



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Från gymnasiesärskolan till ett liv som vuxen

En intervjustudie med sex ungdomar

Helena Johansson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingrid Henning Loeb
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Rapport nr:	VT15 IPS32 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt /2015
Handledare:	Ingrid Henning-Loeb
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Rapport nr:	VT15 IPS32 LLU600
Nyckelord:	Övergång, särskola, delaktighet, utanförskap, bemötande

Syfte:

Syftet med studien är att ta reda på hur elever upplever övergången från gymnasiesärskolan till det liv som väntar dem efter avslutade studier. Mot bakgrund av den dystra bild som forskningen inom det aktuella området ger, vill jag ta reda på hur dagens unga människor tänker kring övergången från skolan till vuxenlivet, en av de viktigaste händelserna i livet.

Teori:

Arbetet har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Inom livsvärldsfenomenologin ligger fokus på att försöka förstå och beskriva verkligheten som den upplevs av den som intervjuas. Detta stämmer väl med denna studies intention, eftersom ungdomarnas upplevelser av övergången från skolan till vuxenlivet, står i fokus. Studien utgår från det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs teori om lärande, vilket betonar att lärande handlar om socialt samspel.

Metod:

Kvalitativt halvstrukturerad forskningsintervju har använts som metod. Sex ungdomar som går eller har gått på gymnasiesärskolan ingår i studien. Fyra av intervjuerna har bandats, medan två har dokumenterats via anteckningar. De intervjuer som bandades transkriberades efteråt. Resultatet har tolkats utifrån en hermeneutiskt inspirerad ansats, där helheten förstås med hjälp av detaljerna och detaljerna förstås utifrån ett helhetsperspektiv

Resultat:

Resultatet visar att det som är viktigt för ungdomarnas upplevelse av övergången från skolan till ett liv som vuxna, är att människor omkring dem bemöter dem på ett sätt som gör att de känner att de behövs och att de har en funktion att fylla. Ungdomarna uttrycker också att det är av stor vikt att känna sig respekterad och betydelsefull. Det är även väsentligt för dem att själva få bestämma och ta eget ansvar för sin tillvaro, vilket inte är helt okomplicerat eftersom det förekommer att anhöriga har svårt att lämna över det ansvaret till ungdomarna.

Innehållsförteckning

Helena Johansson	1
Abstract	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Terminologi	3
2. Tidigare forskning och teoretisk anknytning	5
2.1 Delaktighet	5
2.1.1 Delaktighet i skolan	5
2.1.2 Delaktighet i samhället	6
2.2 Empowerment.....	7
2.3 Vanliggörande	8
2.4 Utanförsöksproblemet.....	9
2.5 Bemötande och attityder	9
2.6. Övergången.....	10
2.7. Vad händer efter gymnasiesärskolan?	12
2.8. Europeisk översikt	13
3. Teorianknytning	15
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv	15
3.2 Olika perspektiv – olika glasögon	15
4. Syfte	17
5. Metod.....	18
5.1 Kvalitativa intervjuer.....	18
5.2 Fenomenologi	18
5.3 Kvalitativ forskningsintervju	19
5.4 Urval	19
5.5 Studiens genomförande	20
5.6 Analysmetod.....	20
5.7 Hermeneutik	22
5.8 Studiens tillförlitlighet.....	22
5.9 Etiska aspekter.....	23
6. Resultat och analys.....	25
6.1 Undervisningen i skolan och nyttan av den i framtiden	25
6.2 Inflytande.....	27
6.3 Ansvar.....	29
6.4 Självbestämmande	30
6.5 Bemötande och respekt.....	31
6.6 Kritiska incidenter	34
6.6.1 Upplevelser av våld och kränkningar	34

6.6.2 Att hantera ett problem	35
6.6.3 Att hantera olika situationer på en arbetsplats	35
6.6.4 Den fantastiska resan – ett minne för livet	35
6.6.5 Att få utvecklas tillsammans med andra	36
7. Diskussion	39
7.1 Resultatdiskussion	39
7.2 Metoddiskussion	41
7.3 Framtida forskning	42
Referenslista.....	43
Bilaga 1:.....	48
Bilaga 2:.....	51
Bilaga 3:.....	52

1. Inledning

Under de år som jag arbetat i särskolan har jag tagit del av de dystra rapporter som kommit när det gäller framtiden för våra elever. Arbetslöshet och utanförskap har präglat debatten och det har skapat en känsla av hopplöshet. Inför uppsatsskrivandet fanns därför en tanke om att prata med de ungdomar som nyligen har, eller ska lämna gymnasiesärskolan. Hur upplever de sin situation och vilka tankar har de om tiden i skolan och den framtid som väntar? Övergångsperioden är central i studien och det har varit en upplevelse att få ta del av ungdomarnas erfarenheter och deras tankar om framtiden.

1.1 Bakgrund

Som Szönyi (2005) poängterar finns det många studier kring elever med intellektuella funktionshinder. Några handlar om orsaken till funktionshindret, andra om konsekvenser av lagstiftning. Däremot menar både Szönyi (2005), Frithiof (2007) och Molin (2008) att studier som visar på ett forskningsintresse för individen bakom funktionshindret är ovanliga. Molin (2008) hävdar att detta borde vara ett prioriterat område inom svensk forskning. Mineur et.al (2009) menar dessutom att det finns väldigt få vetenskapliga studier som enbart fokuserar på unga vuxna med lindrigt intellektuellt funktionshinder och därför finns det ett stort behov av ökad kunskap när det gäller den gruppen. Ineland et.al (2009) framhåller slutligen att få studier gjorts när det gäller gränslandet mellan skola, arbetsliv och samhälle. Mot den bakgrunden känns denna studie extra angelägen.

På 1960-talet etablerades begreppet omsorg och en ny ideologi som handlade om integrering och normalisering växte fram. Den så kallade ”normaliseringsprincipen” innebar att personer med intellektuella funktionshinder skulle kunna leva ett så normalt liv som möjligt. Integreringspolitiken blev en konsekvens av normaliseringen. FUB, föreningen för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna, var viktig när det gällde arbetet med att normalisera förhållandena för personer med utvecklingsstörning. Ineland, Molin och Sauer (2009) citerar Nirje, ordförande för FUB och betydelsefull i arbetet med normaliseringsprincipen på 1960-talet:

Normalisering innebär en normal dygnsrytm för den utvecklingsstörde. Det betyder att man ska stiga upp och bli klädd även om man är djupt utvecklingsstörd. Det betyder att man ska inta sina måltider under normala förhållanden: någon gång under dagen kan man äta i stora grupper, men för det mesta skall måltiden intas under familjelika förhållanden. (Ineland et. al, 2009, s.27)

Som framgår av citatet innebar normaliseringsprincipen att personer med intellektuella funktionshinder skulle kunna leva så normalt som möjligt när det gällde ekonomiska och sociala villkor. Det var omgivningen som skulle normaliseras, inte individen (Ineland et.al, 2009). Mellan 1960- och 1990-talet kom flera lagar och reformer när det gällde villkoren för personer med utvecklingsstörning. 1968 kom den första omsorgslagen som gjorde det möjligt för personer med utvecklingsstörning att bo på inackorderingshem, och insatser som gjorde det möjligt för barn och ungdomar att bo hemma i sin egen familj. Från mitten av 1990-talet och framåt har de sociala reformerna avlöst varandra, men samtidigt förde det med sig ett system av strikta regler och omfattande byråkrati. Under 1980-talet förändrades detta och lagstiftningen är numera av ramlagskaraktär. Under 1990-talet påverkades utvecklingen av internationella styrdokument. FN:s generalförsamling antog t.ex 1993 ett förslag med tydliga

direktiv när det gäller regler för hur ett land kan arbeta för att göra samhället så tillgängligt som möjligt för personer med funktionshinder. 1994 kom även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) där FN:s medlemsländer enades om regler när det gäller delaktighet inom skolområdet för personer med funktionshinder. Istället för att tala om normalisering fokuserade man nu på begrepp som delaktighet, tillgänglighet och inkludering. Ett antal år senare kom också FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och den trädde i kraft i Sverige den 14 januari 2009 (Ineland et.al, 2009).

Min studie handlar om unga människors upplevelser av att lämna gymnasiesärskolan och sedan skapa sig ett eget liv med en meningsfull tillvaro. Trots den medvetenhet som finns kring vilka insatser som behövs, finns idag fortfarande en risk att unga människor som lämnar gymnasiesärskolan hamnar i ett utanförskap. Både Larsson (2006), Molin (2008) och Arvidsson, Widén och Tideman (2015) belyser de svårigheter som många unga med intellektuella funktionsnedsättningar hamnar i efter avslutade gymnasiestudier. Detta trots att både läroplanen och skollagen har goda föresatser när det gäller de ungas framtid.

I läroplanen för gymnasiesärskolan finns en klar målsättning att ge varje individ goda förutsättningar för att kunna delta i samhällslivet. Detta uttrycks exempelvis på följande sätt:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Skolverket, 2013, s.5).

Även i skollagen framgår att gymnasiesärskoleutbildningen ska ge förutsättningar för fortsatta studier, alternativt yrkesverksamhet.

Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet (SFS 2010, kap.18, 2§).

Det står också att skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden (Skolverket, 2013). Men hur och i vilken mån görs detta? Forskningen kring före detta gymnasiesärskoleelever och deras erfarenheter visar enligt Molin (2008) att många av dem bär på en känsla av utanförskap och en längtan efter att vara som andra unga i deras ålder. Trots alla höga målsättningar både i skollagen och läroplanen ser verkligheten idag dystert ut för de unga som lämnar gymnasiesärskolan. En studie gjord av Arvidsson, Widén och Tideman (2015) visar att endast 22,4% av de ungdomar som lämnat gymnasiesärskolan mellan åren 2001-2011, hade någon typ av anställning och att en majoritet av dem hade någon form av lönebidrag. 24% av ungdomarna fanns inte med i någon statistik och kom att ingå i gruppen NEET, vilket betyder "not in education, employment or training" (Arvidsson, Widén & Tideman, 2015, s.10). Problematiken kring gymnasiesärskoleelevernas framtida möjligheter väcker frågor kring hur det känns för en ung människa som ska lämna gymnasiesärskolan och ta steget ut i vuxenlivet. Med detta som utgångspunkt vill jag ta del av ungdomarnas upplevelse av övergången till livet som vuxen.

1.2 Terminologi

I texten förekommer termer som här kommer att ges en kort förklaring:

LSS

LSS betyder *lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Det är en rättighetslag som infördes 1994, som ska garantera att personer med funktionshinder ges möjlighet att leva som andra. Den ska säkerställa att funktionshindrade får den hjälp de behöver och att de kan vara med och påverka vilken typ av stöd de vill ha. LSS ger rätt till många olika former av stöd, t.ex kan man få en kontaktperson som kan bidra till att man kan leva ett mer självständigt liv genom att öka möjligheten till sociala kontakter. Man har också rätt till bostad med särskild service och s.k daglig verksamhet (Ineland et.al, 2009).

Daglig verksamhet

Daglig verksamhet ges inom LSS, och är till för personer som varken yrkesarbetar eller studerar. Den kan innehålla habiliterande verksamhet, men också någon form av produktivitet. Verksamheten ska vara individanpassad efter behov och intressen (SFS, 1993:387). Eftersom personer med intellektuella funktionshinder har svårt att hävda sig på arbetsmarknaden, är 47% idag sysselsatta inom daglig verksamhet (Arvidsson, Widén & Tideman, 2015).

Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan är till för de elever som på grund av ett intellektuellt funktionshinder inte kan läsa enligt gymnasieskolans läroplan. Gymnasiesärskolan har därför en egen läroplan och egna betygskriterier. Utbildningen kan anpassas efter individuella förutsättningar och är uppdelad i nationella program och individuella program. Det finns nio nationella program som alla ska förbereda eleverna för ett yrkesliv. De nationella programmen innebär att eleverna också har arbetsplatsförlagt lärande, vilket betyder att delar av undervisningstiden förläggs till en eller flera arbetsplatser. De individuella programmen är till för de elever som inte har förutsättningar att följa ett nationellt program på gymnasiesärskolan. Utbildningen utgår från elevens individuella behov och handlar om att öka förutsättningarna för en meningsfull sysselsättning längre fram i livet (Skolverket, 2013).

Intellektuella funktionsnedsättningar

Ett funktionshinder innebär att man har begränsningar som uppstår i förhållande till omgivningen. Intellektuella funktionsnedsättningar delas in i fyra kategorier: lindrig, måttlig, svår och grav. Funktionsnedsättningen medför svårigheter att ta in, bearbeta och tillämpa kunskap. Det innebär också svårigheter att anpassa sig och att klara av vardagslivet på ett självständigt sätt (Granlund & Göransson, 2011). Utvecklingsstörning kan beskrivas på tre olika sätt. Det finns en psykologisk, en social och en administrativ definition. Sett ur en psykologisk synvinkel innebär utvecklingsstörning att individen har en nedsatt intellektuell förmåga som kan mätas med intelligenstest. Gränsen för utvecklingsstörning ligger på IQ under 70. Enligt den sociala definitionen innebär funktionshindret svårigheter att klara av de krav som förväntas av samhället. Den administrativa definitionen innebär att personer som bedöms behöva speciella insatser eller undervisning i särskola är personer med

utvecklingsstörning (Tideman, 2010).

Inkludering

Inkludering handlar enligt Nilholm (2006) om idén att alla elever ska vara delaktiga i skolans vanliga lokaler. Nilholm framhåller samtidigt att inkludering inte i första hand handlar om en fysisk placering av elever, utan att eleverna också är delaktiga i den verksamhet som sker i lokalerna. Det handlar om att eleverna ska känna gemenskap och vara en del av gruppen eller klassen. Skolan ska vara anpassad utifrån att barn är olika:

I ett skolsammanhang betyder då inkludering att skolan (som en helhet) ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika (delarna). (Nilholm.2006, s.14)

När det gäller begreppet inkludering framhåller Persson och Persson (2012) att det till stor del handlar om människors rätt att vara olika även i skolsammanhang:

Människor är olika och det är inte skolans uppgift att göra våld på denna olikhet. Snarare handlar det om att med professionellt handlag ge alla elever stimulans och uppmuntran, där målet är meningsfullt deltagande i det gemensamma och gemensamhetskapande. Inkludering är alltså inte i första hand en fråga om fysisk placering utan ytterst om våra intentioner om ett bättre samhälle. (Persson & Persson, 2012, s.19)

Integrering

Integrering, handlar enligt Nilholm (2006) om att elever som anses "avvikande" ska anpassa sig till skolans miljö, eftersom den från början kanske inte var organiserad efter de behov eleven har. Eleven får helt enkelt anpassa sig efter de förutsättningar som finns i skolan och dess lokaler:

Integrering, å andra sidan, innebär att barn, vilka definierats som "avvikande", ska passas in i en helhet som "från början" inte organiserats utifrån det faktum att barn är, och har rätt, att vara olika. (Nilholm, 2006, s.14)

2. Tidigare forskning och teoretisk anknytning

Den forskning som finns när det gäller erfarenheter hos personer med intellektuell funktionsnedsättning som lämnat eller ska lämna gymnasiesärskolan för att leva ett vuxenliv, visar på en komplex bild, där följande begrepp lyfts fram:

- Delaktighet
- Empowerment
- Vanliggörande
- Utanförsöksproblemet
- Bemötande och attityder
- Övergången

I följande kapitel kommer en redogörelsen för tidigare forskning att ges. Avsnittet inleds med en redogörelse för de sex ovanstående begreppen och därefter följer en kort sammanfattning av forskning som handlar om tiden efter gymnasiesärskolan. Avsnittet avslutas med en internationell jämförelse av särskolan i Europa.

