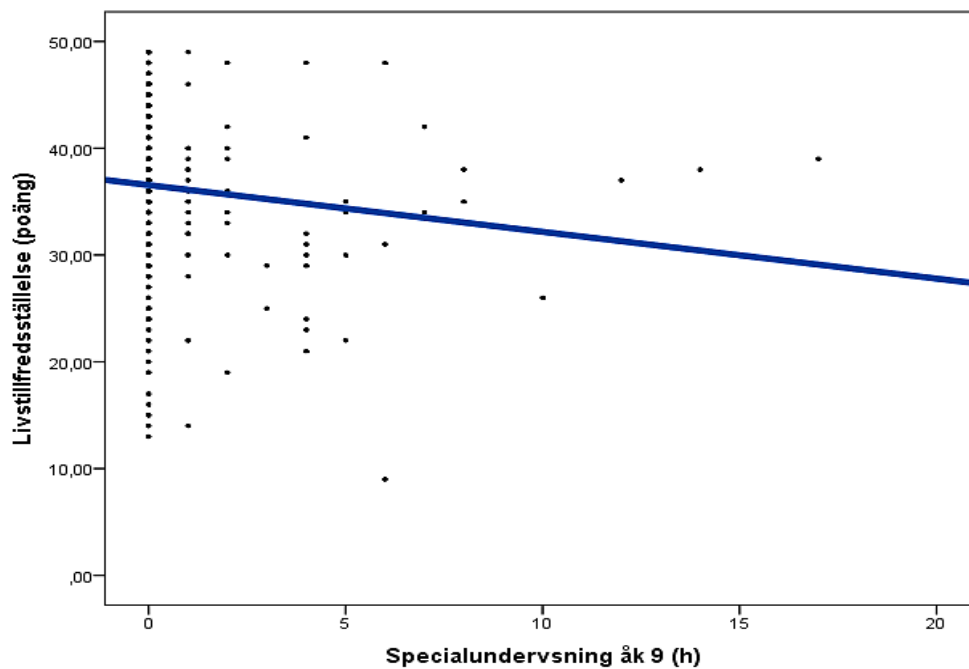
6 Resultatredovisning

I det här kapitlet presenteras resultaten för den här studien. Kapitlet är upplagt i samma ordning som forskningsfrågorna. Forskningsfråga ett besvaras i 6.1, forskningsfråga 2a i 6.2 och forskningsfråga 2b besvaras i 6.3. Varje avsnitt börjar med en presentation av forskningsfrågan och sedan redogörs för det resultat som kunnat påvisas i den här studien.

6.1 Sambandet mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare

Den första forskningsfrågan i den här studien avser utforska hur stort samband det finns mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare. För att analysera detta samband användes Spearmans korrelationstest. Analysen visar att det finns ett signifikant negativt samband mellan specialundervisning och livstillfredsställelsen som ung vuxen, $r(341) = -0,19$, $p < 0,01$. Resultatet indikerar alltså att ju mer specialundervisning en respondenten fått i årskurs 9, desto lägre poäng har den i testet för livstillfredsställelse som ung vuxen. Värdet för sambandet är dock mellan -0,1 och -0,3, och samvariansen för variablerna är $(-0,19)^2 = 0,04$ (4%), vilket innebär att sambandet mellan erhållen specialundervisning och livstillfredsställelse bör räknas som svagt.

I figur 11 presenteras sambandet grafiskt. De svarta prickarna i figuren anger respondenternas poäng i livstillfredsställelse som vuxna utifrån hur mycket specialundervisning de fått i årskurs 9. Eftersom de flesta inte fått någon specialundervisning alls finns flest prickar vid "0 timmar". Utifrån figuren syns också att svars-poängen är mycket utspridda och det skulle vara svårt att se det linjära sambandet utan den kalkylerade linje som SPSS ger. Den stora spridningen bidrar till att det statistiskt enbart går att påvisa ett svagt samband mellan specialundervisning och livstillfredsställelse, även om sambandet är signifikant.



Figur 11. Sambandet mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelse som ung vuxen.

6.2 Skillnader i livstillfredsställelsen som unga vuxna mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.

Den första delen av den andra forskningsfrågan avser utforska hurdana skillnader det finns i livstillfredsställelsen mellan dem som i årskurs 9 fick specialundervisning och de som inte fick specialundervisning. Först presenteras deskriptiv information om medelpoängen och standardavvikelserna skilt för grupperna (se tabell 4). Utifrån medelpoängen (M) kan man se att de som fått specialundervisning i medeltal har något lägre poäng än de som inte fått specialundervisning i hur tillfredsställda de är med sina liv. Den relativt höga standardavvikelsen (SD) för båda grupperna berättar dock att spridningen inom grupperna är ganska stor. Med andra ord finns det respondenter med höga och låga poäng i båda grupperna.

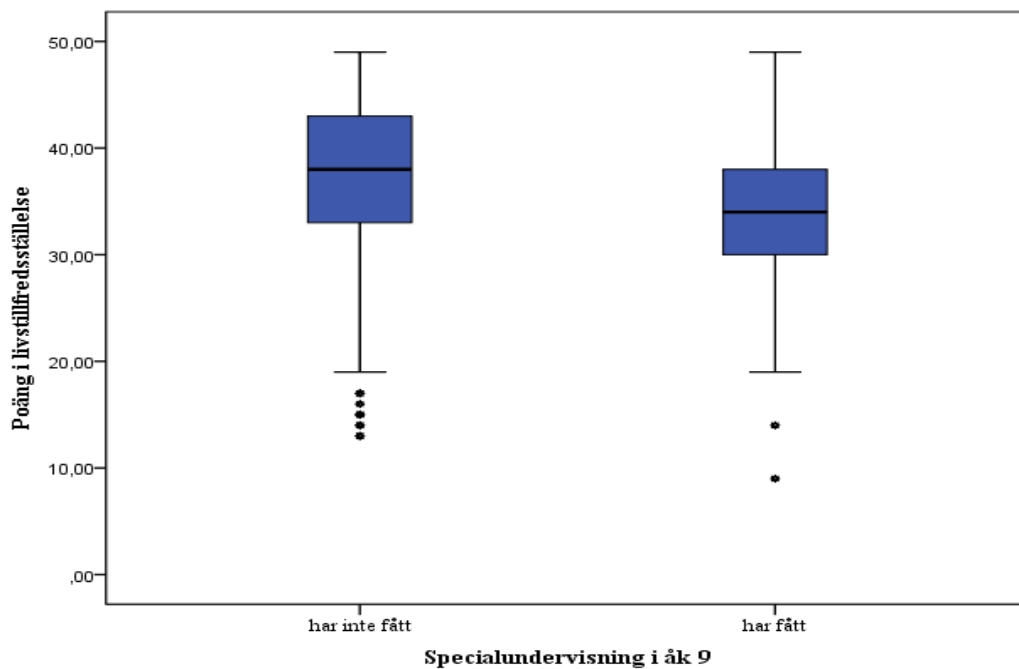
Tabell 4

Medelpoängen och standardavvikelsen för livstillfredsställelsen som ung vuxen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.