2.1 Delaktighet

Flera forskare betonar hur viktig känslan av delaktighet är för att man ska må bra som människa (Molin, 2004, Molin, 2008, Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Men vad menas med delaktighet? På vilket sätt kan vi i skolan bidra till att alla elever känner delaktighet och hur ska vi arbeta för att unga människor med intellektuella funktionshinder känner att de har en naturlig plats i samhället? Enligt Molin (2004) kan begreppet delaktighet användas på olika sätt. Vissa använder begreppet i betydelsen integrering, medan andra menar att det handlar om att göra samhället tillgängligt. Enligt Mineur, Bergh och Tideman (2009) är delaktighet det första och viktigaste folkhälsomålet för svensk handikappolitik. Denna ståndpunkt delas av Szönyi och Tideman (2011) som menar att delaktighet är en målsättning för alla insatser som görs för personer med intellektuella funktionshinder.

2.1.1 Delaktighet i skolan

För att skapa ett samhälle med verklig delaktighet, där alla har möjlighet att ingå på lika villkor, måste vi börja redan i skolan. Därför har alla vuxna ett stort ansvar när det gäller att utveckla relationer mellan elever och att hjälpa dem att behålla och utveckla dem (Mineur et.al, 2009 och Szönyi & Tideman, 2010). Både Giota (2013) och Szönyi (2005) poängterar att när vi talar om delaktighet i skolsammanhang handlar det ofta om sociala relationer mellan personer med eller utan funktionshinder. Szönyi (2005) betonar dock att det är viktigt att inte värdera olika sociala kontakter som bättre eller sämre än andra.

En avgörande faktor när det gäller förutsättningar för delaktighet i samhället är betygen, som enligt Berhanu och Gustavsson (2009) begränsar elever med funktionshinder. De är kritiska till inställningen att alla ska kunna samma sak lika bra. Författarna hävdar att eftersom

undervisningen ska individualiseras innebär det att målen inte kan vara lika för alla. De anser också att det är felaktigt att sträva efter likriktning när man istället borde uppmuntra individuella talanger.

Möjligheterna att skapa delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder påverkas av en rad faktorer, bl. a. lärares och skolledares kompetens. Studier visar att välutbildade lärare och skolledarnas attityd leder till bättre förståelse för elevens livssituation. Detta ökar i sin tur elevernas delaktighet både i undervisningen och när det gäller sociala aktiviteter (Berhanu & Gustavsson, 2009).

Gerrbo (2012) hänvisar till Jacobsson (2002) som pekar på några faktorer som kan bidra till elevers känsla av delaktighet i skolan. Även dessa författare menar att möjligheten att skapa delaktighet handlar om lärares förhållningssätt och hur man utformar de aktiviteter som förekommer på skolan. Som exempel kan nämnas lärare som arbetar förebyggande när det gäller situationer i skolan som skulle kunna leda till ett misslyckande för eleven. Det är också viktigt att lärare och annan personal i skolan samverkar, eftersom det har positiv inverkan på elevers delaktighet. Gerrbo (2012) citerar Jacobsson (2002) som poängterar att kommunikation är av avgörande betydelse för elevers lärande och delaktighet:

Väl fungerande kommunikation kan skapa förutsättningar för delaktighet och lärande för alla elever, oavsett om de fått en diagnos eller ej. Omvänt kan brist på kommunikation eller brott i kommunikationen på grund av konflikter eller när olika mål motverkar varandra utgöra hinder för delaktighet och lärande (Jacobsson, 2002, s. 203).

Den av regeringen utsedda Carlbeck-kommittén, fick 2001 i uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med intellektuella funktionshinder. Det resulterade 2003 i ett delbetänkande (SOU 2003:35) som visade att de faktorer som påverkar delaktigheten i skolan var:

- självförtroende
- ett bra samspel med kamrater och lärare
- bra skolmiljö
- tillgänglighet och anpassning av miljön

Resultatet visade också att det var viktigt för elever med funktionshinder att få möjlighet att delta i gruppaktiviteter för att träna på självständighet och självförtroende. I betänkandet hänvisade man till Skolverket som poängterade att särskoleklasser ofta var isolerade i grundskolan och att isoleringen ofta ökade när eleverna blev äldre (SOU 2003:35).

2.1.2 Delaktighet i samhället

Rätten för personer med intellektuella funktionshinder att vara delaktiga i samhället finns med i flera internationella och nationella styrdokument, lagstiftning och verksamheter. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är t. ex tydlig i sin skrivning om samhällets skyldighet att ge alla människor rätt att känna delaktighet i samhället. Här läggs också ett stort ansvar på skolan:

Att vara en del av samhället och att medverka i det är något väsentligt för människans värdighet och för hennes tillgodogörande och utövande av de mänskliga rättigheterna. På undervisningsområdet återspeglas denna tendens av att man utarbetar strategier för att ge människorna verkligt lika förutsättningar. (Svenska Unescorådet, 2006, s.18)

Även FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning betonar rätten till delaktighet för alla människor (Ds 2008:23). Svensk och norsk forskning visar tyvärr på motsatta förhållanden. Levnadsförhållandena för personer med intellektuella funktionshinder är sämre än för övriga befolkningen trots att de får stöd från samhället (Mineur et al., 2009). För att man ska känna sig delaktig i samhället är det av stor betydelse att man känner att man kan bidra på något sätt, t ex genom att utföra ett arbete. På det privata planet är det viktigt att man har vänner och kanske en partner. Forskningen visar att personer med intellektuella funktionshinder ofta saknar ett arbete och har ett begränsat socialt nätverk. Många unga har sina flesta kontakter bland omsorgspersonalen, medan andra även har kontakter utanför omsorgen. Det visar sig också att det är ovanligt att man lever i relationer, även om man söker efter någon att leva med.

Speciellt frågan om var man ska bo anses vara avgörande för unga människor med intellektuella funktionshinder. Ineland et al. (2009) hänvisar till Paulsson och Ringsby-Jansson (2008) som menar att rätten att själv besluta om sitt boende är av stor betydelse när det handlar om känslan av delaktighet och tillhörighet. Ineland et al. (2009) citerar SOU 1991:46, s.240: "Ingen annan enskild faktor har så stor betydelse för känslan av identitet som att ha en egen bostad". Detta är inte helt aktuella uppgifter, men visar ändå på att frågan utgör en väsentlig del i självbestämmandet. Enligt LSS, är det dessutom en rättighet för vuxna med funktionshinder (Söderman och Antonsson, 2011).

2.2 Empowerment

Att ha makten över sitt eget liv, och att få bestämma över sig själv är viktigt för självkänslan. Tron på sig själv och känslan av att vara värdefull och viktig som människa är också avgörande för att man ska må bra. Begreppet empowerment handlar bl.a om att komma till rätta med ojämlika maktförhållanden när det gäller personer med intellektuella funktionshinder (Starrin, 2000). Starrin (2000) ger följande definition av begreppet:

I många definitioner av empowerment nämns känslan av kontroll över det egna livet, vilket betyder en känsla av att vara herre över sig själv och sin situation. Ett annat ofta nämnt inslag är förmåga och/eller inre styrka (self-efficacy) dvs. tron på den egna förmågan att nå de mål man ställt upp. Samarbete och deltagande nämns också som viktiga ingredienser för empowerment. (Starrin, 2000, s.73)

I konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning står följande att läsa:

Personer med funktionsnedsättning bör ha möjlighet att aktivt medverka i beslutsfattande om riktlinjer och program, däribland sådana som direkt berör dem. (SÖ 2008: 26, s.4)

Flera studier som gjorts visar dock att personer med intellektuella funktionshinder har begränsade möjligheter att bestämma över väsentliga delar i sitt liv. Eftersom den här gruppen ofta är beroende av olika stödsatser är det därför extra viktigt att hela tiden uppmuntra förmågan till självbestämmande (Ineland et al., 2009).

De som arbetar nära personer med intellektuella funktionshinder måste hjälpa till att undanröja de hinder som eventuellt kan finnas i vägen för att beslutet ska kunna genomföras. Det handlar om att aktivt stödja initiativ till förslag och egna tankar, att verkligen ta förslagen på allvar och försöka förverkliga dem så långt det går. Det gäller dessutom för personalen att stärka tron hos personer med intellektuella funktionshinder så att de faktiskt kan ta egna beslut och att de litar på sin egen förmåga i det avseendet (Starrin, 2000). Dessutom är det viktigt att inte fokusera på svagheter och brister, utan istället inrikta sig på de förmågor och styrkor som finns hos den som ska uppmuntras att bli självständig i sina beslut.

Frågan är naturligtvis komplex och det är inte alltid självklart hur man ska förhålla sig som personal på ett boende, t.ex. Personalen hamnar ibland i en balansgång mellan närhet och distans och det kan vara svårt för dem att avgöra hur mycket de ska rama in den boendes vardagstillvaro. Personalens makt är på så sätt mer eller mindre ofrånkomlig när det gäller omsorgsarbetet (Ineland et al., 2009). De faktorer som anses vara avgörande för ett verkligt självbestämmande är enligt Mineur et al. (2009) bl.a kontroll över den egna ekonomin, personalens attityder och rutiner.

2.3 Vanliggörande

Flera författare ser i sina studier att det finns ett stort behov hos elever med intellektuella funktionsnedsättningar att framställa sig som så ”vanliga” som möjligt. Szönyi (2005) hävdar att detta är ett sätt att ta avstånd från särskolan eftersom den ofta förknippas med negativa värderingar i den meningen att det är en skola för elever som är speciella eller avvikande. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är tydlig i sina direktiv och menar att det är samhällets ansvar att inte särskilja de här eleverna. Det framgår också i Salamancadeklarationen att samhället alltför länge koncentrerat sig på att se individens svårigheter istället för dess möjligheter. Detta poängterar också Mineur et al. (2009) som menar att det är viktigt att fokusera på de möjligheter som finns för att unga människor med intellektuella funktionshinder ska må bra.

Både Molin (2008) och Szönyi (2005) såg i sina studier att det fanns olika sätt att förhålla sig till sitt funktionshinder och sin särskoletillhörighet. Ett förhållningssätt innebar att ungdomarna betonade sin vanlighet samtidigt som de tog avstånd från all verksamhet som förknippades med funktionshinder. De hamnade i dubbla identiteter när det gällde synen på sig själva och tankar om framtiden. Molin (2008) såg detta tydligt och poängterar att det är ett sätt för dessa ungdomar att hantera övergångsprocessen från gymnasiesärskolan till ett liv som vuxen:

I projektet *Delaktighet i olika världar* rör analysen identitetskonstruktioner i förhållande till tillhörigheter och funktionshinder. Gemensamt för dessa analyser är att de handlar om hur identiteter skapas som inte bygger på homogenitet. En möjlig och rimlig tolkning av informanternas utsagor i detta projekt är att deras strategier för att hantera övergångsprocessen har att göra med multidimensionella – och i viss mån disparata – identifikationer. Ungdomarnas hanterande av dessa identifikationer handlar om att försöka förena och bringa reda i gamla (ofta kollektiva) identifikationer så som ”VI/dom som gått på sär” och nya (ofta individuella) identifikationer så som ”JAG som ska ut på arbetsmarknaden. (Molin, 2008, s.184)

Även Szönyi (2005) uppmärksammar detta och precis som Molin (2008) såg hon ett behov hos ungdomarna att uppfattas som normala och kompetenta. Eleverna beskrev sig som vanliga ungdomar som planerade för att leva ett helt vanligt liv efter gymnasieskolan. Szönyi (2005) redogör för olika exempel på vanliggörande. Ett av exemplen kallar hon omsorgsrelaterat vanliggörande. Det innebär att man gör samma saker som sina jämnåriga kamrater i skolan, arbetet eller på fritiden. Aktiviteterna är ofta organiserade för personer i behov av särskilt stöd. Ett annat vanliggörande benämner Szönyi (2005) som framtidsinriktat vanliggörande. Det innebär att man ser sitt funktionshinder som att det är tillfälligt och att man kommer att utvecklas och bli mer lik andra.

2.4 Utanförskapsproblemet

Utanförskap och brist på delaktighet är en grundläggande fråga när det gäller hälsa och funktionshinder. Forskning visar att beteendet och livssituationen hos en person med ett intellektuell funktionshinder påverkas lika mycket av livsmiljön och det stöd som finns i omgivningen, som av hjärnskadan. Ohälsa är dessutom tio gånger vanligare hos personer med funktionsnedsättningar än de som inte har funktionsnedsättningar (Mineur et al., 2009).

Känslan av utanförskap hos personer med intellektuella funktionshinder kan bero på många saker. I skolan kan det t ex handla om att själva skolsituationen inte är anpassad efter elevens behov. Ofta kan det handla om att man känner sig utanför i kamratgruppen eller att man inte känner sig delaktig i de aktiviteter som sker i klassrummet (Mineur et al., 2009).

En del ungdomar med intellektuella funktionshinder lägger skulden på sig själva och tror att deras känsla av utanförskap beror på att de är annorlunda. Andra upplever att det handlar om att omgivningen ställer för höga krav, samtidigt som de inte får det stöd som de är i behov av (Szönyi & Tideman, 2011). Författarna tror att det kan hänga ihop med att man funderar över hur andra tänker om att man går i särskolan. Känslan av att man inte känt sig välkommen i olika sociala sammanhang kan göra att man inte känner att man tillhör den vanliga skolan och den skolgemenskap som finns där. Det händer också att man blir utsatt för kränkande behandling av andra elever. I Szönyis (2005) studie berättade gymnasiesärelverna ofta om sin rädsla för ett socialt utanförskap.

2.5 Bemötande och attityder

Det finns klara samband mellan ett gott bemötande och ökad livskvalitet (Karlsson, 2011). Bemötande handlar också till stor del om samspel, och när det gäller personer med intellektuella funktionshinder har de ofta svårigheter att ha överseende med ett dåligt bemötande. De kan dessutom ha svårt att kompensera ett dåligt bemötande genom att t. ex berätta för någon om sin upplevelse och på så sätt få hjälp att bearbeta den negativa känslan. Detta kan leda till stressreaktioner och psykisk ohälsa vilket i det långa loppet kan bidra till sociala problem och ekonomiska kostnader (Karlsson, 2011).

Forskning visar också att bemötande och attityder hos personal och klasskamrater i skolan har stor betydelse för möjligheten att lyckas. Det bemötande man får i skolan kan vara avgörande för hur man ser på sig själv och andra (SOU 2003:35). Enligt Mineur, Bergh och Tideman

(2009) medför ett intellektuellt funktionshinder i vissa fall svårigheter att utveckla en stabil och trygg identitet. Szönyi och Tideman (2011) bedömer att det är en strategi hos vissa elever, som upplever särskolan som ett hot mot den egna självbilden att man definierar andra elever i särskolan som avvikande. Därför gör man motstånd mot kamratrelationer i särskoleklassen för att själv framstå som mer normal.

Personer med intellektuella funktionshinder bemöts ofta på ett negativt sätt (Ineland et al., 2009 & Mineur et al., 2009). Författarna menar att det behövs en attitydförändring och de hoppas att framtida forskning ska bidra med det. Å andra sidan menar Mineur et al. (2009) att det finns studier som visar att det finns en tilltro till den egna förmågan och en självklarhet när det gäller rätten att bli bemött på ett bra sätt hos ungdomar med intellektuella funktionshinder. Mineur et al. (2009) hänvisar till en studie av Kittelsaa (2008) som visar att ungdomarna i stort sett är nöjda med sin tillvaro. Detta kan tyda på att de inte vet hur andra unga människor lever eller att de inte jämför sig med dem (Ineland et al., 2009). Det kan också vara ett exempel på *idyllisering* (Larsson, 2006) vilket innebär att man som elev framställer sin tillvaro som idyllisk, för att man t.ex vill ge en så positiv bild av sin skoltid som möjligt.