Specialundervisning i åk 9	M	SD	N
Ingen specialundervisning	36,89	8,20	284
Fick specialundervisning	33,30	8,24	57
Totalt	36,29	8,30	341

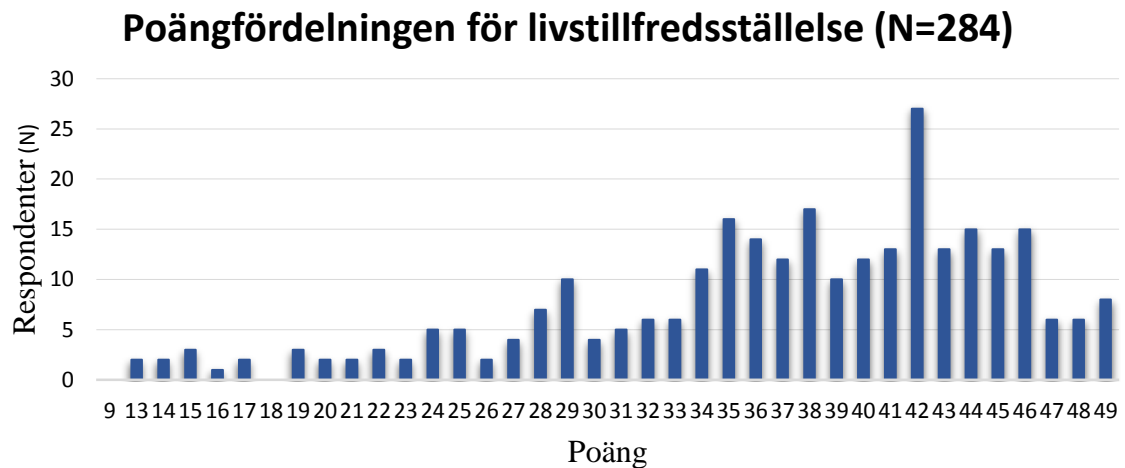
Notering: "Fick specialundervisning" innefattar all specialundervisning över 1 h under de senaste 30 dagarna fram till datainsamlingstillfället.

I figur 12 presenteras medianvärdena och spridningen grafiskt för grupperna. De färgade fyrkanterna anger poängvärden för den mittersta 50 procenten av respondenterna i gruppen, och strecket i fyrkanten anger medianvärdet för hela gruppen. Ovanför och under boxarna finns ett streck som bryts av en linje. Linjen anger det lägsta och högsta värdet för gruppen som SPSS väljer att ta med. De svarta punkterna i figuren är

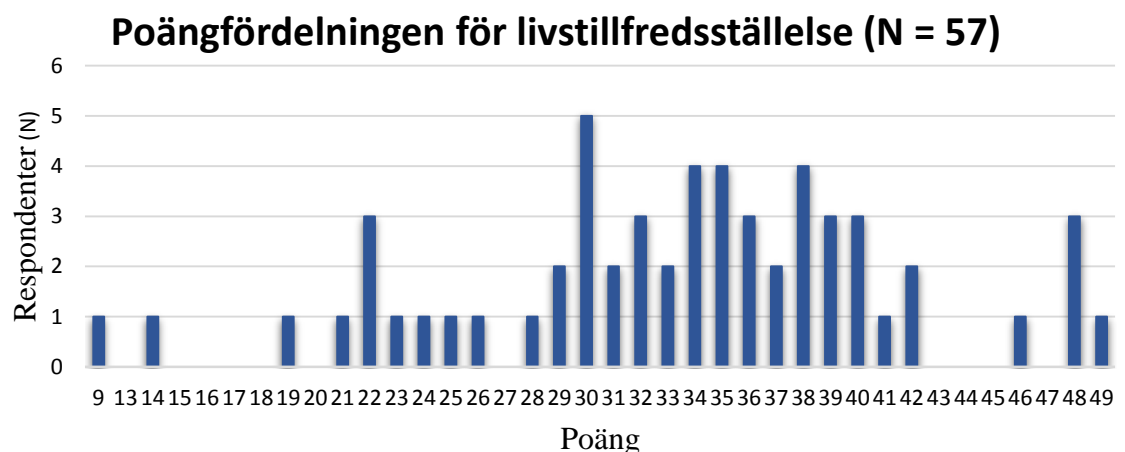


Figur 12. Medianvärde och spridningen i livstillfredsställelsen presenterat skilt för de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning i årskurs 9.

respondenter som skiljer sig poängmässigt mycket från de övriga, så kallade extremvärden som räknas bort för att få en mer jämförbar bild. I figur 13 och 14 presenteras poängfördelningen från mätningen av livstillfredsställelse mellan respondenterna som fått specialundervisning och som inte fått specialundervisning. Av figurerna ser man också extremvärdena som skiljer sig från de övriga i gruppen.



Figur 13. Poängfördelningen i livstillfredsställelse för de respondenter som inte fått specialundervisning i årskurs 9



Figur 14. Poängfördelningen i livstillfredsställelse för de respondenter som fått specialundervisning i årskurs 9

Poängvärden mellan 7 och 21 indikerar att respondenten är mer missnöjd än tillfredsställd med sitt liv, 22 poäng till 28 att respondenten är neutralt inställd till sitt liv och 29 uppåt indikerar att respondenten är mer tillfredsställd än missnöjd med sitt liv. Av de respondenter som inte fått specialundervisning är 84 procent mer tillfredsställda än missnöjda med sina liv, medan 79 procent av de respondenter som fått specialundervisning är mer tillfredsställda än missnöjda med sina liv. Respondenterna som inte fått specialundervisning verkar således mer tillfredsställda med sina liv än de som fått specialundervisning.

Variansanalysen med ANOVA visade också att det fanns en statistisk signifikant skillnad i livstillfredsställelsen mellan de som fått specialundervisning i årskurs 9 och de som inte fått specialundervisning, $F(1,339)=9,102$, $P<0,01$, $\eta_p^2 = 0,026$. Resultatet visar alltså att de som fått specialundervisning även statistiskt sett är signifikant mindre nöjda med sitt liv som unga vuxna än de som inte fått specialundervisning. Skillnaderna bör dock ses som små eftersom effektstorleken (η_p^2) endast är 0,03.

6.3 Skillnader efter kontroll för arbetslöshet och självuppfattning

Den andra delen av den andra forskningsfrågan avsåg utforska skillnaderna efter att självuppfattning och arbetslöshet statistiskt kontrollerats för. Efter att ha kontrollerat för arbetslöshet och generell självuppfattning fanns det inte längre någon statistisk signifikant skillnad i livstillfredsställelsen mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning, $F(1,317)= 0,25$, $P= 0,62$, $\eta_p^2 = 0,01$. Det innebär alltså att variansen inom grupperna är större än variansen mellan grupperna, vilket gör att det inte går att påvisa någon statistisk skillnad längre. I tabell 5 presenteras de justerade medelvärdena och standardavvikelseerna för grupperna efter ANCOVA-analysen. Innan kontrollen var medelpoängskillnaderna ungefär 3,5 poäng (se tabell 4). Efter att arbetslöshet och självuppfattning kontrollerats för ser man från de justerade medelvärdena att det fortfarande finns en skillnad på två poäng mellan grupperna.