När det gäller bemötande på kommande arbetsplatser hänvisar Larsson (2006) till Hagner som använder sig av begreppet arbetsplatskultur när han diskuterar intellektuellt funktionshindrades arbetsvillkor. Han poängterar vikten av att arbetsplatser skapar en social kultur som håller samman organisationen. Larsson (2006) hänvisar till Hagner, som menar att det är särskilt viktigt att det finns en bra arbetsplatskultur, eftersom det bidrar till en gruppkänsla och en upplevelse av att man lyckas i arbetet. Enligt Larsson (2006) framhåller Hagner vikten av en stark arbetsplatskultur där engagerade anställda skapar trivsel och öppenhet gentemot olika grupper i samhället. Samtidigt menar Karlsson (2011) att det kan vara en komplicerad balansgång när det gäller att stötta en person med intellektuella funktionshinder på en arbetsplats. Ger man för lite stöd kan personen känna sig övergiven, medan för mycket stöd kan upplevas kränkande (Karlsson, 2011).

2.6. Övergången

Övergången från skola till arbete är en av de viktigaste perioderna i en människas liv (Molin, 2008). Även Collén och Granat (2011) framhåller detta och påpekar att det är en stor förändring som ofta är påfrestande och i vissa fall leder till psykisk ohälsa. Molin (2008) fokuserar i sin studie på övergången från gymnasiesärskolan ut i arbetslivet. I studien beskrivs hur ungdomar med särskolebakgrund upplever att det är att lämna skolan och gå ut i det verkliga livet. Övergången mellan gymnasiesärskolan och arbetslivet handlar i många fall om hur ungdomarna ska handskas med särskolebakgrunden och vilka ideal de eftersträvar. Ett sätt var att förlika sig med särskoleidentiteten, men många hamnade i dubbla identifikationer. Dels skulle de acceptera rollen som omsorgstagare och samtidigt ville de behålla bilden av sig själva som vanliga vuxna när de ägnade sig åt fritidsaktiviteter. Dessa identifikationsprocesser blev särskilt tydliga i övergångsprocessen, konstaterar Molin (2008).

Vissa elever i Szönyis (2005) studier hoppades att det skulle dyka upp nya möjligheter i livet när de inte längre definierades som särskoleelever. Andra kände sig begränsade av att de hade betyg från särskolan som skulle minska deras möjligheter att få ett arbete eller studera vidare. Tyvärr finns det forskning som visar att detta stämmer med verkligheten (Mineur et al., 2009)

& Arvidsson et al., 2015). Även Furenhed (2010) menar att frågorna om framtiden är särskilt svåra att hantera för personer med intellektuella funktionshinder.

I Läroplanen för Gymnasiesärskolan står följande:

Gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen har i uppgift att förbereda eleven för att arbeta och verka i samhället. Inom gymnasiesärskolan ska även rektorn ansvara för att eleven ges ett individuellt stöd vid såväl det arbetsplatsförlagda lärandet som vid övergången till arbetslivet eller sysselsättning. (Skolverket, 2014, s.12)

Men frågan är hur väl förberedda eleverna känner sig? Detta är också problemområdet för denna studie. Molin (2008) menar att ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar står inför stora utmaningar när de ska ut på arbetsmarknaden. Dels krävs det att man ska kunna redogöra för sina förmågor, samtidigt som man ska visa insikt om sina svårigheter. Resultatet av Molins studie visar att det finns en strävan bland dessa ungdomar att få vara som andra. Molin hävdar att det är vanligt att ungdomarna vill komma bort från det som anses avvikande eller annorlunda. De eftersträvar ofta att leva normala liv som andra med ett jobb att gå till och en social gemenskap. En studie av Furenhed (2010) bekräftar detta och författaren menar att flera elever han talat med framhåller att de efter skoltiden planerar att leva ett "vanligt" liv. Han påpekar att detta tyder på att ungdomarna har ett normalitetsideal, men också att det är ett sätt att uppleva självrespekt.

Molins studie (2008) visade att de före detta gymnasiesärskoleeleverna fick jobba mycket med att hantera omgivningens uppfattningar om dem som t.ex "omsorgstagare" eller "före detta särskoleelev". Molin (2008) såg två olika sätt att hantera detta. I "sökandegruppen", de elever som sökte arbete på arbetsförmedlingen, handlade det till stor del om att befria sig från sin tidigare "särskoleidentitet". Istället arbetade man med att skapa nya sociala tillhörigheter som inte hade något med funktionsnedsättning att göra. I "dagcentergruppen", de som arbetade inom daglig verksamhet, betonade man värdet av att vara en förebild för andra elever på gymnasiesärskolan. Vissa elever uttryckte stolthet över att de blivit en "omsorgsförebild" för andra elever.

Enligt Skolverket (2014) har eleverna rätt till stöttning och rådgivning för att vara så väl förberedda inför vuxenlivet som möjligt:

Ett av skolans mål är att ge eleven möjligheter att ta ställning till frågor om sin framtid. Studie- och yrkesvägledning syftar till att förbättra elevens kompetens att göra studie- och yrkes- val. Detta innebär att eleven, utifrån sina förutsättningar, blir medveten om olika alternativ, sina egna möjligheter samt ges möjlighet att öva på att fatta och genomföra beslut. (Skolverket, 2014, s.7)

Den anpassning som eleverna har rätt till handlar om att de ska ges möjlighet att skapa en självkänedom som gör att de blir medvetna om sina starka sidor och vilka sidor de behöver utveckla. Varje elev ska också ha en individuell studieplan där man gör upp en plan för målet med utbildningen. Man erbjuds också studie-och yrkesvägledning. Skolan ska också ha kontakter med näringslivet som underlättar kontakter med arbetsmarknaden för eleverna (Skolverket, 2014).

2.7. Vad händer efter gymnasiesärskolan?

Hur ser det då ut för elever som lämnar gymnasiesärskolan? Vilka möjligheter finns det för dem när det gäller arbete och studier? Detta är frågeställningar som knyter an till syftet med denna studie, nämligen att ta reda på hur ungdomar som lämnar gymnasiesärskolan upplever övergången från skolan till ett liv som vuxen.

I skollagen står det att gymnasiesärskoleutbildningen ska ge förutsättningar för fortsatta studier, alternativt yrkesverksamhet.

Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. (SFS 2010, kap.18, 2§)

Forskningen visar på en annan bild när det gäller möjligheten att få ett arbete eller att ägna sig åt fortsatta studier. Mineur et al. (2009) hävdar att det behövs mer kunskap kring personer med intellektuella funktionshinder på många områden, men framför allt när det gäller livssituationen efter att man slutat gymnasiesärskolan och ska gå in i vuxenlivet. De framhåller att samhällets sätt att kategorisera personer får konsekvenser både för den enskilda människan men även för samhället i stort. Som exempel pekar de på ett ökat behov av daglig verksamhet eftersom det är svårt för ungdomarna att få ett arbete via arbetsförmedlingen. Både Larsson (2006), Molin (2008) och Arvidsson et al. (2015) belyser de svårigheter som många unga med intellektuella funktionsnedsättningar hamnar i efter avslutade gymnasiestudier. Larssons studie (2006) fokuserar på arbetets betydelse för personer med funktionsnedsättning, särskilt personer med intellektuella arbetshandikapp. Han konstaterar att det är ytterst väsentligt för dessa ungdomar att ha ett arbete att gå till. Det innebär att man får rutiner och en struktur i vardagen, vilket ofta är väldigt betydelsefullt för en person med intellektuella funktionshinder. Larsson (2006) visar med sin forskning att de personer med intellektuell funktionsnedsättning som lyckats få en anställning, dessvärre inte alltid upplever att de är integrerade, eller fullt ut delaktiga på sin arbetsplats. Ofta har de andra arbetsvillkor än sina arbetskamrater och det medför en känsla av utanförskap. Larsson (2006) anser att detta visar på en grundläggande integrationsproblematik.

En studie av Arvidsson, Widén och Tideman, 2015 syftar till att undersöka hur livet ser ut idag för de ungdomar som lämnade gymnasiesärskolan mellan åren 2001 och 2011. Studien visar att ungdomarna hade olika typer av sysselsättningar efter att de lämnade skolan. Nästan hälften, 47% deltog i daglig verksamhet, 22,4% var anställda och 6,6% studerade på något utbildningsprogram. Det som var särskilt slående i studien var att resterande ungdomar, 24% varken var anställda, studerade eller deltog i daglig verksamhet. De var inte heller arbetsökande. I studien benämns de här ungdomarna med begreppet NEET, vilket betyder "not in education, employment or training" (Arvidsson, Widén & Tideman, 2015, s.10). De beskrevs som att de var "elsewhere", alltså någon annanstans. Dessa ungdomar antas antingen vara föräldralediga, ha aktivitetsersättning, ha inkomststöd i form av någon försäkring eller bo hemma hos sina föräldrar utan någon sysselsättning eller inkomst. Även Molin (2008) formulerade i sin studie frågor kring hur det skulle gå för de ungdomar som han av olika anledningar inte kunde få med i sin studie, t.ex för att de mådde psykiskt dåligt, hade hamnat i kriminalitet eller missbruk. Redan då ansåg han att den här gruppen behövde uppmärksammas från samhällets sida: "Hur samhället ska möta problemen idag är en öppen fråga. Klart är att denna utveckling motiverar nya studier inom området" (Molin, 2008, s. 192). Det finns alltså

ett stort behov av forskning när det gäller livssituationen för personer men intellektuella funktionshinder efter att man slutat skolan och ska börja leva ett liv som vuxen (Mineur et al., 2009, Arvidsson, Widén & Tideman, 2015).

Den slutsats som Arvidsson, Widén och Tideman (2015) drar av sin studie är att det finns en stor risk att de ungdomar som varken studerar eller arbetar hamnar utanför de insatser som samhället kan erbjuda i form av aktiviteter och stödinsatser. Olika typer av riktade åtgärder skulle behövas för att engagera dessa ungdomar. Författarna föreslår därför att både socialtjänsten och arbetsförmedlingen arbetar mer aktivt med ungdomarna under deras senare år i gymnasiesärskolan och att de följer upp eleverna efter att de slutat skolan. Dessutom föreslås förändringar som skulle kunna förhindra att ungdomarna faller utanför samhällets insatser. En förändring gäller det kommunala ansvaret som enligt skollagen gäller ungdomar tills de är 20 år. Eftersom gymnasiesärskolans elever slutar gymnasiet när de är 21 år riskerar de att hamna utanför kommunens ansvarsområde när de lämnar skolan. Arvidsson et al. (2015) föreslår därför att kommunens ansvar gäller tills ungdomarna fyllt 22 år. Dessutom visar studien att det behövs mer forskning kring de elever som lämnar gymnasiesärskolan och vad som krävs i form av olika samhällsinsatser för att alla ska ges möjlighet till studier eller arbete. Hjeds Löfmark och Eriksson som skrivit en forskningsbaserad analys om problemet kring NEET (Sieps, 2014:1) menar att det är viktigt att bygga förtroende hos unga för samhällets funktioner, att det är väsentligt att arbeta med lärlingssystem och att underlätta för företag när det gäller anställning av ungdomar. Kommunen har alltså ett övergripande ansvar att möjliggöra arbete eller studier (Ineland et al., 2009).

2.8. Europeisk översikt

Frågan är då hur man kan förhindra att ungdomar hamnar i ett utanförskap? Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) förordar en integrerad verksamhet när det gäller organisationen av undervisningen för att på sikt skapa ett integrerat samhälle:

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

Men hur skapar man då ett integrerat samhälle? För att kunna identifiera vilka faktorer som leder till framgång i detta avseende är det enligt Persson och Persson (2012) viktigt att titta på och analysera verksamheter som fungerar bra. På så sätt skapar man en vetenskaplig grund för en välfungerande verksamhet i skolan. För att åstadkomma en framgångsrik skolutveckling krävs ett vidare perspektiv, enligt Persson och Persson (2012). Ett sätt att tillägna sig det kan vara att ta del av mer övergripande rapporter av det slag som European Agency for special Needs and Inclusive Education (2014) genomfört.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education är en oberoende och självstyrande organisation med stöd från EU, som arbetar för att elever med intellektuella funktionsnedsättningar ska få sin undervisning i inkluderade former. I projektet ”Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning” som genomfördes åren 2011-2013, (European Agency for special Needs and Inclusive Education, 2014), undersöktes hur olika länder i Europa möter behoven hos elever som har en funktionsnedsättning, enligt FN:s

konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Organisationen ville också undersöka hur länderna organiserat sina stödåtgärder för att kunna erbjuda en inkluderande verksamhet inom den obligatoriska skolan. Under projektet studerades forskningslitteratur och uppgifter samlades in från de europeiska länderna. Fyra faktorer ansågs avgörande för att möta behoven hos elever med en funktionsnedsättning:

- *Inkludering som kvalitetsfråga.* Man såg nämligen att kvaliteten på lärandet ökade om alla elever deltog i klassrumsarbetet.
- *Förstärkning av vanliga skolors möjligheter att uppfylla olika behov.* Specialpedagogernas roll behöver utvecklas så att de kan bli en resurs på fler skolor.
- *Samarbete och nätverksarbete.* Om alla som har specialkompetenser samarbetar kan man utnyttja resursen bättre.
- *Finansiering och fördelning.* Om fördelningen av stödåtgärder är flexibel kan man möta de behov som finns hos alla elever, även dem med funktionsnedsättning (European Agency for special Needs and Inclusive Education, 2014).

Efter arbetet med projektet konstaterades att det behövs en systemförändring för att förändra synen på funktionsnedsättningar. Istället för att se på funktionsnedsättning som en brist och ett problem hos eleven, en så kallad behovsbaserad modell, bör skolan ha fokus på elevens rätt till utbildning och på att alla ska delta aktivt i läroprocessen. För att slippa sätta in individuella stödåtgärder ska skolan arbeta fram ett system som kan säkerställa alla elevers rätt till utbildning. Skolan ska förebygga misslyckanden, för att inte behöva sätta in stödåtgärder i efterhand. För att denna förändring ska komma till stånd är det avgörande att de olika länderna kommer överens om vad inkludering innebär (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014).

Internationellt sett går utvecklingen mot en skola för alla och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) uppmanar regeringar i olika länder att arbeta för inkluderande undervisning och att införa specialpedagogik för alla lärarutbildningar. Salamancadeklarationen betonar att integrerad undervisning ska prioriteras för alla elever (SOU 2003:35).

3. Teorianknytning

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Studien knyter an till Vygotskijs teorier om lärande. Dessa teorier benämns också som den sociokulturella traditionen. Detta har sin grund i att han betonade att lärandet handlade om socialt samspel (Säljö, 2015). Vygotskij framhöll att människan var en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. Därför betonade han att det var viktigt att vara uppmärksam på hur de olika aspekterna påverkar lärandet och utvecklingen (Säljö, 2015). Vygotskij betonade att gränsen för vad man kan lära sig, inte begränsas av den egna kroppen. När vi använder oss av olika typer av redskap, kan vi göra saker som vi annars aldrig skulle klarat av (Säljö, 2015). Om en hörselskadad person t.ex får en hörapparat, ett fysiskt redskap, kompenseras den dåliga hörseln och personen kan på det sättet fungera normalt i sociala sammanhang. Vi kan också använda oss av mentala redskap, t.ex olika begrepp som gör att vi kan tala med varandra och förstå omvärlden på ett nytt sätt. Vygotskij betonade att de olika begreppen var verktyg som underlättade tänkandet. Han framhöll att människans förmåga att skapa dessa olika redskap innebär att vi kan skapa nya förutsättningar att möta omvärlden (Säljö, 2015). Säljö (2015) betonar däremot att det inte är fråga om en uppdelning mellan fysiska eller mentala redskap, utan att vi snarare använder oss av en blandning av olika redskap, som vi kan kalla kulturella redskap

Vygotskij intresserade sig alltså för individens inlärningspotential och möjlighet till fortsatt utveckling, istället för att fokusera på vilken intelligenskvot barnet eller den unga människan hade (Phillips & Soltis, 2010). Han poängterade också att det var viktigt att se att två personer med samma intelligenskvot kunde ha helt olika potential för att utvecklas vidare. Han skapade därför begreppet ”potentiell utvecklingszon” (a.a, s.92). Vygotskij betonar att vi som lärare hela tiden ska ha fokus på elevens möjligheter att utvecklas ytterligare, istället för inställningen att en elev har fastnat på en viss nivå. Det, hävdade Vygotskij, kunde resultera i en stagnation hos eleven och bli en s.k självuppfyllande profetia (a.a, 2010).

Ahlberg (2009) konstaterar att Vygotskij såg det pedagogiska mötet mellan lärare och elev som ett möte där båda parter bidrog till aktivitet och kreativitet. Vygotskij var noga med att framhäva lärarens betydelse för lärandeprocessen och menade att lärarens uppgift var att skapa en social miljö som inbjuder till samspel och utveckling.

3.2 Olika perspektiv – olika glasögon

Ett fenomen som kräver reflektion kan betraktas utifrån olika perspektiv. Inom specialpedagogiken talas det ibland om att olika *glasögon* kan användas när man betraktar verkligheten. Det perspektiv som väljs ut kommer därför att prägla den beskrivning som blir resultatet av undersökningen. Det finns framförallt två olika perspektiv inom specialpedagogiken, det relationella och det kategoriska (Gerrbo 2012). Nilholm (2003) talar också om ett tredje alternativ, dilemmaperspektivet.

Det *relationella perspektivet*, handlar om att elevens svårigheter uppkommer i relation till en speciell uppgift eller till omgivningen. Man försöker därför hitta orsakerna till de svårigheter

som dyker upp, t.ex genom att titta på hur man organiserat undervisningen i skolan. Detta innebär att man talar om elever som befinner sig *i svårigheter* (Rosenqvist, 2007). Enligt Gerrbo (2012) handlar det om att man har ett deltagande, relationellt förhållningssätt till lärande och utveckling. Gerrbo (2012) hänvisar till Persson (1998) som tror att det kan ta tid innan detta perspektiv slår igenom i den svenska skolan. Det antas bero på att det relationella perspektivet har en mer långsiktig verkan, medan det *kategoriska perspektivet* ger en snabbare effekt.

Det *kategoriska perspektivet*, utgår ifrån ett mer individuellt tänkande när det handlar om problem i inlärningsituationer. Det är den enskilda individen som har vissa svårigheter och man talar därför om *elever med svårigheter*. Man kopplar det sällan till omkringliggande orsaker som t.ex hur man organiserar undervisningen, utan behandlar som ett individuellt problem och därför sätter skolan in åtgärder, t.ex i form av specialresurser. Detta gör man ofta när problemet redan är ett faktum, vilket kan upplevas som ett misslyckande för eleven (Gerrbo, 2012).

Szönyi och Söderman Dunkers (2012) hänvisar till en granskningsrapport från Skolverket 2009, där det visade sig att skolor alltför ofta söker efter orsaker till svårigheterna hos den enskilda individen. Skolverket ansåg att de som arbetade i skolan istället skulle betrakta svårigheterna kontextuellt, alltså se dem i sitt sammanhang. Det som författarna ansåg anmärkningsvärt i den studie som de sedan gjorde, var att det visade sig att även om personalen i skolan ansträngde sig för att arbeta ur ett kontextuellt, eller relationellt perspektiv, så fanns det hela tiden en risk för att man ramlade tillbaka i det individuella, eller kategoriska perspektivet.

Nilholm (2003) talar även om ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Detta motiverar han på följande sätt:

Jag väljer att använda benämningen dilemmaperspektivet, eftersom ett centralt antagande i perspektivet är att moderna utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemma. (Nilholm, 2003, s.62)

Ett centralt dilemma är att alla elever ska få liknande kunskaper, samtidigt som utbildningssystemet ska ta hänsyn till alla elevers olikheter. Det uppstår alltså en konflikt mellan det som ska vara gemensamt, och anpassningar till de olikheter som finns bland eleverna. Nilholm (2003) påpekar samtidigt att dilemmaperspektivet inte handlar om vilket perspektiv som är rätt eller fel, utan att det snarare är en kritisk undersökning av hur de olika perspektiven fungerar, vem som bestämmer vilket eller vilka perspektiv som ska råda och vad det får för konsekvenser.

4. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur elever upplever eller upplevde övergången mellan gymnasiesärskolan och det liv som väntade dem efter avslutade gymnasiestudier. Utifrån detta syfte har denna kvalitativa studie följande frågeställningar:

- Vilka upplevelser har eleverna av övergången från gymnasiesärskolan ut i samhället?
- Hur har eleverna upplevt tiden efter gymnasiesärskolan när det gäller t ex arbete eller studier?

5. Metod

5.1 Kvalitativa intervjuer

Valet av metod är viktigt när en studie ska bearbetas. Den ursprungliga betydelsen av ordet *metod* är "vägen till ett mål" (Kvale & Brinkmann, 2009). Eftersom denna studie syftar till att ta del av och återge unga människors upplevelse av övergången från livet i gymnasiesärskolan till livet efter skolan, kommer den kvalitativa forskningsintervjun att användas som metod. I sökandet efter en djupare förståelse kring ett ämne, är någon form av kvalitativ forskningsmetod att föredra (Byström och Byström, 2011). Den kvalitativa forskningsintervjun är dessutom ett socialt sätt att skapa ny kunskap (Kvale och Brinkmann, 2009). Larsson (2011) konstaterar att bra forskning karaktäriseras av att man väljer en metod som blir ett smidigt verktyg för att få kunskap om det problem man valt att fokusera på.

5.2 Fenomenologi

Min studie utgår från en fenomenologisk ansats. Fenomenologi handlar om att förstå sociala fenomen och att beskriva verkligheten som den upplevs av den intervjuade (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Termen fenomen innebär i detta sammanhang "det som omedelbart framträder" (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s.18). Larsson (2011) framhåller att det helt enkelt handlar om att beskriva människors upplevelser av ett fenomen, i det här fallet övergången från gymnasiesärskolan till vuxenlivet. Därför väljs en fenomenologisk ansats för denna studie.

Inom fenomenologin använder man sig av begreppet livsvärld. Livsvärlden består av sociala, kulturella och historiska sammanhang som skapar mening för individen (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Kvale och Brinkmanns (2009), definition av begreppet livsvärld är följande: "*Livsvärlden är världen som den påträffas i vardagslivet och upplevs direkt och omedelbart oberoende av och före förklaringar*" (a.a, s.46).

Gustavsson (2001) beskriver forskarens uppgift i följande ordalag:

Vad forskaren gör när han eller hon försöker förstå en annan människa är således inte att försöka se världen med den andres ögon eller psyke (det kan bara han eller hon göra), utan att försöka se detsamma som denna människa ser. För att lyckas med det måste man bekanta sig med den andres villkor och "värld". (Gustavsson, 2001, s.244)

Forskning med livsvärlden som fokus lämpar sig väl för studier inom specialpedagogik (Berndtsson, 2009). Det som talar för det är enligt Berndtsson (2009), att fenomenologin har ett öppet förhållningssätt och en teori för att skapa en förståelse för hur det är att leva med en funktionsnedsättning i dagens samhälle. Eftersom livsvärlden är social, blir den sociala situationen tydlig när unga människors verklighet uppmärksammas och kan förstås av andra. Justesen och Mik-Meyer (2010) hänvisar till Kvale, som bekräftar att forskaren med hjälp av den kvalitativa intervjun kan få beskrivningar av intervjupersonens livsvärld.

Den här studien handlar dels om hur ungdomar erfarit tiden i gymnasiesärskolan, dels om hur de tänker och resonerar om den tillvaro som följer. Studiens fokus är att utifrån läroplanens värdegrund undersöka om ungdomarna anser att de fått medverka i demokratiska arbetsformer

och om de upplever att de fått möjlighet att utveckla de förmågor de behöver för att i framtiden kunna leva ett liv som aktiva samhällsmedlemmar. Berndtsson (2009) hävdar att om den här typen av erfarenheter och upplevelser dokumenteras och uppmärksammas från samhällets sida, kan de bidra till att förbättra viktiga delar av dessa människors livsvärld. Det är också min förhoppning när det gäller denna studie.

5.3 Kvalitativ forskningsintervju

Den metod jag använt i studien är halvstrukturerad kvalitativ forskningsintervju. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är ”att förstå ämnen från den levda vardagen ur den intervjuades eget perspektiv” (a.a, s.41). Kvalitativa metoder är lämpliga redskap att använda sig av om man ska beskriva av hur andra människor upplever sin omvärld (Larsson, 2011).

Den halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjun påminner om ett vanligt samtal, men eftersom det är en professionell intervjuform har den ett speciellt angreppssätt och en frågeteknik som syftar till att få intervjupersonen att beskriva sina egna upplevelser utan att bli alltför styrd i sina beskrivningar (Bilaga 1). Syftet är alltså att få den intervjuade att beskriva sin livsvärld utifrån sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden är anpassningsbar och följsam. Som intervjuare har man möjlighet att följa upp idéer, utforska de svar man får genom att gå in på känslor och tankar vilket är omöjligt om man använder sig av en strukturerad intervju eller enkät (Stukat, 2011). Detta blev också tydligt i denna studie. Många svar ledde till nya frågor, och vissa ungdomar återkom ständigt till teman som var viktiga för dem, trots att de inte förekom i intervjufrågorna. Med hjälp av den kvalitativa forskningsintervjun kan man alltså få information som ett skriftligt svar inte ger. Tonfall, pauser och gester kan ge upplysningar som ett skriftligt svar inte avslöjar (Stukat, 2011). Detta är viktig information som kan leda till att man ställer frågan på ett annat sätt, eller att man ser att den man intervjuar är trött och behöver ta en paus.

Metoden har många fördelar, men kräver å andra sidan mycket av intervjuaren, som dels måste ha kunskap om intervjuområdet och dels måste veta på vilket sätt man ska ställa sina frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Larsson (2006) påpekar också att forskning om personer med intellektuella funktionsnedsättningar innebär att man måste vara uppmärksam på två viktiga saker. Det första benämner han som *idyllisering*. Det handlar om att intervjupersonen anstränger sig för att ge en så positiv bild som möjligt av sin situation. Det andra är svårigheten för personer med intellektuella funktionshinder att förstå frågor som handlar om abstrakta förhållanden. Larsson (2006) bedömer därför att det är viktigt att ställa så konkreta frågor som möjligt och att försöka undvika abstrakta frågeställningar. Detta har också varit centralt i arbetet med att formulera intervjufrågorna (Bilaga 1).

5.4 Urval

Denna kvalitativa studie bygger på ett strategiskt bekvämlighetsurval. När man gör en kvalitativ studie ska urvalet helst vara så heterogent som möjligt inom en given ram (Trost, 2010). Ett strategiskt urval är därför lämpligt. Det går ut på att man vänder sig till personer

som tillhör den grupp man är intresserad av att intervjua. Detta kan ske med hjälp av en kontaktperson, en s.k ”gate-keeper” (Trost, 2010, s.140). I detta fallet var det lärare på en gymnasiesärskola och en lärare på SÄR-vux som hjälpte till med urvalet. Bekvämlighetsurvalet innebär att man tar de personer som man hittar. Fördelen med detta urval är, enligt Trost (2010) att man får en variation på sina informanter.

Sammanlagt sex unga människor med intellektuella funktionshinder intervjuades. Två av dem gick sina sista år på gymnasiesärskolan, och fyra av dem hade redan lämnat skolan. Från början var tanken att intervjua tre elever som fortfarande studerade på gymnasiesärskolan och tre som lämnat skolan. Antalet avgångselever var dock begränsat och av den anledningen blev fördelningen inte helt jämn. De ungdomar som lämnat skolan gick alla olika kurser på vuxenutbildning.

5.5 Studiens genomförande

Samtliga elever kontaktades via sina lärare och efter att de gett sitt medgivande att delta i studien bestämdes tid och plats. Vid intervjutillfället fick eleverna ett missivbrev och en medgivandeblankett för skriftligt medgivande om deltagande. Ungdomarna informerades om anonymitet och radering av det inspelade samtalet efter studiens genomförande (Bilaga 2 och 3).

Intervjuerna tog cirka en timme att genomföra. Avsikten var att skapa en avspänd intervjusituation, vilket också lyckades. Det blev snabbt en avslappnad stämning och vid vissa tillfällen hoppade vi över frågor som var svåra att svara på, för att återkomma till dem senare i samtalet. En av ungdomarna ansåg vid intervjuens slut att någon fråga inte besvarats fullt ut och ville då att en ny tid skulle bokas in för att intervjun skulle kunna avslutas. Det gjorde vi givetvis och jag kände verkligen att den här eleven ville berätta om sin situation för mig.

Det var genomgående så att ungdomarna hade behov av att berätta sin historia. De uttryckte att frågorna kändes angelägna för dem och det kom även ofta upp andra ämnen under våra samtal. Enligt Smith (2003) är det tillåtet att i en halvstrukturerad intervju följa informantens intressen och uppehålla sig vid det som känns mest angeläget. Som intervjuare är man också fri att uppehålla sig vid intressanta aspekter som dyker upp under samtalets gång. Det upplevde jag som väldigt positivt och det kändes också angeläget, för att visa respekt för ungdomarnas behov att berätta. Smith (2003) ser många fördelar med den halvstrukturerade intervjun, bl. a stor flexibilitet och möjlighet att komma in på frågor som intervjuaren inte ens tänkt på. Jag tycker också att det bidrar till att avdramatisera intervjusituationen, som säkert kan upplevas obekvämt för många ungdomar. De nackdelar Smith (2003) framhåller är att efterarbetet är tidskrävande och att det kan uppstå svårigheter i analysarbetet. Fyra av samtalen spelades in. Två av eleverna medgav inte att samtalet bandades, vilket jag givetvis respekterade.

5.6 Analysmetod

Det finns, enligt Kvale och Brinkmann (2009) ingen standardmetod för att komma fram till innebörden i det samlade material som är resultatet av en intervjuundersökning. För att få en

första bild av intervjumaterialet har jag kategoriserat innehållet. Både Ryen (2004) och Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att traditionell kvalitativ analys handlar om att systematisera, sortera och reducera det material man samlat in för att på så sätt hitta de teman som dyker upp. När man gjort det är det dags att ta ett steg tillbaka för att betrakta, reflektera och analysera, för att man ska kunna dra eventuella slutsatser (Ryen, 2004).

Under analysarbetet är det också viktigt att behandla intervjuerna som levande samtal som man kan fortsätta att ha en dialog med. Den hermeneutiskt inspirerade tolkningen är en utvecklingsprocess som bygger på att man med hjälp av sina frågor till intervjumaterialet kan fortsätta att bearbeta och tolka innehållet (Kvale & Brinkmann, 2009). För min del handlade det om att jag efter hand såg med nya ögon på ungdomarnas svar och därmed kunde tolka dem utifrån ett nytt perspektiv.

Ryen (2004) tar upp tre faser i analysarbetet:

- Datareducering
- Kategorisering
- Slutledning

Mitt analysarbete bygger på dessa tre faser:

För att på något sätt reducera materialet så valde jag ut svaren på de frågor som alla elever svarat på. Ett fåtal frågor hade även besvarats med väldigt kortfattade svar, möjligen för att de var fel ställda, eller för att de innehöll för abstrakta termer. De frågor som hade korta eller ofullständiga svar valde jag därför att lägga åt sidan.