Arbetslöshet och självuppfattning kan således förklara 1,5 poäng av medelvärdet som procentuellt sett skulle betyda ungefär 43 procent.

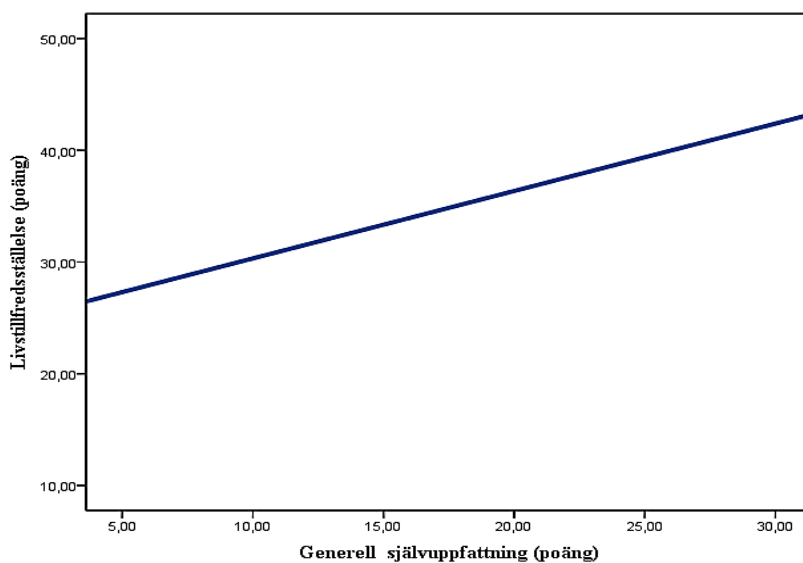
Tabell 5

Justerade poängmedelvärden och standardavvikelse för livstillfredsställelsen som unga vuxna.

Specialundervisning i åk 9	M	SD	N
Ingen specialundervisning	28,73	2,8	269
Fick specialundervisning	26,73	2,8	53
Totalt			322

Notering: "Fick specialundervisning" innefattar all specialundervisning över 1 h under de senaste 30 dagarna.

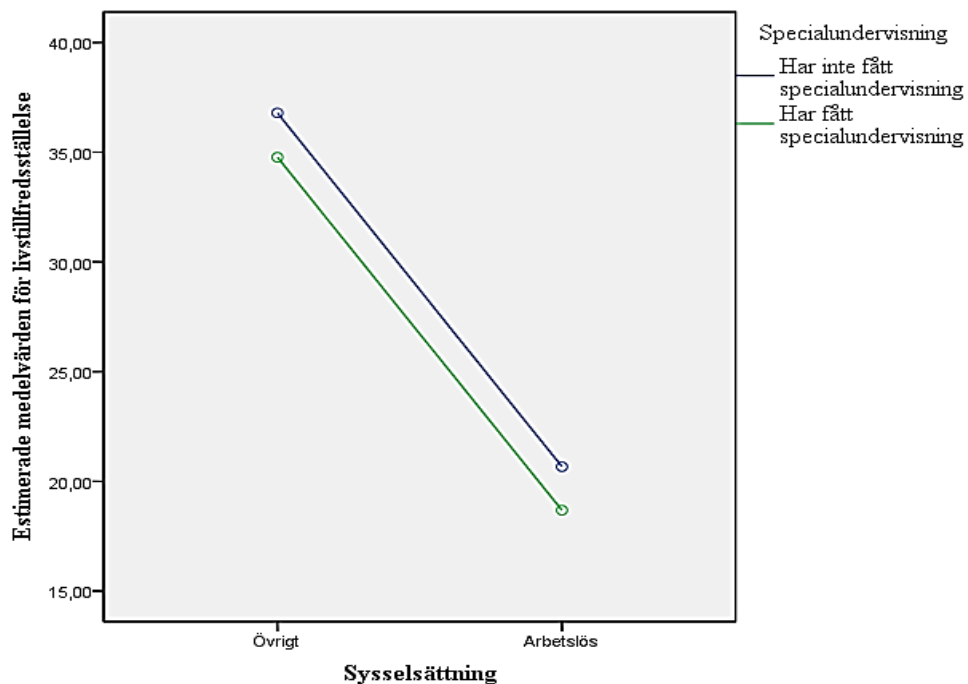
Av ANCOVA-analysen framgick således att självuppfattning har en signifikant inverkan på livstillfredsställelse, $F(1, 317) = 19,29$, $P < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,06$. En positiv självuppfattning inverkar positivt på livstillfredsställelsen, vilket går att notera från en



Figur 15. Sambandet mellan positiv självuppfattning och hög livstillfredsställelse

sambandsanalys mellan självuppfattning och livstillfredsställelse, $r(333) = 0,25$, $P < 0,01$. I figur 15 framställs sambandet mellan livstillfredsställelse och generell självuppfattning grafiskt. Analysen visar att även arbetslöshet har en signifikant inverkan på livstillfredsställelsen, $F(1,317) = 16,81$, $P < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,05$. Arbetslöshet inverkar däremot negativt på livstillfredsställelsen. Både självuppfattningens och arbetslöshetens inverkan kan räknas som moderat starka utifrån effektstorleken (η_p^2).

Därtill bör nämnas att ingen interaktionseffekt mellan arbetslöshet och specialundervisning kunde påvisas, $F(1,317) = 0,000$, $P = 0,996$, $\eta_p^2 = 0,00$, efter kontrollanalysen vilket visar att specialundervisning inte har någon specifik inverkan på arbetslösas livstillfredsställelse, utan de följer samma mönster som överlag i studien. Interaktionseffekten presenteras i figur 16, där också den negativa inverkan arbetslösheten har på livstillfredsställelse framgår.



Figur 16. Interaktionseffekten mellan specialundervisning och arbetslöshet efter kontrollanalysen.

6.4 Sammanfattning

Analyserna visar att det finns ett signifikant samband mellan erhållen specialundervisning och livstillfredsställelse, där fler antal timmar specialundervisning har ett samband med lägre livstillfredsställdhet. Sambanden är dock svaga. Analyserna visar också att det finns en signifikant skillnad i livstillfredsställelsen mellan de respondenter som fått specialundervisning och de respondenter som inte fått specialundervisning som indikerar att de som fått specialundervisning är mindre nöjda med sitt liv än de som inte fått specialundervisning. Skillnaderna är dock små, och när arbetslöshet och generell självuppfattning kontrollerades för försvann den statistiskt signifikanta skillnaden mellan grupperna. Betydelsen av resultaten diskuteras i diskussionskapitlet härnäst.

7 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens tillvägagångssätt och resultat. Kapitlet inleds med en granskning av metoden och tillvägagångssätten vilka kan ha haft betydelse för utfallet i den här studien. Därefter följer ett avsnitt där resultatet diskuteras i relation till såväl tidigare forskning som till tillvägagångssätten i den här studien, för att klarlägga betydelsen av resultaten.

7.1 Metoddiskussion

I den här studien har en kvantitativ metod använts. Med tanke på studiens syfte och forskningsfrågornas karaktär har en kvantitativ metod varit mest lämplig. Eliasson (2006, s. 21) skriver nämligen att kvantitativa metoder lämpar sig bäst för att utforska fenomen på bredden och generalisera resultaten för en större population. Den här studien har inte haft för avsikt att gå närmare in på ett fåtal respondenters livssituation, utan har istället utgått från ett stort sampel på 441 personer, med avsikten att få en bredare bild av hur respondenternas välbefinnande ser ut. Därtill skriver Trost (2007, s. 23) att kvantitativa metoder ofta används när man avser analysera skillnader mellan grupper inom en population, vilket även den här studien varit ute efter.

Att mäta livstillfredsställelsen och använda det som indikator på respondenternas välbefinnande lämpade sig väl för den här studien på grund av att den utgick från ett stort sampel och från en kvantitativ metod. Livstillfredsställelse har nämligen mätts i större kvantitativa undersökningar som avser undersöka välbefinnandet hos respondenterna (se t.ex. OECD, 2013). Enligt Diener (1984, s. 543) är livstillfredsställelse ett mått på respondenterna subjektiva välmående. Resultaten från den här studien ger således en djupare bild av respondenternas verklighet till skillnad från att mäta välbefinnandet utifrån objektiva urskiljbara variabler som till exempel förekomsten av sjukdomar och ekonomisk situation. På grund av det stora samplet i den här studien användes enkät som insamlingsmetod, vilket också varit ett bättre alternativ än intervju med tanke på mätinstrumentet för livstillfredsställelsen. Diener med flera (2013, s. 516) skriver nämligen att en enkät lämpar sig bättre än intervju vid mätning av livstillfredsställelse,

eftersom enkäter ger mer tillförlitliga svar. De hävdar att respondenterna i en intervju försöker tillfredsställa intervjuaren vilket leder till förvrängda resultat.

I studien användes SWLS– ”the satisfaction with life scale” för att mäta respondenternas livstillfredsställelse. Med tanke på mätinstrumentet kan såväl reliabiliteten och validiteten i den här studien antas vara hög. SWLS är ett standardiserat mätinstrument som enligt Pavot och Diener (2008, s. 142) använts i många studier runt om i världen och alltid visat sig ha hög reliabilitet. De framhåller också att SWLS är ett lämpligt mätinstrument för generell livstillfredsställelse eftersom det hålls stabilt över kortare tidsperioder, men samtidigt är känsligt för stora förändringar i livet som naturligt bör inverka på hur tillfredsställd man är med sitt liv. SWLS har dessutom visat sig vara ett mätinstrument med hög validitet. Bland annat Hultell och Gustavsson (2008, s. 1071) skriver att SWLS jämförts med andra mätinstrument för livstillfredsställelse och det har gått att påvisa en hög samstämmighet mellan dem som i sin tur indikerar att SWLS har hög validitet.

Även om det finns flera standardiserade mätinstrument tillgängliga för att mäta livstillfredsställelse har ändå SWLS varit mest lämplig för just den här studien. SWLS är ett av de mätinstrument för livstillfredsställelse som visat sig vara användbart i olika typer av undersökningar och blivit översatt till flera olika språk. Dessutom konstaterar Diener med flera (2013, s. 499) att i fråga om livstillfredsställelse har mätinstrument med flera påståenden visat sig vara mer reliabla än mätinstrument med enbart ett påstående. SWLS innehåller sju påståenden och kan därmed antas vara mer reliabelt mätinstrument för livstillfredsställelse än något annat mätinstrument med enbart ett påstående.

I den här studien användes dessutom en modifierad version av SWLS, som utarbetats av Hultell och Gustavsson (2008) efter att de märkte att instrumentet kan vara åldersberoende när det översatts till svenska, även om det inte på engelska varit det. Det faktum att mätinstrumentet använts på svenska och även blivit modifierat för att ge mer tillförlitliga svar på svenska, styrker i sin tur valet av det här mätinstrumentet varit det bästa att använda i denna studie framför något annat mätinstrument för livstillfredsställelse.

För erhållen specialundervisning i grundskolan användes i den här studien respondenternas uppskattning av hur många timmar specialundervisning de fått de senaste 30 dagarna i fem olika läroämnena. Trots att erhållen specialundervisning således

enbart gäller för drygt en månad, kan det antas att de respondenter som fått mycket specialundervisning under den tidsperioden även fått mycket specialundervisning överlag i grundskolan. Genom att använda en uppskattning av de senaste 30 dagarna höjs däremot reliabiliteten i studien. Det torde ha varit lättare för respondenterna att sanningsenligt uppskatta för en så kort tidsperiod, än att göra en uppskattning av erhållen specialundervisning för hela året eller hela grundskolan.

Utöver mätinstrumenten som bidrar med att höja reliabiliteten i studien finns det även andra aspekter som har haft inverkan på reliabiliteten och validiteten i den här studien. Materialet till den här studien kommer från VVV-projektet vid specialpedagogiska enheten vid Åbo Akademi. Insamlingen av data har jag personligen inte haft möjlighet att påverka vare sig vad gäller genomförande eller utformningen av frågeformulär. Jag har därmed inte heller kunnat påverka eller kontrollera att utförande gått rätt till. Däremot har medlemmarna för VVV-projektet som utformat frågeformulären varit noggranna med att kontrollera lämpligheten för de mätinstrument de bifogat i enkäten vid alla tre insamlingstillfällena. Vid det första insamlingstillfället genomfördes dessutom en pilotstudie som bidrog till att förbättra frågeformuläret. De personer som ansvarade för att samla in data i skolorna vid den första datainsamlingen följde därtill samma instruktioner för hur datainsamlingen skulle gå till.

Vid det första insamlingstillfället när respondenterna gick i årskurs 9 skedde insamlingen i grupp, vilket bidrog till att minimera andelen bortfall och oklarheter kring frågorna. Vid den tredje datainsamlingen samlades data in med hjälp av en E-enkät. Respondenterna har därmed inte haft någon möjlighet att fråga upp oklarheter, men datainkodningen i SPSS gick automatiskt och fel på grund av den mänskliga faktorn har således minimerats. De enda mänskliga fel som kunde ha uppkommit i det tredje uppföljningsmaterialet är vid bytet av namn till ID-nummer. Det har jag däremot personligen varit med och gjort och därmed haft möjlighet att påverka och kontrollera att det blev rätt. E-enkäten bidrog också med att respondenterna kunde svara när det passade dem bäst, vilket torde ha lett till mer noggrannhet i ifyllandet av enkäten och höjer reliabiliteten i den här studien.

Det stora bortfallet i det tredje insamlingsmaterialet är dock en faktor som kan tänkas inverka på reliabiliteten och generaliserbarheten i studien. I det tredje uppföljningsmaterialet finns representanter från alla 14 skolor som från början deltog, vilket innebär att resultatet i den här studien trots bortfallet torde gå att generalisera för hela

Svenskfinland. I uppföljningen svarade fler flickor än pojkar, men på grund av det stora samplet kan det ändå antas att resultatet gäller för båda könen.