Kategoriseringen skedde utifrån de områden som framstod som mest väsentliga för ungdomarna. Frågorna utgick från mål och riktlinjer i gymnasiesärskolans läroplan, och de olika frågorna hade kategoriserats utifrån följande rubriker: inflytande, ansvar, mänskliga rättigheter och intressen och kunskaper. Utifrån de frågorna synliggjordes vissa områden som mer väsentliga än andra. I materialet fanns också berättelser som inte gick att placera i någon enhetlig kategori. Det resulterade i att de berättelserna fick bilda en egen kategori under rubriken kritiska incidenter. Dessa berättelser kom till som ett resultat av den halvstrukturerade intervjuformen och kom att bidra med starka upplevelser som berikade materialet.

Slutledningen bygger på min tolkning utifrån den hermeneutiska ansatsen, nämligen att försöka se de enskilda svaren i förhållande till ett större helhetsperspektiv när det gäller livssituationen för dessa ungdomar. Ett försök har här gjorts att ställa de enskilda svaren i förhållande till den aktuella forskning som finns på området och på det sättet se nya saker som annars inte hade uppmärksammats av mig som forskare. Den kunskap som jag tillägnat mig under arbetet med studien har bidragit till att jag kan se samband och mönster som jag tidigare inte uppmärksammat i läsningen av intervjumaterialet. Naturligtvis påverkas också min tolkning av alla de erfarenheter och upplevelser jag bär med mig från min tid som lärare. De bidrar starkt till sättet att tolka och framställa materialet. En ambition har dock hela tiden varit att försöka ge en så rättvis bild som möjligt av ungdomarnas upplevelser av övergången från gymnasiesärskolan till livet som vuxen.

5.7 Hermeneutik

Analysen av studien har gjorts utifrån den hermeneutiska forskningsansatsen. Den hermeneutiska ansatsen utgår ifrån att det finns olika sätt att uppfatta händelser eller se på världen. Man ser saker utifrån olika aspekter, eller horisonter, beroende på vilka erfarenheter man bär med sig. (Ödman, 2007). Det är dock viktigt att inse att oavsett hur mycket vi läser, undersöker eller tar del av andras berättelser så tolkar vi upplevelsena utifrån vår egen personliga historia. Ett hermeneutiskt sätt att tolka ett material, kräver alltså en medvetenhet om att man bär på erfarenheter som påverkar slutresultatet.

Kvale och Brinkmann (2009) talar också om den hermeneutiska cirkeln. Författarna menar att det handlar om att man först tolkar detaljer av arbetet, och dessa tolkningar använder man sig sedan av för att skapa en bild av helheten. Man går ständigt från detaljerna till helheten och därefter tillbaka till detaljerna. Den processen bidrar till en djupare förståelse av det material man arbetar med. Gustavsson (2001) menar att tolkningsarbetet handlar om att hitta ett samband mellan enskilda upplevelser och en meningsgivande helhet. Detta menar han är en beskrivning av den hermeneutiska cirkeln. Det handlar om hur enskilda upplevelser kan förstås i den "värld" där personerna lever. I den här studien handlar det om unga människor som efter studier i gymnasiesärskolan ska övergå till ett liv som vuxen. Men den tolkning som så småningom följer är bara ett sätt att förstå innehållet i empirin. Ödman (2007) beskriver forskarens avsikt med att framställa resultatet av en studie som utgått från en hermeneutisk ansats:

Avsikten är med andra ord att presentera en förståelsehorisont utan anspråk på generalitet. Den vill peka, inte påpeka. Den vill inte bemäktiga sig läsarens värld, endast presentera sig för den, framstå som en horisont, möjlig att möta. (Ödman, 2007, s.14)

Studien presenterar alltså en bild av ungdomarnas upplevelse utifrån min personliga tolkning, vilken baseras på den kunskap och erfarenhet som jag bär med mig. Den bilden gör inga anspråk på att vara sann, utan visar bara på ett sätt att tolka andras erfarenheter.

5.8 Studiens tillförlitlighet

Det finns en rad kritiska synpunkter på den kvalitativa forskningsintervjun som forskningsmetod när det gäller reliabiliteten, eller noggrannheten i undersökningen. Kvale och Brinkmann (2009) tar upp den vanligaste kritiken när det gäller kvalitativ forskningsintervju. Kritikerna anser bl. a att intervjuformen inte är tillförlitlig därför att den bygger på ledande frågor. Författarna bemöter kritiken och påtalar att man i den kvalitativa intervjun faktiskt medvetet kan använda sig av ledande frågor för att på så sätt undersöka reliabiliteten hos intervjupersonens svar. En annan invändning mot den kvalitativa forskningsintervjun avser forskarens hantverksskicklighet och förmåga att kontrollera, ifrågasätta och tolka de resultat som intervjuerna leder fram till. Kvale och Brinkmann (2009) konstaterar att det inte är avgörande om intervjufrågorna är ledande eller inte, utan vart de leder. Det viktiga är om de kommer att leda till ny och värdefull kunskap.

Validitet handlar om huruvida en metod verkligen undersöker det den påstås undersöka. När det gäller kvalitativ forskning pekar Kvale och Brinkmann, (2009) på flera styrkor i metoden:

Svårigheterna att validera kvalitativ forskning behöver inte bero på någon inneboende svaghet i kvalitativa metoder, utan kan tvärtom bygga på deras enastående förmåga att spegla och ifrågasätta den undersökta sociala verkligheten i all sin komplexitet. Hantverksskickligheten i att *kontrollera, ifrågasätta och teoretisera* kring intervjuresultaten leder i det ideala fallet till transparenta forskningsprocedurer och övertygande evidens. (a.a, 2009, s.302)

Validiteten påverkas, enligt forskarna, inte bara av de metoder man använder när man gör en studie, utan också av forskarens personlighet och kunskap när det gäller själva ämnet för studien. Både trovärdigheten och hantverksskickligheten hos forskaren är enligt Kvale och Brinkmann (2009) viktig. Som forskare handlar det om att vara påläst, lyhörd och noggrann i sina etiska överväganden. Det ställs alltså stora krav på mig som forskare i den här studien.

Generaliserbarheten är naturligtvis svår att avgöra eftersom denna studie innehåller ett väldigt litet antal informanter. Byström och Byström (2011) påpekar att man bör vara försiktig när det gäller generalisering från en mindre studie. Hade studien omfattat fler informanter hade möjligheten att generalisera varit större. Min studie bygger på intervjuer med sex ungdomar och har en fenomenologisk ansats vilket innebär att jag som forskare ska försöka förstå och beskriva ungdomarnas upplevelser. Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att intervjupersonernas berättelser kan leda till ny viktig kunskap, men inte generaliseras så att det skulle gälla alla ungdomar i den här gruppen. Ryen (2004) delar den åsikten och konstaterar att det centrala i kvalitativa studier är att man får möjlighet att ta del av den enskilda undersökningens syn på världen, inte att räkna ut hur många som ser det på liknande eller olika sätt. Ryen (2004) hävdar också att stora urval inte nödvändigtvis ger mer eller bättre information än små. Även Kvale och Brinkmann (2009) pekar på fördelarna med små studier och menar att det gör det möjligt för forskaren att vara mer noggrann. Det gör också forskningen mer lätthanterlig och dessutom menar författarna att det faktiskt är möjligt att komma fram till intressanta slutsatser utifrån en liten studie.

5.9 Etiska aspekter

Det är av största vikt att man som intervjuare förhåller sig på ett etiskt riktigt sätt. Vetenskapsrådet (2011) konstaterar att forskningen har en viktig roll i samhället, men det innebär också att forskarna har ett stort etiskt ansvar gentemot dem som ingår i deras studier. Samhällets förtroende för forskarna är en förutsättning för att forskningen ska kunna utvecklas i framtiden.

Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att etiska problem förekommer under hela undersökningen. Författarna utgår från sju olika faser i arbetet och framhåller att samtliga moment innebär etiska ställningstaganden. Den första fasen är tematiseringen där man bör ta ställning till i vilken mån den nya kunskapen kommer att berika samhället. Den andra fasen är planeringsarbetet där man som forskare kan ha etiska problem med att få informanternas samtycke till att delta i studien. Det krävs också funderingar kring vilka konsekvenser studien kan få för den enskilde. Detta blev tydligt i denna studie och jag har fått förhålla mig till att alla tillfrågade inte ville eller kunde bli intervjuade på grund av att ämnet var av känslig karaktär för vissa av ungdomarna. Det tredje momentet är intervjusituationen, där man bör vara uppmärksam på reaktioner hos informanten som kan tyda på stress, t.ex. Detta ledde till att vissa frågor fick strykas, på grund av svårigheter hos den intervjuade att minnas eller att förstå frågan, trots försök från min sida att konkretisera och förtydliga innehållet. Det fjärde området är utskriften av arbetet och sättet att formulera sig så att informantens identitet

skyddas. Detta har påverkat mitt sätt att välja citat från intervjuerna. Vissa citat hade varit alltför avslöjande för personens identitet och valdes därför bort, trots att de i vissa fall hade kunnat berika studien. Analysen är den femte fasen i arbetet där det krävs tankar kring hur djupt intervjuerna kan analyseras. Det sjätte området är verifieringen, vilket handlar om hur kritiska frågor man kan ställa i intervjun. Det sista området är publiceringen och de konsekvenser som rapporten kan få för informanterna och den grupp de tillhör (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har därför varit väldigt noga med att det inte på något sätt ska kunna utläsas vem eller vilka som deltagit i studien.

Vetenskapsrådet (2011) påpekar att etik inte är något godtyckligt, och att den måste kunna formuleras i ord. De konstaterar också att de olika krav som förknippas med god forskningssed bygger på samhällets etiska regler, normer och värderingar. De påminner om våra vanligaste levnadsregler, och sammanfattas i dessa åtta punkter:

- . 1 Du ska tala sanning om din forskning
- . 2 Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier
- . 3 Du ska öppet redovisa metoder och resultat
- . 4 Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar
- . 5 Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra
- . 6 Du ska hålla god ordning i din forskning, bl.a. genom dokumentation och arkivering
- . 7 Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö
- . 8 Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning (Vetenskapsrådet, 2011, s.12)

Detta är klara regler som kräver en öppenhet från mig som forskare. Vetenskapsrådet (2011) diskuterar detta och menar att det i vissa fall kan komma i konflikt med kraven på uppgiftslämnarens integritet. De anser därför att det krävs en större medvetenhet hos forskare när det gäller dessa regler och de problem som kan uppstå. Vetenskapsrådet (2011) framhåller att det är viktigt att ständigt föra en diskussion kring hanteringen av integritetskänsligt material.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer studiens resultat att presenteras. Efter varje resultatdel följer en analys. Resultatet av studien kommer att redovisas utifrån de sex kategorier som kom att framstå som centrala i ungdomarnas berättelser. Intervjufrågorna utgick från mål och riktlinjer i gymnasiesärskolans läroplan och följande kategorier kom att framstå som betydelsefulla områden utifrån ungdomarnas svar.

- Undervisningen i skolan och nyttan av den i framtiden
- Inflytande
- Ansvar
- Självbestämmande
- Bemötande och respekt
- Kritiska incidenter

De sex ungdomarna benämns med bokstäver för att på så sätt skilja dem åt. Jag använder begreppet *samtal* när jag återger resultatet av intervjuerna. För att slippa att avslöja ungdomarnas könstillhörighet benämner jag dem *eleverna* eller *ungdomarna*.

6.1 Undervisningen i skolan och nyttan av den i framtiden

Alla eleverna i studien hade sina speciella favoritämnen i skolan. De kunde också precisera varför vissa ämnen intresserade dem mer än andra. Det fanns även en medvetenhet kring vilka ämnen som de ansåg vara viktiga för framtiden. Samtliga elever ansåg att de fått arbeta med saker som intresserat dem i skolan. Några av ungdomarna påpekade att det var viktigt att man var intresserad av det man arbetade med och att man tyckte om sin lärare. Det ökade motivationen och gjorde så att man lärde man sig mer, konstaterade de. Resultatet visar alltså att den grupp ungdomar jag talat med, lämnade skolan med kunskap om sina styrkor. Några visste också vad som krävdes för att de skulle må bra i sitt framtida liv.

När eleverna talade om det man arbetat med i skolan, var det tydligt att flertalet av dem tyckte att de fått arbeta med saker som intresserade dem.

A: "Matte är kul. Vi har roliga lektioner. Vi spelar mattespelet.... svenska är också kul för man lär sig mycket".

B: "Jag tyckte nästan allt var kul.... jag älskar att gå i skolan. Vi hade roliga lektioner och jag fick vara med mina vänner".

C: "Teater och dans var roligast på gymnasiet. Man kan lära sig hur man ska göra på musikalerna och så".

D: "Matte var roligast. Man lärde sig räkna och använda pengar och så. Det var roliga lektioner".

E: "Matte var roligt, då fick man använda sin mobil. Läraren var bra.

F: *"Musik och idrott. Vi lär oss spela instrument i gruppen"*.

Någon hade även tankar om hur inställningen till ämnet påverkade motivationen och viljan att lära sig mer.

F: *"Det är viktigt att man är intresserad, då vill man lära sig mer om det. Man vill bli duktig på det"*.

Ett par av eleverna kunde också reflektera över vilken nytta man i framtiden kan ha av det man lärt sig i skolan:

B: *"Matte, det behöver jag verkligen. Jag tänker ut vad jag vill köpa, vad jag får köpa och vad som är nödvändigt. Jag lär mig spara och ta det viktigaste först. Jag har en god man som hjälper mig"*.

D: *"Engelska. Man fick lära sig prata engelska, om man skulle åka ut till andra länder som pratar engelska"*.

Flertalet av ungdomarna visste vad de var bra på. De kände till sina styrkor och några visste även vad som krävdes för att de i sitt framtida liv skulle må bra i övrigt.

A: *"Jag är bra på att simma. Jag har gått i simskola.... jag är bra på att rida också"*.

C: *"Jag är bra på att laga mat och baka. Jag är bra på allt möjligt och jag måste gå ut och gå för att jag ska må bra"*.

D: *"Det vet jag inte..... men jag är bra på både matte, engelska och hemkunskap. För att jag ska må bra vill jag lyssna på musik"*.

En av eleverna hade genomgående positiva upplevelser av skolan. Det framgick under vårt samtal att det fanns ett stort intresse för att lära sig saker och att i stort sett alla ämnen i skolan var roliga. Eleven såg också nyttan av att lära sig olika ämnen och tyckte att det var viktigt att man fick betyg. Det framkom så småningom att eleven fått en del höga betyg, vilket naturligtvis bidrog till känslan av stolthet och motivation att arbeta ännu hårdare.

A: *"När jag vet vad jag ska göra, då kör jag bara!"*.

De olika uppdrag som eleven fått i skolan beskrevs som viktiga och intressanta. Det fanns en stor ansvarskänsla som inte bara handlade om skolan utan också när det gällde förmågan att klara sig på egen hand. Eleven var alltid glad och blev aldrig, enligt sin egen åsikt, på dåligt humör. Denna unga människa hade heller aldrig känt sig utsatt eller illa behandlad någon gång i skolan. Eleven hade ett par olika fritidssysselsättningar och berättade med entusiasm om vilken glädje och inspiration de gav. Det fanns också en klar tanke hos den här eleven om vad som skulle hända efter gymnasiesärskolan. Bilden som förmedlades av skolgången och övergången till livet efter skolan, var i stort sett enbart positiv.

Analys

Det framkom av ungdomarnas berättelser att de hade ett gott självförtroende. Detta stämmer överens med Mineur et al. (2009) som anser att det hos ungdomar med intellektuella funktionshinder, ofta finns en tilltro till den egna förmågan och en självklarhet när det gäller rätten att bli bemött på ett bra sätt. Det framgick också av ungdomarnas svar att det fanns tankar om motivationens betydelse för resultatet av arbetet, och de kunde även reflektera över den nytta de trodde sig få av det de lärt sig i skolan. De tankar som kom fram var övervägande positiva. Molin (2008) poängterar att det är vanligt förekommande att ungdomar som lämnar gymnasiesärskolan framhåller skolans fördelar, eftersom de känt trygghet, gemenskap och att de fått stöd och hjälp när det behövts. Å andra sidan, menar Molin, fanns det ungdomar i hans studier som kände ett utanförskap när de jämförde sig med de ungdomar som gått andra linjer på gymnasiet. Flera elever i denna studie framhäver lärarens betydelse för intresset av ämnet och vikten av att ha roliga lektioner. Detta ökar motivationen och lusten att lära, vilket kan ses som en koppling till Vygotskijs teorier om lärande. Forskning visar också att bemötandet i skolan har stor betydelse för elevernas möjligheter att lyckas. Det bemötande man får i skolan kan vara avgörande för hur man ser på sig själv och andra (SOU 2003:35).