Däremot visade bortfallsanalysen att lågpresterande respondenter i matematik och modersmål överlag verkar vara något underrepresenterade i jämförelse med medel- och högpresterande respondenter i tredje uppföljningsmaterialet. Analysen visade att grupperna ändå var jämförbara med ungefär lika stor andel svar från låg- och medelpresterare, medan det procentuellt sett fanns något fler högpresterande i gruppen som inte fått specialundervisning. Därtill påvisade bortfallsanalysen att andelen arbetslösa endast var sju stycken. Det går dock inte att avgöra om det låga antalet faktiskt återspeglar verkligheten eller om det skulle finnas mer arbetslösa. Troligtvis finns det fler arbetslösa än de som svarade i den här studien. Dessutom visade bortfallsanalysen att endast två av de respondenter som efter årskurs 9 uppgav att de inte var i någon utbildning deltog i tredje datainsamlingen. Bortfallet bör hållas i åtanke vid granskning av resultaten i den här studien och betydelsen av det kommer även att analyseras närmare i följande avsnitt.

7.2 Resultatdiskussion

I den här studien gick det att påvisa ett statistiskt signifikant och negativt samband mellan erhållen specialundervisning i årskurs 9 och livstillfredsställelsen fem år senare. Det indikerar att ju mer specialundervisning respondenterna fått i årskurs 9, desto missnöjdare är de med sina liv fem år senare. Sambandet var dock svagt och eftersom det inte finns tidigare forskning att jämföra med är ett svagt samband inte tillräckligt för att våga dra några slutsatser om att mer specialundervisningen leder till sämre välbefinnande. Både bland dem som fått mycket specialundervisning och bland dem som inte fått specialundervisning alls, fanns respondenter med såväl höga som låga poäng i livstillfredsställelsen.

I den här studien framkom även att medelpoängen för livstillfredsställelse var något lägre bland de respondenter som fått specialundervisning än bland de respondenter som inte fått specialundervisning. Skillnaden var dessutom statistiskt signifikant även om liten.

Däremot försvann den statistiskt signifikanta skillnaden efter att arbetslöshet och självuppfattningen i årskurs 9 statistiskt kontrollerats för. I praktiken innebär det här resultatet att skillnaderna i livstillfredsställelsen efter kontrollen är större inom grupperna än mellan grupperna, och således inte en följd av specialundervisningen. Elever som får specialundervisning har alltså inte per automatik sämre välbefinnande som unga vuxna än elever som inte får specialundervisning, utan arbetslöshet och en negativ självuppfattning kan i så fall bättre förklara skillnaderna i välbefinnandet.

Resultaten i den här studien är intressanta med tanke på den diskussion som förts kring specialundervisning och stigmatisering. Bland annat skriver Moberg och Vehmas (2009, s. 57–63) om den kritiska uppfattning som finns gentemot specialpedagogiken där framförallt diagnostiseringen och kategoriseringen av elever ifrågasätts. Det antas finnas en risk att kategoriseringen och diagnostiseringen leder till att eleven börjar uppfattas negativt avvikande av omgivningen, vilket i sin tur leder till en stigmatisering av eleven. Enligt Moberg och Vehmas (2009, s. 60) antas stigma etableras ytterligare när eleven fysiskt förflyttar sig till ett annat utrymme, bort från de övriga eleverna i klassen, för att få undervisning. Specialundervisningen har på grund av det här börjat uppfattas som negativt för eleverna och blivit utsatt för kritik.

Ett stigma inverkar i flera avseenden negativt på välbefinnandet. Enligt Moberg och Vehmas (2009, s. 60) påverkar stigmatiseringen bland annat självuppfattningen och självkänslan negativt. Därtill lyfter Lauchland och Boyle (2007, s. 40) fram att risken för mobbning ökar när elever blir stämplade som avvikande, vilket även annan forskning kunnat understöda. Bland annat Rose med flera (2009) kunde konstatera att elever som får specialundervisning oftare blir mobbade jämfört med andra elever, och Uusitalo-Malmivaara (2012) fann att ensamhet var en bidragande faktor till illamående hos elever i specialundervisning. Enligt Lauchland och Boyle (2009, s. 38) kan ett stigma vara svårt att bli av med och i värsta fall vara livet ut.

Med andra ord vore det förödande för elevernas välbefinnande ifall specialundervisningen bidrar till att etablera ett stigma hos eleven. Resultaten i den här studien stöder däremot inte den uppfattningen. Utifrån de svaga samband och små skillnaderna som gick att påvisa i den här studien, kan inte specialundervisningen påstås ha haft några förödande konsekvenser för respondenternas välbefinnande i vuxen ålder. Den här studiens resultat tyder snarare på positiva följder av att ha fått specialundervisning i

skolan. Det faktum att 79 procent av de respondenter som fått specialundervisning i årskurs 9 var mer tillfredsställda än missnöjda med sina liv som unga vuxna kan tolkas som att det gått mycket bra för de här respondenterna.

Naturligtvis kunde resultaten ses som negativa i jämförelse med att 84 procent av de respondenter som inte fått specialundervisning var mer tillfredsställda än missnöjda med sina liv. Däremot bör det framhållas att elever som får specialundervisning har ett sämre utgångsläge i skolan och måste därmed kämpa mer än de som inte har inlärnings-svårigheter och får specialundervisning. De relativt små sambanden och skillnaderna som kunde påvisas i den här studien tyder snarare på att eleverna klarat sig bra trots motgångar i skolan. Framförallt eftersom de statistiskt signifikanta skillnaderna försvann helt efter kontrollanalysen med självuppfattning och arbetslöshet.

Utgående från resultaten i den här studien verkar det alltså som att kritiken mot att specialundervisningen leder till ett stigma med negativ inverkan på välmående som följd varit onödigt hård. Den här studien stöder snarare motargumenten som talar för specialundervisning i skolan. Bland annat Kauffman (2003, s. 196) argumenterar för att specialundervisningen bidrar till att minska stigmatiseringen genom att tillkännage eleverna individuella behov och att den tar bort det konstiga med att ha specialbehov.

Visserligen går det inte att uttala sig om hur resultatet skulle sett ut ifall respondenterna som fått specialundervisning enbart gått i allmänundervisningen. Det kan ändå antas att effekterna av specialundervisningen på välbefinnandet varit mer positiva än negativa. Vad som kan anses stöda den uppfattningen är resurserna, expertisen och det individuella stödet som Farrell (2012, s. 32) lyfter fram som positivt med specialundervisningen, samt det goda förhållandet till läraren som Rinne med flera (2003, s. 75–78) omtalar att eleverna i specialundervisning upplevde. Därtill lyfter Lyytinen (2004, s.29) fram vikten av tidiga stödinsatser för att minska konsekvenserna av misslyckanden som elever med inlärnings-svårigheter kan uppleva i allmänundervisningen. Därmed kan det antas att specialundervisningen som respondenterna i den här studien fått åtminstone inte försämrat deras välbefinnande i vuxen ålder, utan antagligen istället bidragit till att höja det.

Däremot är det förhastat att påstå att det stöd som ges i skolorna är fullständigt och inget mer behöver göras. Resultaten från kontrollanalysen i den här studien visade nämligen att självuppfattningen i årskurs 9 och arbetslöshet inverkar signifikant på livs-

tillfredsställelsen i vuxen ålder. Kontrollen för självuppfattningen och arbetslöshet kunde som nämnt ta bort den statistiskt signifikanta skillnaden mellan grupperna och förklarade en stor del (43 %) av de små skillnader som fann mellan grupperna i den här studien. Analysen visade att en positiv självuppfattning i årskurs 9 inverkade positivt på livstillfredsställelsen i vuxen ålder och att arbetslöshet inverkade negativt på livstillfredsställelsen. Det här var också förväntat eftersom tidigare studier kunnat påvisa att självuppfattning och arbetslöshet har en stark inverkan på livstillfredsställelsen (se Pavot & Diener, 2008, s. 144; Lucas med flera, 2004) och var orsaken till att de togs med i kontrollanalysen från början.

Därtill kan självuppfattningens signifikanta inverkan på livstillfredsställelsen antagligen även förklara det svaga negativa samband som fanns mellan erhållen specialundervisning och livstillfredsställelse i den här studien. Bland annat Alatupa med flera (2007) konstaterade att elever som får specialundervisning har negativare självuppfattning jämfört med elever i allmänundervisningen. Därmed förklaras troligtvis det negativa samband som fanns mellan erhållen specialundervisning och livstillfredsställelse i den här studien, av att de respondenter som fått mycket specialundervisning även hade lägre självuppfattning. I praktiken innebär resultaten från kontrollanalysen att det i skolan finns skäl att arbeta mer med att stärka eleverna självuppfattning. Framför allt bland de elever som får mycket specialundervisning, eftersom det kan antas att de eleverna behöver mest stöd i att upprätthålla en positiv självuppfattning.

Utöver självuppfattningen bidrog även arbetslöshet med att förklara skillnaderna i livstillfredsställelsen mellan de respondenter som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning. I den här studien är det intressant att arbetslösheten kunde ha en så pass stark inverkan som den hade. Enbart fyra personer som för tillfället var arbetslösa deltog i den här studien, men ändå kunde en moderat stark och statistisk signifikant inverkan påvisas på livstillfredsställelsen. En så pass stor inverkan med så få respondenter är relativt ovanligt. Resultatet stämmer dock överens med studien av Lucas med flera (2004) där det framkom att arbetslöshet har en stark negativ inverkan på livstillfredsställelsen. Resultatet med arbetslösa är intressant även med tanke på bortfallet. Det är om nämnt svårt att avgöra om det finns fler arbetslösa bland de som inte svarat i tredje uppföljningen. Eftersom arbetslöshet har en negativ inverkan på livstillfredsställelsen, kan en eventuell frånvaro av arbetslösa bidra till att snedvrider resultaten för hela samplet i den här studien.

Därtill hör även lågpresterande och skolavbrytare till bortfallet i den här studien. Det torde gå att anta att det finns ett samband mellan lågpresterande, skolavbrytare och arbetslösa och att det låga deltagandet från dessa tre grupper således hör ihop. Rumberger (2011, s. 160–180) sammanfattar nämligen studier som visat att svaga skolprestationen, beteendeproblem och en likgiltig inställning till skolan är några faktorer som ökar risken för att avbryta sin skolgång. Att avbryta utbildningen efter grundskolan är i sin tur enligt Sipilä med flera (2011) en riskfaktor för att bli arbetslös i Finland.

Svaga skolprestationer leder naturligtvis inte alltid till att elever avbryter skolgången och blir arbetslösa. Däremot kan det antas finnas en koppling mellan svaga skolprestationen och lägre utbildningsnivå vilket enligt rapporten från OECD (2013) också är en faktor som sänker välbefinnandet. Det finns därmed en risk för att bortfallet av lågpresterande och skolavbrytare bidrar till att överlag snedvrider resultaten i den här studien mot en mer positiv riktning än vad den egentligen är.

Dessutom är risken större att resultaten snedvrids för de respondenter som fått specialundervisning. Riskfaktorerna för att avbryta skolgången som Rumberger (2011, s. 160–180) lyfter fram kan antas gälla framför allt elever med inlärningssvårigheter (se s. 26 för närmare redogörelse). Specialundervisningen uppfattas dock kunna förebygga avbrott i skolgången genom att stöda elever med inlärningssvårigheter (Lyytinen, 2004, s. 29). Risken finns ändå att specialundervisningen inte lyckats med detta och att skolavbrytarna därmed hör till den grupp som fått specialundervisning i grundskolan.

En annan intressant aspekt med fördelningen mellan prestationsgrupperna i den här studien är att procentuellt sett var andelen svar av högpresterande högre i gruppen som inte fått specialundervisning jämfört med gruppen som fått specialundervisning, i såväl matematik som modersmål. Den ojämna fördelningen kan, med tanke på skolprestationernas inverkan på välbefinnandet, vara en delförklaring till varför gruppen som inte fått specialundervisning hade något högre medelpoäng i livstillfredsställelsen även efter kontrollanalysen för självuppfattning och arbetslöshet.

Bortfallet i den här studien bidrar till att en viss varsamhet till generaliserbarheten av resultaten är på sin plats. Det bör ändå framhållas att ett stort sampel, trots bortfallet, deltagit i den här studien och att den överlag på grund av sin utformning och genomförande har hög trovärdighet och generaliserbarhet.

7.3 Slutsatser och implikationer för skolan

Den här studien visar att specialundervisningen stöder och bidrar med ett gott välbefinnande i vuxen ålder. Majoriteten av respondenterna som fått specialundervisning hade nämligen ett gott välbefinnande i vuxen ålder, även om medelpoängen för livstillfredsställelse visade sig vara något lägre för dem än för respondenterna som inte fått specialundervisning i grundskolan. Eftersom utgångsläget kan antas vara sämre för elever som har inlärningssvårigheter och får specialundervisning än för de elever som inte får specialundervisning, kan små skillnaderna i välbefinnandet däremot inte ses som något direkt alarmerande. Resultatet indikerar snarare att specialundervisningen tjänat sitt syfte med att stöda respondenterna i den här studien, och motverkat eventuella negativa effekter skolmotgångarna annars kunde ha fått.

För skolans del innebär resultaten i den här studien att specialundervisningen tjänar ett gott syfte, trots den kritik som riktats mot den. I den här studien visade det sig att självuppfattningen i årskurs 9 och arbetslöshet kunde förklara stor del av de små skillnaderna som fanns mellan de som fått specialundervisning och de som inte fått specialundervisning. Det här betyder för skolans del att eleverna behöver få ännu mer stöd i att utveckla en positiv självuppfattning för att deras välbefinnande i vuxen ålder ska kunna tryggas. Dessutom har skolan en viktig roll i att ge eleverna byggstenar som hjälper dem att få en utbildning och ett framtida arbete, vilket på sikt även främjar välmående. Det finns alltså orsak att, utöver skolprestationerna, satsa ännu mer på elevernas välbefinnande i skolan, framför allt bland de elever som har svårigheter med inläringen. Den ekonomiska kris som råder i Finland för tillfället, det vill säga nu år 2015, och de nedskärningar som görs i skolorna är oroväckande med tanke på elevernas välbefinnande. Den här studien kan inte bidra med några slutsatser för vad nedskärningarna kommer att ha för inverkan på elevernas välbefinnande men mindre resurser och större grupper verkar dock ohållbart med tanke på att kunna stöda och trygga elevers välmående.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Det intressanta i en studie där det finns mycket information att tillgå om respondenterna är att det till viss del går att kontrollera bortfallet. Den här studien begränsades något av att andelen lågpresterande och framför allt skolavbrytare lyste med sin frånvaro. Andelen arbetslösa var också få, vilket kan antas vara en tveksam avspegling av verkligheten och höra ihop med bortfallet av lågpresterande och skolavbrytare.