Den elev som hade genomgående positiva upplevelser från sin skoltid var ett exempel på en elev som hade goda erfarenheter med sig från tiden i skolan. Möjligen skulle det också kunna vara ett exempel på det som Larsson (2006) benämner som *idyllisering*, nämligen att eleven ansträngde sig för att ge en så positiv bild som möjligt av sin skoltid. Detta kan naturligtvis ha flera orsaker. Dels kan det botten i att jag som intervjuare är en okänd person, eller så kände eleven en solidaritet med sin verksamhet och ville lämna en så gynnsam bild som möjligt.

6.2 Inflytande

När man ska lämna skolan och skapa sig en egen tillvaro är det många beslut som ska tas. Det framgick under våra samtal hur viktigt det var för ungdomarna att få vara med och påverka både små och stora beslut. Ungdomarna berättade om hur de i skolan fått träna sig på att uttrycka sina åsikter och delta i gemensamma beslut. Det framkom att man tränat på demokratiska beslutsprocesser, och en av ungdomarna framhöll också vikten av det arbetet. Eleven såg det som en viktig del i det gemensamma arbetet:

F: *”Vi brukar göra i grupp när vi gör sån't. Diskutera saker. Allt sån't måste man göra i grupper. Det är som en lektion det också”.*

Hälften av ungdomarna upplevde att de fått vara med och påverka arbetet i skolan. Några av eleverna gav konkreta exempel på vad man ansåg att man fått vara med och påverka. Det handlade om praktiska saker i skolan, men också om detaljer i planering av gemensamma projekt.

A: *”Schemat har ändrats lite för vi tyckte att det var jobbigt när vi hade idrott 10.30. Det var så många människor i matsalen när vi skulle ha lunch....vi tyckte att det var jobbigt så vi ändrade schemat”.*

B: *"Vi får vara med och bestämma på hemkunskapen. Det är jätteroligt, men mycket jobb också".*

F: *"Det är när vi håller på med företag. Då får vi vara med och säga hur vi känner och så. Det är bra. Vi bestämmer i grupper det ena och det andra. Vi bestämmer namnet och hur montern ska se ut. Vad som ska säljas och göras och så. Vilka mässor vi ska åka på".*

Resten av eleverna gav mer tveksamma svar på frågan om möjligheten att vara med och påverka arbetet i skolan:

A: *"Ibland säger jag vad jag tycker".*

D: *"Det vet jag inte riktigt".*

F: *"Jag har fått tycka ibland".*

Samtliga ungdomar trodde att de skulle våga uttrycka sina åsikter när de kommer till en framtida arbetsplats. Samtidigt vittnade ett par av eleverna om att det är viktigt hur man framför sina åsikter och att man trivs på sitt arbete för att man ska våga säga vad man tycker:

A: *"Jag vågar om jag säger snällt....annars blir det fel. Det är jätteviktigt att säga vad man tycker".*

C: *"Ja, det vågar jag".*

F: *"Där jag trivs bäst, där vågar jag säga saker och så".*

Analys

Szönyi och Tideman (2011) betonar att ett samhälle med verklig delaktighet bör skapas redan i skolan. Att känna att man får ha åsikter och att man blir respekterad för dem, är därför av stor betydelse för övergången till vuxenlivet. I denna studie finns det tydliga exempel på att ungdomarna fått vara med och påverka saker, men det var inte alla som upplevde att de varit delaktiga i beslutandeprocesser i skolan. Vissa av eleverna svarade väldigt svävande på frågan om de ansåg att de hade möjlighet att påverka arbetet i skolan. Det kan naturligtvis bero på olika faktorer, men Berhanu och Gustavsson (2009) pekar på en möjlig orsak. De menar att det finns ett glapp mellan målsättningarna som finns i styrdokumentet när det gäller delaktighet och verkligheten. Gerrbo (2012) å andra sidan, hänvisar till Jacobsson (2002) som menar att känslan eller upplevelsen av delaktighet påverkas av en rad faktorer, t.ex att kommunikationen fungerar på ett bra sätt. Detta visar på vikten av det sociokulturella perspektivets betydelse för känslan av delaktighet.

Carlbeck-kommitténs betänkande (SOU 2003:35) visade att det var viktigt för elever med funktionshinder att få möjlighet att delta i gruppaktiviteter för att på så sätt träna på självständighet och självförtroende. Resultatet i denna studie visar också att ungdomarna anser att det är viktigt med goda relationer för att de ska våga framföra sina åsikter.

6.3 Ansvar

Förmågan att kunna ta ansvar framstod som betydelsefull i ungdomarnas berättelser. Majoriteten av dem ansåg att det var viktigt att själv kunna ta ansvar. Någon beskrev vikten av att kunna ta ansvar för sitt eget hem, även om det var servicepersonal som hjälpte till med städning och inhandling. Några beskrev att de fått hjälp att lära sig ta ansvar i skolan, t. ex att hålla ordning på sina saker eller att de fått olika uppdrag som de haft huvudansvaret för. En av ungdomarna berättade om vikten av att själv kunna ansvara för sina saker och att klara bussresor på egen hand.

A: *"Jag är en ansvarsfull tjej. Jag håller ordning på mina grejer, mina mappar, mina papper och mitt busskort och jag åker buss själv... lärarna har aldrig behövt tjata på mig".*

B: *"Skolan har hjälpt mig att ta eget ansvar... jag hade en bra relation med lärarna så jag tycker att jag lärde mig bra".*

F: *"Jag tar ansvar för mina saker och kommer i tid till lektionerna.... vi småpratar ibland, men för det mesta är vi tysta".*

En av ungdomarna beskrev ett ansvarsfullt agerande när det gäller den egna lärandeprocessen. Eleven berättade utförligt om försöken att få sin lärare att inse svårigheterna med att förstå den uppgift som skulle göras. Eleven ansåg sig också behöva vissa hjälpmedel för att kunna utföra sitt arbete. Läraren hävdade att det inte fanns möjlighet att ge eleven de hjälpmedel som efterfrågades. Eleven stod på sig och fortsatte att argumentera för sin rätt att få den hjälp och de hjälpmedel som situationen krävde. Till slut gav läraren med sig och eleven fick den hjälp som var nödvändig för att klara av att utföra uppgiften. Eleven beskrev stolt känslan av att slutligen ha fått gehör för sina åsikter.

Det fanns också en tydlig tanke hos eleverna om vikten att kunna ta ansvar inför framtiden, för att klara av att leva ett självständigt liv, även om man behöver stöd för att klara vissa saker.

B: *"För att man ska kunna klara saker själv. När man flyttar hemifrån är det bra att kunna ta ansvar för sitt eget hem... eller om man har ett eget djur".*

E: *"Det är viktigt när man bor själv. Jag bor själv... jag brukar ha med en personal som hjälper till när jag städar och handlar".*

Analys

Eleverna tyckte att det var viktigt att ta ansvar för sitt lärande i skolan. Någon ansåg också att skolan bidragit till ett ansvarsfullt förhållningssätt. Det var tydligt att situationen som uppstod med den elev som inte fick de hjälpmedel som eleven själv ansåg nödvändiga, kan ses ur olika perspektiv. Man kan se på situationen både ur det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Ser man det ur det relationella perspektivet (Rosenqvist, 2007) uppstod svårigheterna i relation till de omgivande kraven, utifrån de förutsättningar som gavs. Det relationella perspektivet innebär att elevens svårigheter uppstår i förhållande till en speciell uppgift eller till omgivningen. Det är precis det som denna situation handlar om. Det krävdes enligt eleven vissa hjälpmedel för att undanröja svårigheterna, vilket eleven påtalade

med stor tydlighet. Lärarens sätt att hantera situationen utgick från det kategoriska perspektivet dvs. att eleven istället skulle göra sitt bästa utifrån de förutsättningar som fanns, eftersom det var omöjligt att tillgodose de krav som eleven hade (Gerrbo, 2012). Det kan naturligtvis finnas flera orsaker till situationen som uppstod, t. ex tidsbrist eller brist på den typen av hjälpmedel som eleven efterfrågade. Det bör också påpekas att det är elevens upplevelse som är föremål för analys. Oavsett detta ger eleven uttryck för en situation där det krävdes mod och styrka för att hävda sin rätt. Kanske är detta också ett exempel på det dilemmaperspektiv som Nilholm (2003) definierar.

När det gäller övergången från gymnasiesärskolan till vuxenlivet visar resultatet att eleverna tyckte att det var viktigt att som vuxen själv kunna ta ansvar för sitt hem och det som rör det egna vardagslivet. Vikten av en egen bostad och att själv kunna ta ansvar för det stöds av den forskning som finns inom området. Ineland, Molin och Sauer (2009) diskuterar boendets betydelse för unga människor med funktionshinder och hänvisar till forskning som visar att boendet är den faktor som har störst betydelse för känslan av identitet. Även rätten att få bestämma över sitt eget liv har en avgörande betydelse för dessa ungdomar.

6.4 Självbestämmande

Att själv få bestämma över sin situation är väsentligt för de flesta unga människor. Fem av sex ungdomar i studien uttryckte att det var viktigt att själv få ta beslut och bestämma över sin tillvaro, som t.ex var man skulle bo i framtiden. Hälften av ungdomarna kom ihåg att de arbetat med de mänskliga rättigheterna. De ansåg att det var viktigt att känna till sina rättigheter och att det var viktigt att känna att man är betydelsefull. Resultatet visar dock att det inte var självklart för alla ungdomarna som ingick i studien. Några av ungdomarna beskrev hur anhöriga i vissa fall ville ta över beslut som de själva ansåg sig ha rätt att fatta. Det handlade både om dem som fortfarande bodde hemma och dem som flyttat hemifrån. En av eleverna hade svårigheter att hävda sin rätt till självbestämmande och menade att det inte alltid var så lätt att få den hjälp som behövdes:

C: "Jag ska prata med min handläggare, men det är svårt...det är svårt att få hjälp med saker jag inte förstår".

Hälften av ungdomarna visste vad de skulle göra efter att de lämnat skolan. De som inte visste exakt vid tiden för samtalet, var helt inställda på att de ville ha eget boende och arbete. En av ungdomarna betonade vikten av självbestämmande på följande sätt:

F: "Det är viktigt att man får tycka vad man vill, att man får bestämma var man ska bo och att man har ett arbete".

Detta uttalande speglar de behov som finns att få leva som vilken vanlig ung människa som helst. Molin (2008) använder sig av begreppet vanliggörande för att tydliggöra vad det handlar om.

Analys

I övergången från skolan till ett liv som vuxen är det många beslut som ska tas. Ungdomarna ansåg att det var väldigt viktigt att själv få ta både små och stora beslut. Det framgick dock tydligt att en del anhöriga hade svårt att överlåta den rätten till ungdomarna själva, vilket upplevdes som ett problem. Flera studier som gjorts (Mineur et.al, 2009) visar att detta är vanligt.

Speciellt frågan om var man ska bo anses vara en av de mest avgörande frågorna för unga människor med intellektuella funktionshinder. Mineur et.al (2009) hänvisar till Paulsson och Ringsby-Jansson (2008) som menar att rätten att själv bestämma var man ska bo är viktig för känslan av delaktighet och tillhörighet. Dessutom är det enligt LSS, en rättighet för vuxna personer med funktionshinder (Söderman & Antonsson, 2012).

När det gäller självbestämmande i övrigt anser Mineur et.al (2009) att det är viktigt att inte fokusera på svagheter och brister, utan istället inrikta sig på de förmågor och styrkor som finns hos den som ska bli självständig i sina beslut. Starrin (2000) menar att det är väldigt viktigt att uppmuntra ungdomarnas egna förslag och att på bästa sätt försöka förverkliga dem. Därför är det anmärkningsvärt att det finns ungdomar i den här studien som upplever att det är svårt att få hjälp med saker som är svåra att förstå. I ett av fallen hänvisar den unga människan till sin handläggare, och ger uttryck för en uppgivenhet när det gäller möjligheten att få den hjälp som efterfrågas. Det beslut som skulle tas var av avgörande betydelse och kan komma att få stor betydelse för den unga människans fortsatta tillvaro. Starrin (2000) anser att de personer som arbetar nära någon med intellektuella funktionshinder bör försöka hjälpa till att förverkliga de förslag som eventuellt kommer upp.

6.5 Bemötande och respekt

Upplevelsen av att bli bemött på ett bra sätt visade sig ha en avgörande betydelse för ungdomarna. När det gäller bemötande gentemot andra, har eleverna en tydlig bild av vad som förväntas av dem. När det gäller synen på sin egen person och hur man vill bli bemött av andra handlar det till stor del om att man vill känna att man är viktig och att man känner sig betydelsefull. Det är också viktigt att man upplever att man blir tagen på allvar och att andra lyssnar på det man har att säga.

B: *”Det är viktigt att man själv känner att man är viktig... det är viktigt att känna sig betydelsefull”.*

Det fanns också tankar om hur man uppfattades av sin omgivning och behovet av att bli tagen på allvar. Det framgick att personen hade lätt att skämta med andra:

F: *”Jag får folk att skratta och le, fast mest le”.*

Men det fanns också funderingar kring varför andra ofta uppfattade det som sas som skämt eller skoj. Det framgick också väldigt tydligt att det inte alltid var så:

F: *....”men ibland är jag mer allvarlig”.*

En annan elev beskrev vikten av att försöka tänka sig in i hur andra mår och att det är viktigt att finnas till hands när någon inte mår bra. Eleven berättar om stöttning av en kamrat, men också om egna upplevelser av att få stöd:

A: *" Jag har en kompis som inte mår riktigt bra, då måste man peppa den.... kramas eller så. På min gamla skola var det en tjej som peppade mig".*

De flesta ungdomarna berättade att de pratat mycket i skolan om hur man bör vara mot varandra. Majoriteten av ungdomarna ansåg att det viktigaste var att man var snäll och positiv.

A: *"Att vara snäll... jag är alltid en snäll tjej".*

B: *"Att man ska försöka vara snäll och att man lyssnar".*

D: *"Man ska vara snäll och inte snacka skit bakom ryggen med andra".*

F: *"Man ska vara positiv... då gör man folk glada".*

Det framgår att ungdomarna fått lära sig att man ska vara snäll och positiv. De har också lärt sig hur man ska göra om man anser att man själv eller någon annan blir utsatt för kränkningar av olika slag. Några vittnade om att det förekommit bråk och våld i skolan och berättade hur man arbetat med att lösa konflikter. En av ungdomarna menade att det var ett ständigt återkommande ämne:

B: *"Vi pratade nästan för mycket om det. Det var för att vi inte skulle bråka så mycket.... när jag såg att någon var taskig sa jag till den. Den andra kanske blev ledsen! Ibland lyssnade de, ibland inte....om de inte lyssnade så gick jag till lärarna.... då satt vi tillsammans och pratade om det som hänt".*

I det här sammanhanget framkommer också en av de svårigheter som kan uppkomma i en situation där man förväntas säga förlåt till en kamrat. Det svåra är kanske inte att säga förlåt, utan snarare det faktum att man då måste ha ögonkontakt:

B: *"Det kan vara svårt att säga förlåt.... då måste man titta den personen i ögonen".*

När det gäller bemötande på en kommande arbetsplats är ungdomarna inte helt säkra på vad de skulle göra om de kände sig orättvist behandlade. Bara två av ungdomarna vet hur de skulle hantera situationen.