Hur resultaten skulle ha påverkats av att fler arbetslösa och fler av de som uppgav sig ha avbrutit studierna efter årskurs 9 hade deltagit i studien går enbart att spekulera kring. Tidigare studier menar att elever som har svårt i skolan och får specialundervisning löper störst risk för att avbryta sina studier, vilket i sin tur ökar risken för arbetslöshet och lägre välbefinnande. Däremot finns det lite forskning som bundit samman alla de här komponenterna. Forskning behövs således ännu i skolavbrytares och lågpresterandes livssituation. Hur mår de som presterar dåligt i skolan och hur mår de som avbryter sina studier? Vad finns det för samband mellan lågpresterande, skolavbrytare och arbetslösa och hur kan de i sin tur kopplas till specialundervisningen?

Därtill visade den här studien att självuppfattningen i årskurs 9 inverkar på välmåendet i vuxen ålder. Det finns därmed skäl att undersöka hur lärare konkret kunde arbeta med att stärka elevernas självuppfattning i skolan. Tidigare forskning visar att elever som får specialundervisning har en mer negativ självuppfattning jämfört med elever i allmänundervisningen. Av den anledningen skulle det också vara intressant att undersöka om det går det att urskilja några positiva förändringar i självuppfattningen bland elever som får specialundervisning i och med trestegsstödets införande. Stödåtgärderna har i och med trestegsstödet funnit en naturlig plats även inom allmänundervisningen och klass- och ämneslärare har blivit mer engagerade i att stöda eleverna. Kan detta ha inverkat positivt på självuppfattningen?

Källförteckning

Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsingfors: Sitra. Hämtad 14 mars 2013, från <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf>

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 94(3), 542–575.

Diener, E. (1993). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157.

Diener, E., & Chan, Y. M. (2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), s. 1–43. doi: 10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x

Diener, E., & Diener, M. (1995) Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Social Journal of Personality and social psychology*, 68, 653–663.

Diener, E., Emmons, A. R., Larsen, J. R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*, 112, s. 497–527. doi: 10.1007/s11205-012-0076-y

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, E. R. (2003). Personality, Culture, And Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluation of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Farrell, M. (2012). *New perspectives in special education: contemporary philosophical debates*. London: Routledge.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage publications

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46, 636–649. doi: 10.1002/pits.20404

- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils self-esteem. *British Journal of Learning Support*, 25(2), 63–69.
- Haapasalo, I. Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students percieve their psychosocial environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133–150.
- Hahn, E., Johnson, W., & Spinath, F. (2013). Beyond the heritability of life satisfaction – The roles of personality and twin-specific influences. *Journal of Research in Personality*, 47, 757–767. doi: 10.1016/j.jrp.2013.07.003
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Stolt, S., & Vettenranta, J. (2014). *PISA 2012: Resultatnivån för de svenskspråkiga skolorna i Finland*. Jyväskylä Universitet, Pedagogiska forskningsinstitutet. Hämtad 15 mars 2015 från <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D111.pdf>
- Harter, S. (1982) The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, s. 87–97.
- Hultell, D., & Gustavsson, P. (2008). A psychometric evaluation of the Satisfaction with Life Scale in a Swedish nationwide sample of university students. *Personality and Individual differences*, 44, 1070–1079. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.030
- Ikonen, O., & Virtanen, P. (2007) Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Ingår i Ikonen, O. & Virtanen, P. (red.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: Opetus 2000
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. (Doctoral dissertation, Lund University, Department of Psychology). Hämtad 12 februari 2015 från <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=541578&fileOid=548709>
- Jahnukainen, M. (2011). Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. *NMI-bulletin*, 21(2), 3–6. Hämtad 31 mars 2015 från www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin.../Jahnukainen.pdf
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys nykytila. Ingår i Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Lastensuojelun keskusliitto.

- Kauffman, M. J. (2003). Appearances, Stigma, and Prevention. *Remedial and Special Education, 24*(4), 195–198.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2013). *Työpaperi. Erityisopetuksen muutostrendit 2000-luvulla*. Hämtad 20 mars från http://www.vtv.fi/files/3564/Tyopaperi_Erityisopetuksen_muutostrendit_perusopetukse_sa_2000-luvulla.pdf
- Koivumaa-Honkanen, H., Honkanen, R., Viinamäki, K., Heikkilä, J., Kaprio, J., & Koskenvuo, M. (2000). Self-reported Life Satisfaction and 20-Year Mortality in Healthy Finnish Adults. *American Journal of Epidemiology, 152* (10), 983–991.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Utbildningsstyrelsens publikationer, 46, s. 1–63. Hämtad 20 februari 2015 från <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=en>
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998*. Hämtad 26 mars 2015 från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980628>
- Lag om ändringar av lagen om grundläggande utbildning 642/2010*. Hämtad 11 april 2015 från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for learning, 22* (1), 36–42.
- Lappalainen, K. (2001) *Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka, 71*(4), s. 402–410.
- Lewandowski, L., & Arcangelo, K. (1994). The Social Adjustment and Self-Concept of Adults with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 598–605.
- Liem, H. J., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive Symptoms and Life Satisfaction Among Emerging Adults: A Comparison of High School Dropouts and Graduates. *Journal of adult development 17*, 33–43. doi: 10.1007/s10804-009-9076-9

- Lucas, E. R., Clark, E.A., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science, 15*(1), 8–13. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.01501002.x
- Lyytinen, H. (2004). Kön och inlärningssvårigheter. Ingår i *Skola- kön och inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 21 november 2012 från http://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf
- Mattsson, I. (11 december 2014). Nedskärningar att vänta inom skolväsendet. *Svenska Yle*. Hämtad 26 februari 2015 från <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/12/11/nedskarningar-att-vanta-inom-skolvasendet>
- Mattsson, I. (23 februari 2015). Marginaliserade ungdomar står samhället dyrt. *Svenska Yle*. Hämtad 26 februari 2015 från <http://svenska.yle.fi/artikel/2015/02/23/marginaliserade-ungdomar-star-samhallet-dyrt>
- McKnight, C., Huebner, S., & Suldo, S. (2002). Relationship among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools, 39*(6), 677–687. doi:10.1002/pits.10062
- McCullough, G., & Huebner, S. (2003). Life satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 21*, 311–324.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Ingår i Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahti, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (red.) *Erityispedagogiikan perusteet*, s. 75–99. Helsinki: WSOY
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Ingår i Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahti, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (red.) *Erityispedagogiikan perusteet*. S. 47–73. Helsinki: WSOY
- Moore, P. M., Huebner, E. S., & Hills, J. K. (2012) Electronic Bullying and Victimization and Life Satisfaction in Middle School Students. *Social Indicators Research, 107*, 429–447. Doi: 10.1007/s11205-011-9856-z
- Murray, Å. (1997). Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research, 41*(2), 93–125, doi: 10.1080/0031383970410201

Nationalencyklopedin (8 april 2015) Stigma

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/stigma>

Nationalencyklopedin (8 april 2015) Stigmatisering

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/stigmatisering>

Nyberg, B. (12 mars 2015). Större klasser för Vasabarn. *Vasabladet*, s. 3.