A: *"Man måste säga till en personal".*

C: *"Man säger väl till personalen vad någon gjort mot mig".*

De som deltog i daglig verksamhet upplevde att personalen lyssnade på dem när de framförde sina åsikter. De berättade också om hur de tillsammans med arbetsledarna löste konflikter som uppstod under arbetstiden. Vikten av att vara snäll mot andra är något som återkommer även här:

C: *"Då sa jag till personalen och då sa de att vi fick ha möte. Vi brukar ha deltagarråd där vi pratar om hur man ska vara snälla mot varandra".*

En av ungdomarna beskrev stolt hur hon kände uppskattning från personalens sida:

C: *"De lyssnar på mig och tycker att jag är så duktig och att jag gör jättefina grejer. Jag är jättestolt för det".*

Men det fanns å andra sidan de som vittnade om att det var viktigt att arbeta efter de riktlinjer man fått, annars kunde man få reprimander och det upplevdes obehagligt:

E: *"Det vill jag inte vara med om en gång till".*

Analys

Det framgår av ungdomarnas beskrivningar att bemötande är viktigt för känslan av att vara betydelsefull, både i skolan och på en arbetsplats. Som tidigare nämnts finns det forskning som visar att bemötande och attityder kan ha avgörande betydelse för hur man ser på sig själv och vilka möjligheter man har att lyckas (SOU 2003:35). Karlsson (2011) menar att för personer med intellektuella funktionshinder är andras bemötande av speciell betydelse. Personalens och anhörigas vilja och förmåga att leva sig in i den enskilda individens situation är därför av stor vikt (Karlsson, 2011). Frågan om hur man bemöter andra har också diskuterats både i skolan och på arbetsplatsen. I skolan har frågor kring bemötande varit ett ständigt återkommande ämne och någon av ungdomarna upplevde att det blev jobbigt i längden. När det gäller bemötandet gentemot andra har man fått lära sig att man framförallt ska vara snäll och positiv. Det framgår också att det finns en medvetenhet när det gäller hur man bemöter andra som inte mår bra.

När det gäller konflikter på en eventuell arbetsplats fanns det exempel på hur man hanterade det med s.k. deltagarråd, då alla samlades för att prata om det som hänt. Det exemplet är hämtat från daglig verksamhet. Larsson (2006) hänvisar till Hagner som betonar vikten av en trevlig social samvaro på arbetsplatsen, vilket bidrar till trivsel och en känsla av grupptillhörighet. Det fanns däremot en osäkerhet bland majoriteten av ungdomarna om hur man skulle bete sig på en arbetsplats om man kände sig illa bemött själv. Bara två svarade att de skulle prata med någon i personalen. Kanske hänger det ihop med att man i skolan fått lära sig att man bör vara snäll och positiv i sitt förhållningssätt till andra. Den ungdom som upplevt obehag när det gällde reprimander på arbetsplatsen, uttryckte en stark önskan att slippa uppleva det igen. Karlsson (2011) menar att det ofta finns svårigheter hos personer med intellektuella funktionshinder att ha överseende med ett negativt bemötande, vilket i vissa fall kan leda till stressreaktioner. Dessutom har personer med intellektuella funktionshinder ofta högre sårbarhet och svårt att ibland förstå sin omgivning. Risken för problemskapande beteende är därför till stor del beroende av det bemötande man får från sin omgivning (Karlsson, 2011). Eftersom bemötandet är betydelsefullt kan det leda till starka känsloupplevelser. Några sådana upplevelser, s.k. kritiska incidenter, kommer att avsluta resultatdelen av denna studie.

6.6 Kritiska incidenter

Under våra samtal framkom det att ungdomarna bar med sig minnen av viktiga händelser s.k kritiska incidenter, som på ett eller annat sätt haft betydelse i ungdomarnas liv. Händelserna, eller de kritiska incidenterna, var av olika slag, både positiva och negativa. Vissa var av större betydelse för ungdomarna än andra, men alla vittnade om att de på något sätt varit betydelsefulla för var och en. Strömberg (2010) talar i sin studie om s.k kritiska händelser. Kritiska händelser är sådana händelser som av någon anledning finns kvar i vårt minne och dyker upp som nyckelberättelser när vi ska återge minnen. Strömberg hänvisar till Leonard Webster och Patricia Mertova (2007) som menar att dessa upplevelser kan komma att påverka individen i framtiden. Det är däremot omöjligt att förutse dessa berättelser, eftersom de först i efterhand framträder som viktiga för berättaren. Kritiska händelser kan vara både positiva och negativa och de behöver inte nödvändigtvis vara dramatiska. Det som är utmärkande för dem är att de fått dig att stanna upp och fundera, eller att de på något sätt påverkat dig. Levén (2011) menar att förmågan att komma ihåg händelser påverkas av hur man upplevt situationen.

Gerrbo (2012) hänvisar till Jacobsson (2002) som redogör för kritiska händelser som kan ha påverkan på elever. Det handlar främst om negativa upplevelser. Som exempel på vad elever kan uppleva som kritiska händelser nämns självständigt arbete, ostrukturerade grupparbeten, byte av personal, byte av aktivitet, men också bristande samarbete mellan lärarna. Berättelserna om likande händelser kom på olika sätt att prägla våra samtal under intervjuerna. I vissa samtal återkom det ständigt fragment av dessa betydelsefulla händelser, trots att innehållet i det vi talade om var något helt annat. Den halvstrukturerade intervjuformen bidrog på så sätt till att nya ämnen kom in i samtalen. Betydelsefulla inslag i ungdomarnas liv dök upp och viktiga upplevelser synliggjordes. Händelserna, eller de kritiska incidenterna, var av olika slag, både positiva och negativa. Vissa var av större betydelse för ungdomarna än andra, men alla vittnade om att de på något sätt varit betydelsefulla för var och en.

6.6.1 Upplevelser av våld och kränkningar

En av eleverna beskrev upplevelser av våld och mobbing i skolan där både eleven själv och en klasskamrat drabbats. Det var tydliga upplevelser av att man utsatts för upprepade kränkningar under en längre tid.

D: *”Det har jag varit med om många gånger”.*

Det framkom att eleven själv agerat för att försöka få slut på kränkningarna och även vänt sig till vuxna på skolan för att få slut på kränkningarna.

D: *”Jag gick till läraren och sa till”.*

Eleven hade dock diffusa minnen av hur skolan arbetade för att stoppa kränkningarna. Detta ger uttryck för en upplevelse av maktlöshet som fanns kvar ett par år efter att eleven slutat skolan. Eleven visste däremot hur man som vuxen agerar om det skulle hända på en arbetsplats.

6.6.2 Att hantera ett problem

En av ungdomarna beskrev upplevelser av problem i samband med den sjukdomsbild som på olika sätt präglade tillvaron. Detta var något som dök upp under hela intervjun. Eleven hade tills för några år sedan av olika anledningar inte känt till alla fakta om sin hälsa. De upplevelser som beskrevs framstod som ett exempel på hur viktigt det är för en ung människa med funktionshinder att känna till alla sina behov och svårigheter. Det framgick också i elevens berättelse hur väsentligt det var att även fortsättningsvis undanhålla information om sjukdomen för den närmaste omgivningen.

C: *"Jag vill inte att andra ska veta det, då blir det bara ännu sämre"*.

Detta var något som förutom sjukdomen orsakade störningsmoment i den dagliga tillvaron för eleven, eftersom det ständigt uppstod situationer som var svåra att förklara för omgivningen.

6.6.3 Att hantera olika situationer på en arbetsplats

Den tredje berättelsen kom att handla om hur man kan hantera olika situationer på en arbetsplats. Det framgick tydligt att eleven hade klart för sig vad som förväntades när det gällde bemötande av personer som man kom i kontakt med på arbetsplatsen. Detta var också en berättelse om vikten av att bli bemött på ett sätt som man förstår och kan hantera. Annars kan upplevelsen bli negativ och svår att förhålla sig till:

F: *"Jag vill inte vara på arbetsplatser där folk är negativa. Det är inget för mig!"*.

Samtidigt innehåller arbetet moment som kan vara svåra att klara av om man har ett funktionshinder. Detta fanns det en medvetenhet kring. Eleven kunde precisera vilka moment som var svåra och visade på en insikt när det gällde den egna förmågan:

F: *"Det är inte riktigt min sak"*.

Detta är ett konstaterande som klargör att personen i fråga inte grubblar på varför vissa moment medförde svårigheter. Eleven tycktes resonera utifrån tanken att vissa saker går bra att hantera, andra måste lämnas över till någon annan. Det som var slående var dock att personen i fråga tänkt ut en strategi för hur problematiska situationer skulle lösas, för att ingen i omgivningen skulle reagera negativt.

F: *"Då säger jag att jag vet inte och så pekar jag på skylten att jag är praktikant"*.

6.6.4 Den fantastiska resan – ett minne för livet

En av eleverna var fåordig och svarade väldigt kortfattat på de olika frågorna under samtalet, tills vi kom in på de mänskliga rättigheterna. Plötsligt började eleven berätta om en klassresa utomlands. Från att ha uttryckt sig med väldigt få ord hände något. Beskrivningen av resan fylldes med detaljer om både exakta restider och namn på flygplatser. Bilden av en otrolig upplevelse målades upp och man förstod vilken betydelse detta haft i den här elevens liv. Tankar kring hur det varit i skolan kom plötsligt spontant:

E: ” När jag gick sista året då var det roligt. Det gick fort”.

Även frågan om vilka ämnen som var intressanta i skolan gjorde att berättandet tog fart. Detaljer kring en idrottsaktivitet gjorde att en tydlig bild av ett viktigt inslag i vardagen växte fram. Tävlingar, antal lagmedlemmar och resultat flöt på utan att några följdfrågor behövde ställas. Viktiga saker tycktes angelägna att berätta om. Tankar om motivationens betydelse för att kunna lägga saker på minnet blev väldigt tydlig under det här samtalet. Viljan att berätta om positiva upplevelser kom spontant. Det som var viktigt för just den här eleven fanns lagrat i minnet och var lätt att plocka fram.

6.6.5 Att få utvecklas tillsammans med andra

En annan av berättelserna handlade om upplevelsen av att ges möjlighet att delta i estetiska verksamheter och att dessutom få möjlighet att använda sig av sin kompetens i förhållande till andra. En av ungdomarna beskrev erfarenheter av att prova på en praktikplats som erbjöd inspirerande utmaningar. I den berättelsen åskådliggjordes bilden av en ung person som fått möjlighet att använda sig av sina egna speciella talanger och kunskaper. Dessa kompetenser användes också för att kunna inspirera andra i deras utveckling.

B: ”Jag målade en bild för att inspirera eleverna att våga måla själva utan att följa en mall”.

Det fanns många pedagogiska tankar i resonemanget kring hur man kan dela med sig av sina kunskaper till andra. Det fanns också en förhoppning om att kunna hjälpa andra att utvecklas. Elevens praktik hade resulterat i uppskattning från omgivningen och en känsla av att ha lyckats. I berättandet växte bilden av en imponerande personlighet fram. Det fanns tankar som visade på en förmåga att tänka sig in i hur andra tänker och hur nya sätt att arbeta kan väcka lusten att lära. Tyvärr resulterade inte praktikplatsen i någon anställning.

Samtalet kom också att handla om hur viktigt det är för elever att få möjlighet att engagera sig och delta i estetiska verksamheter. Från att känna obehag för att stå inför den egna klassen blev deltagande i skolans föreställningar en möjlighet att komma förbi det hindret.

B: ”Det var kul. Vi gjorde tre pjäser som jag var med på”.

Analys av kritiska händelser:

Dessa kritiska händelser var värdefulla inslag i materialet. Eftersom de är omöjliga att förutse kan de ses som ett positivt resultat av den kvalitativa intervjuformen. Händelserna var av olika slag. Tre av berättelserna handlar om hur man kan hantera olika situationer som kan uppkomma, både i skolan, privat och i arbetslivet. Detta åskådliggör övergången på ett bra sätt, eftersom de olika händelserna visar att det ständigt dyker upp nya situationer i livet som man måste kunna förhålla sig till. De två andra berättelserna handlar om betydelsen av positiva upplevelser i unga människors liv.

Den första händelsen beskriver en situation i skolan, där våld och upprepade kränkningar förekommit. Kränkningar inom grupper på särskolan kan, enligt Szönyi och Tideman (2011) botten i att vissa elever upplever särskolan som ett hot mot den egna självbilden. För att själv framstå som mer normal, tar man därför aktivt avstånd från kamraterna i särskolan och pekar

ut dem som avvikande. Detta är naturligtvis bara en orsak till mobbning, men ändå intressant att reflektera över. Det handlar i de fallen om att ta avstånd från sin särskoleidentitet. Den elev som beskrev upplevelsen av kränkning, hade vänt sig till de vuxna på skolan, men inte känt att det resulterat i något agerande som ledde till att mobbningen upphörde. Forskning visar att det bemötande man får i skolan kan vara avgörande för hur man ser på sig själv och andra. Attityder och bemötande hos personal och klasskamrater har stor betydelse för möjligheterna att lyckas (SOU 2003:35). Det är därför olyckligt att den här eleven inte upplevde att kränkningarna upphörde under skoltiden.

Den andra händelsen handlar också om hur man hanterar situationer som dyker upp i vardagen. Den ungdom som beskrev hur information om en sjukdomsbild undanhållits, har möjligen *skyddats* av anhöriga som undanhöll fakta som ansågs besvärlig och obekvämt. Detta har i sin tur bidragit till situationer som varit svåra att hantera för den unga människan och många liknande situationer kommer förmodligen att dyka upp i framtiden. Enligt Mineur et al. (2009) medför ett intellektuellt funktionshinder i vissa fall svårigheter att utveckla en stabil och trygg identitet. Förhållningssättet att hantera den jobbiga informationen genom att undanhålla den, blev en fortsatt strategi, för att slippa prata om det som upplevdes obekvämt. Detta orsakar ständigt frågor från omgivningen vilket upplevs svårt att bemöta. Denna kritiska händelse kan komma att påverka eleven i framtiden om ingen förändring sker.

Den tredje händelsen tar upp frågan om hur man löser situationer på sin arbetsplats som kan uppstå i förhållande till andra. Hur bemöter man människor som man träffar på sin arbetsplats? Hur visar man en okänd person att man faktiskt inte har möjlighet att svara på en fråga, trots att man vill? Det som är så intressant i den här händelsen är att den unga människan beskriver en situation som upplevs problematisk, men berättar samtidigt om ett briljant sätt att lösa det på. Konsten att kunna hantera sina svårigheter så att det inte blir ett hinder, tydliggörs i denna berättelse. Ahlberg (2009) menar att kommunikation mellan två personer handlar om så mycket mer än att förmedla information. Författaren betonar här betydelsen av interaktion och ömsesidighet, vilket eleven tydliggör genom att beskriva hanteringen av problemet. Berättelsen åskådliggör också betydelsen av att bli trevligt bemött av sina arbetskamrater. Detta påpekar också Karlsson (2011) som hävdar att personer med funktionshinder ofta har svårigheter att ha överseende med dåligt bemötande.

I berättelsen kring den fjärde händelsen tydliggjordes betydelsen av positiva händelser under skoltiden och vikten av att ha fritidssysselsättningar. Det påverkade själva berättandet på ett påtagligt sätt. Levén (2011) hävdar att upplevelsen av en situation påverkar förmågan att komma ihåg. Det var helt uppenbart att det var lättare för den här eleven att berätta om saker som var betydelsefulla. Minnet av den fantastiska resan fanns bevarat och innehöll många intressanta detaljer. Även en fritidsaktivitet visade sig ha stor betydelse för eleven som berättade utförligt om den sport som var fokus för intresset. Tideman (2000) framhåller betydelsen för personer med intellektuella funktionshinder att kunna utöva olika aktiviteter, eftersom det har stor betydelse för ett aktivt liv. Det framkom också i denna berättelse.