OECD (2013). *Better Life Index– Life satisfaction*. Hämtad 6 februari 2015 från <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/life-satisfaction/>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2008). *Forskningsprocessen kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Ormrod, E. J. (2010). Characteristics of students at risk and why student drop out. Hämtad 19 februari från <http://www.education.com/reference/article/characteristics-students-risk/>

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual : A Step-by-Step Guide to Data Analysis using SPSS version 15*. Berkshire: Open University Press.

Patel, R., & Davidson, B. (2012). *Forskningsmetodikens grunder : Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172.

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152.

Proctor, L. C., Linley P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9

Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. (2004). Koulutus erityisoppilaan kokemana. I Kivirauma, J., Rinne, R., & Klemelä, K. (red.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 51–87). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Rose, A. C., Espelage, L. D., & Monda-Amaya, E. L. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology, 29*(7), 761–776. doi: 10.1080/01443410903254864
- Rumberger, W. R. (2011). *Dropping out : Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education: Antecedents and Consequences. *Journal of Happiness Studies, 11*, 683–701. doi: 10.1007/s10902-009-9156-3.
- Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen. Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka, 76*(2), 121–134.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1988) *Barn seloppfattning– skolens ansvar*.Oslo: Tano A.S.
- Statistikcentralen (2004). Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2002–2003 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijainen syy mukaan. Helsingfors: statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_005.html
- Statistikcentralen (2011a). Tabellbilaga 1. Grundskoleelever som överförts till specialundervisning 1995–2010. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_001_sv.html
- Statistikcentralen (2011b). Tabellbilaga 4. Grundskoleelever som överförts till specialundervisning efter grund för intagnings- eller överföringsbeslut 2010. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_sv.html
- Statistikcentralen (2011c). Tabellbilaga 5. Grundskoleelever som fått specialundervisning på deltid under läsåret 2009-2010 efter primär orsak till specialundervisning. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_sv.html
- Statistikcentralen (2011d). Tabellbilaga 5. Grundskoleelever som fått specialundervisning på deltid läsåret 2009–2010 efter primär orsak till

specialundervisning. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 2 april 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_sv.html

Statistikcentralen (2012). Tabellbilaga 7. Grundskoleelever som fått specialundervisning på deltid från läsåret 2001–2002 till läsåret 2010–2011. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tau_007_sv.html

Statistikcentralen (2013). Hög utbildning skyddar mot arbetslöshet. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 3 november 2014 från http://www.stat.fi/til/tyokay/2012/02/tyokay_2012_02_2013-06-05_tie_001_sv.html.

Statistikcentralen (2014). Andelen elever som fick särskilt stöd minskade. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 30 mars 2015 från http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_sv.html

Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 137(1), 138–161. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.138

Suldo, M.S., Riley, N.K., & Shaffer, J.E. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27 (5), 567–582. doi: 10.1177/0143034306073411

Suldo, M.S., & Huebner, S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203. doi: 10.1007/s11205-005-8208-2

Sundqvist, S. (2013) Akademiskt välmående bland elever som får specialundervisning i åk 9: En kvantitativ studie om sambandet mellan specialundervisning och akademiskt välmående. Opublicerad avhandling för kandidatexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs if students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactive disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151. doi: 10.2307/1511280

Takala, M. (2010). *Erityisopetus ja kouluikä*. Helsingfors: Palmenia

Taylor, M.L., Hume, R.I., & Welsh, N. (2010) Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (2), 191–202, doi: 10.1080/01443410903494478

Ttofi, M. M., & Farrington, P. D. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, 289–312. doi: 10.1080/15564880802143397.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors.

Utbildningsstyrelsen (2011). Ändringar och kompletteringar i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010. Hämtad 25 mars 2015 från http://www.oph.fi/download/132883_Andringar_och_kompletteringar_av_grunderna_f_or_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen2010.pdf

Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., & Lehto, J. (2012). Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 419–437. doi: 10.1080/00313831.2011.599421

Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R. Newman, L. Levine, P. & Davies-Mercier, E. (2003) The achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). SRI international. Hämtad 3 april 2013, från http://www.nlts2.org/reports/2003_11/nlts2_report_2003_11_complete.pdf

Westerberg, B. (7 mars 2014) Depression och vantrivsel i skolan. *Svenska Yle*. Hämtad 15 mars 2015 från <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/03/07/depression-och-vantrivsel-i-skolan>

Wikar, J. (2013). Studieavbrott : Skol-, individ- och familjerelaterade orsaker till att unga avbryter sina studier. Opublicerad avhandling för magistersexamen. Pedagogiska fakulteten. Åbo Akademi. Vasa.

Bilaga A. Mätinstrument för livstillfredsställelse (Original)

1 = stämmer inte alls överens... 7= stämmer helt överens

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. På det hela taget är mitt liv precis som jag önskar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Mina levnadsförhållanden är utmärkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Jag är nöjd med mitt liv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Hittills har jag fått ut de viktigaste saker jag vill av livet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Om jag fick leva om mitt liv skulle jag nästan inte ändra
någonting | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Bilaga B. Mätinstrument för livstillfredsställelse (Omarbetad version av Hultell & Gustavsson, 2008)

1 = stämmer inte alls överens... 7= stämmer helt överens

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. På det hela taget är mitt liv precis som jag önskar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Mina levnadsförhållanden är utmärkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Jag är nöjd med mitt liv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Med hänsyn till min ålder har jag hittills fått ut de viktiga saker jag vill av livet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Om jag fick leva om mitt liv skulle jag nästan inte ändra någonting | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Jag känner sällan att jag ångrar de val jag har gjort i mitt liv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Överlag så trivs jag med min livssituation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Bilaga C. Mätinstrument för generell självuppfattning

	Stämmer helt för mig	Stämmer delvis för mig			Stämmer delvis för mig	Stämmer helt för mig	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar är missnöjda med det sätt de gör saker på	MEN	Andra ungdomar är helt nöjda med det sätt de gör saker på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar är mycket nöjda med sitt uppförande	MEN	Andra ungdomar skulle önska att de kunde uppföra sig lite bättre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar skulle gärna vilja förändra sig	MEN	Andra ungdomar vill helst vara ungefär så som de är	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar tycker att de nästan alltid är rejäla och schyssta	MEN	Andra ungdomar tycker inte att de alltid är rejäla och schyssta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar är nästan alltid säkra på att de gör det som är rätt	MEN	Andra ungdomar är ofta osäkra på om de gör det som är rätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar är väldigt självsäkra	MEN	Andra ungdomar är inte så säkra på sig själva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar skulle gärna vilja vara annorlunda än de är	MEN	Andra ungdomar är helt nöjda med sig själva så som de är	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>