Den femte och sista händelsen åskådliggörs av en elev som fått chansen att dela med sig av sitt kunnande till andra. Händelsen visar på betydelsen av att få interagera med andra. Eleven ger uttryck för en glädje och stolthet över sitt arbete och ger samtidigt en bild av sin egen utveckling. Vygotskij hävdade att möjligheten att utvecklas uppkom i situationer av samarbete med andra. De utmaningar som kan leda till utveckling, måste dock utgå från individens aktuella nivå (Ahlberg, 2009). I det här fallet framgick det tydligt att det förhållit

sig just så. Elevens tankar kring lärande i förhållande till andra visar på en stark koppling till Vygotskys teori om lärande.

7. Diskussion

I den avslutande diskussionen reflekteras över studien utifrån en resultatdiskussion och förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur ungdomar upplever övergången från gymnasiesärskolan till ett liv som vuxen. Resultatet visar på vikten av ett bra bemötande, och flera forskare uppmärksammar också denna problematik (Ineland et al., 2009, Mineur et al., 2009). Forskarna anser att personer med intellektuella funktionshinder ofta bemöts på ett negativt sätt och anser att det behövs mer forskning inom området för att bidra till en attitydförändring. Resultatet i denna studie visar också att behovet av självbestämmande är stort och att det ibland är förenat med svårigheter gentemot omgivningen, som i vissa fall har svårt att överlåta besluten till den unga människan. Detta stöds även av forskning gjord av Mineur et al. (2009). Studiens andra frågeställning angående arbete och studier besvarades inte fullt ut, vilket kan bero på att frågorna i intervjumallen inte innehöll någon fråga som var specifikt inriktad på dessa faktorer (Bilaga 1).

Studiens resultat visar att majoriteten av ungdomarna överlag är nöjda med sin situation. Det framgick av ungdomarnas berättelser att skolan gett dem ett gott självförtroende. De hade övervägande positiva upplevelser av sin skoltid, vilket är vanligt bland särskoleelever, enligt Molin (2008). En av eleverna hade enbart positiva upplevelser från sin skoltid, vilket skulle kunna vara ett exempel på det som Larsson (2006) benämner som idyllisering, men naturligtvis skulle det också kunna gälla några av de övriga ungdomarna. Även Mineur et al. (2009) konstaterar att den här gruppen av ungdomar ofta är nöjda med sin tillvaro. Detta kan dock, enligt Ineland et al. (2009) bero på att man inte vet hur andra unga människor i deras ålder lever. Szönyi (2005) talar om olika sätt att förhålla sig till sin särskoletillhörighet. Ett par av ungdomarna gav uttryck för ett omsorgsrelaterat vanliggörande. Det innebär att de var nöjda med att ta del av den omsorg som erbjöds i form av olika typer av stödinsatser. Vissa av ungdomarna deltog även i daglig verksamhet och var stolta över sin insats där. Detta talar även Moiln (2008) om i sin studie, där vissa ungdomar var stolta över att bli en ”omsorgsförebild” för andra elever. Jag uppfattade inte det hos någon av de elever jag mötte, och inte heller de identifikationsproblem som Molin talar om.

Hjärne och Säljö (2008) menar att skolans sätt att placera elever i olika grupper i skolan innebär en risk att segregeringen fortsätter ute i samhället. Sverige har fortfarande två olika skolformer, särskola eller grundskola. Andra länder ger i allt högre utsträckning särskilt stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen (SOU 2003:35). När man tar del av de beskrivningarna som finns angående särskilt stöd och specialundervisning internationellt sett, framstår det som om verksamheterna påminner mycket om den svenska organisationen kring särskolan (NFSP, 2015). Den stora skillnaden handlar om hur man benämner och organiserar verksamheten, något som i och för sig ger uttryck för en attityd och ett ställningstagande från

samhällets sida. Den upplevelse av utanförskap som Molin (2008) talar om hos särskoleelever, var däremot inte något som ungdomarna i denna studie gav uttryck för.

De flesta av ungdomarna upplevde övergångsskedet som positivt, men det fanns även ett par avgörande faktorer som ungdomarna lyfte som speciellt centrala i övergången till vuxenlivet. Det första handlar om hur ungdomarna upplevde möjligheterna att själva få ta ansvar för delar av tillvaron, det andra om bemötande och det tredje om hur ungdomarna lärt sig hantera olika situationer utifrån sitt funktionshinder.

Resultatet av intervjuerna visade att de flesta av ungdomarna ville ta ansvar. Det fanns en stolthet över att klara av att ta ansvar och flera av ungdomarna redogjorde för vikten av att kunna ta eget ansvar inför framtiden. Det gällde framförallt ett eget boende. Övergången från skolan till ett vuxenliv brukar ju också för de flesta ungdomar innebära ett större mått av ansvar och självbestämmande, men när det gäller ungdomar med intellektuella funktionshinder visade det sig att det var problematiskt att acceptera för en del anhöriga. Forskning visar att det är vanligt att anhöriga har svårt att överlåta beslut åt ungdomarna själva (Mineur et al., 2009) och det fanns också exempel på det i den här studien. Det var frustrerande för ungdomarna och det var även förknippat med en viss form av uppgivenhet.

I den forskning som finns angående självbestämmande förekommer också begreppet empowerment, vilket bl.a handlar om att man har kontroll på sitt liv och att man har en inre styrka som gör att man har möjlighet att nå de mål man satt upp (Starrin, 2000). Starrin tar också upp den ojämna maktbalans som kan förekomma mellan en person med ett intellektuellt funktionshinder och omgivningen. Detta problematiserar möjligheten till ett självbestämmande och visar på de svårigheter som ofta förekommer i det sammanhanget. Bilden är naturligtvis komplex, eftersom även den personal som finns till hands i många fall hamnar i en svår balansgång (Ineland et al., 2009). De mål som trots allt finns i olika former av styrdokument, t.ex Läroplanen (2014) kring alla ungdomars möjligheter att bli aktiva samhällsmedborgare, stämmer enligt Berhanu och Gustavsson (2009) inte alltid överens med verkligheten, vilket också framgår i denna studie. Det borde vara en självklarhet att man får hjälp i processen att fatta sina egna beslut. Tyvärr visar forskning att t. ex personalens attityder är en avgörande faktor för graden av självbestämmande för personer med intellektuella funktionshinder (Mineur et.al, 2009). Så borde det inte vara.

Den andra faktorn som var väsentlig för ungdomarna var ett bra bemötande. Att känna sig respekterad och betydelsefull var av avgörande betydelse för ungdomarna. Det är alltså av stor vikt att man från samhällets sida bemöts av känslan att man är en individ som behövs, och att man har en funktion att fylla. Därför kan det vara angeläget att det relationella perspektivet, där man betraktar svårigheterna utifrån omgivande faktorer (Rosenqvist, 2007), blir det som präglar den pedagogiska verksamheten i skolan. Ett kategoriskt perspektiv som lägger svårigheten hos individen (Gerrbo, 2012) bidrar till negativa upplevelser av skolan. Upplevelsen av att ställas inför en uppgift som man inte förstår eller klarar av medför en känsla av frustration, vilket det också fanns exempel på i denna studie.

Bemötandet är alltså avgörande och det ställer stora krav på dem som möter dessa ungdomar på olika arbetsplatser. Karlsson, (2011) menar att det är viktigt att kunna leva sig i den enskilda individens behov för att kunna ge ett bra bemötande. Min personliga erfarenhet är dock att den personal som arbetar väldigt nära ungdomarna i skolan, dvs. assistenterna ofta saknar utbildning när det gäller bemötande och hantering av problemsituationer som uppstår i den dagliga tillvaron. Därför kan assistentens förmåga att bemöta eleverna variera mycket. Kraven på lärarnas behörighet har skärpts för dem som undervisar i särskolan. Det är därför

anmärkningsvärt att inte övrig personal har samma krav på utbildning. Bemötande är alltså centralt, men det är också viktigt att ungdomarna själva veta hur de ska bemöta andra. Det framkom av resultatet att ungdomarna fått lära sig att vara snälla och positiva. Frågan är i vilken mån man då kan hävda sig i dagens samhälle, med tanke på att bemötandet från omgivningen i många fall kan vara negativt.

Den tredje faktorn var förmågan att hantera olika situationer som kan uppstå när man har ett intellektuellt funktionshinder. De kritiska incidenter som kom upp under samtalen, handlade delvis om hur man hanterar olika situationer som kan uppstå i vardagen. Ungdomarna gav exempel på hur man löser situationer som kan uppstå på en arbetsplats och att det är viktigt att kunna hävda sin åsikt om man anser att man blivit bemött på fel sätt. Att leva med ett funktionshinder ställer stora krav på den enskilde individen och på den närmaste omgivningen. Samhällets attityder påverkar naturligtvis den enskildes inställning och det framkommer i resultatet att en av ungdomarna inte ens själv känt till hela bilden av sitt hälsotillstånd. Detta kan naturligtvis vara någon form av hänsynstagande från de anhörigas sida, men det kan också enligt Ineland et.al (2009) bero på ångest och rädsla för det okända vilket leder till att människor ibland handlar irrationellt. Funktionshinder kan väcka motstridiga känslor som kan göra att man blir osäker och att man känner sig sårbar. Det framgår alltså att samhällets attityder är av stor betydelse och att det finns mycket kvar att göra.

Sammanfattningsvis pekar resultatet på att upplevelsen från tiden i skolan präglas av positiva erfarenheter. För att övergången ska bli så bra som möjligt krävs att ungdomarna får ett respektfullt bemötande från närstående personer och samhällets instanser. Ett respektfullt bemötande bygger på kunskap och förståelse, vilket borde vara en självklarhet för alla som arbetar med unga som har intellektuella funktionshinder. Vikten av att själv kunna ansvara för sin tillvaro och de beslut som måste tas, var också en central del av resultatet. Betydelsen av att bli bemött med respekt och att själv kunna styra över sin tillvaro är alltså avgörande för att övergången från gymnasiesärskolan ska leda till ett liv som en självständig vuxen.

7.2 Metoddiskussion

Denna studie utgår från ett elevperspektiv, ett inifrånperspektiv. Det är, enligt Alexandersson (2009) inte helt oproblematiskt. Författaren framhåller att oavsett vilka vetenskapliga metoder man använder sig av när det gäller det här perspektivet går det aldrig att fullt ut förstå hur någon annan upplever sin värld, eller tillvaro. Alexandersson (2009) hävdar att det enda som faktiskt är möjligt, är att beskriva de tankar och berättelser som man får ta del av i sin studie, på ett så trovärdigt sätt som möjligt. Det har också varit min intention och något som ständigt funnits i bakhuvudet, men naturligtvis finns det möjlighet till feltolkningar i den här typen av studier, det är jag fullt medveten om. Min roll som forskare har stor betydelse för slutresultatet, eftersom jag är den som tolkat det jag hört och sett utifrån min horisont, min livsvärld. Min tolkning kan därför aldrig bli helt neutral.

Forsmark (2009) beskriver den hermeneutiska tolkningsprocessen utifrån Ödmans (2007) resonemang och menar att den hermeneutiska cirkeln mer påminner om en spiral, eftersom tolkningsprocessen ständigt leder vidare in i större och större sammanhang. Därför kan man heller inte komma fram till någon slutgiltigt förståelse av det man försökt analysera. Det känns ganska trösterikt mitt i alla försök att finna ”en rättvis bild av verkligheten”. Ödman (2007) jämför också analysarbetet med att lägga pussel. En liknelse som känns väldigt lätt att

ta till sig. Liknelsen beskriver hur man planlöst lägger ut alla bitarna för att så småningom hitta bitar som passar ihop och gör att bilden långsamt växer fram. Hela tiden måste man jämföra de små pusselbitarna med helheten för att kunna avgöra vilken betydelse den lilla pusselbiten har för den totala bildens utseende. ”Vi går alltså från del till helhet och från helhet till del”. (Ödman, 2007, s. 99)

Den kvalitativa metoden med halvstrukturerade intervjuer var lämplig eftersom det fanns möjlighet att ställa följdfrågor om någon hade svårt att förstå frågan, eller hade missuppfattat den. Den bidrog också till en närhet och ett avslappnat samtalsklimat. Möjligheten att spela in var också en styrka i efterarbetet. Den halvstrukturerade intervjuformen bidrog också till att nya ämnen kom in i samtalen, de kritiska incidenterna, och det vidgade horisonterna och gjorde att nya infallsvinklar blev synliga.

Alexandersson (2009) diskuterar möjligheten att generalisera en så liten studie som denna. Författaren konstaterar att det naturligtvis är svårt, men hävdar samtidigt att man trots allt ofta kan se mönster i sitt material. I denna studie har unga människor förmedlat upplevelser kring övergången från skolan till ett liv som vuxen. Dessa upplevelser har sedan samlats under ett antal rubriker för att ge struktur åt de unga människornas tankar. Tankarna har sedan lagts samman i ett försök att bilda en helhet. Utifrån mitt perspektiv som forskare. Vem vet vad någon annan kommit fram till?

7.3 Framtida forskning

Många beslut tas av den närmaste omgivningen när det gäller unga människor med intellektuella funktionshinder. Mineur et al. (2009) menar att flera forskare har varit intresserade av att belysa samspelet mellan personer med intellektuell funktionsnedsättning i förhållande till personal och anhöriga, när det gäller frågor om självbestämmande och inflytande. Eftersom denna studie visar att det finns brister när det gäller självbestämmandet för unga människor med intellektuellt funktionshinder, skulle det vara av stort intresse att en sådan studie gjordes.

Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning - en mångfacetterad utmaning*. Lund : Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfacetterad utmaning*. (s. 109-127). Lund : Studentlitteratur.
- Arvidsson, J., Widén, S. & Tideman, M. (2015). *Post-school options for young adults with intellectual disability in Sweden*. Halmstad: School of Social and Health Science, Disability Research, Halmstad University.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfacetterad utmaning* (s. 251-272). Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G., & Gustavsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlgren (Red.), *Specialpedagogisk forskning-en mångfacetterad utmaning* (s. 81-107). Lund: Studentlitteratur.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Collén, B., & Granat, T. (2011). Psykisk ohälsa hos barn med funktionsnedsättning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. (s. 63-69). Malmö: Liber.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). *Organisation av stödåtgärder som främjar inkluderande undervisning – Sammanfattande rapport*. Odense, Danmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Hämtad 2015-03-26 från: www.european-agency.org.
- Ds 2008:23. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Edita Sverige AB. Hämtad 2015-02-18 från: <http://www.haninge.se/upload/70711/ds2008-23.pdf>
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlgren (Red.), *Specialpedagogisk forskning-en mångfacetterad utmaning* (s. 213-229). Lund: Studentlitteratur.
- Frithiof, Elisabet (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia, 117/2007) Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet. Hämtad 2015-03-18 från: www.divaportal.org/smash/get/diva2:205305/FULLTEXT01.pdf
- Furenhed, R. (2010). Livet och frågorna. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.) *Nya Omsorgsboken*. (s.119-128). Malmö: Liber.

- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hämtad 2015-04-23 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30583>.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie (3:2013). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Granlund, M., & Göransson, K.(2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. (s.12-19). Malmö: Liber.
- Gustavsson, A., (2001). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Norstedts Akademiska förlag.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, B. (2011). Psykisk ohälsa och intellektuell funktionsnedsättning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.). *Nya Omsorgsboken*. (s. 70-86). Malmö: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011) *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Hämtad 2015-02-15 från: diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf Linköping:
- Larsson, P-O. (2006). *Arbetsplatskultur, socialt stöd och arbetets mening. Anställning med lönebidrag och daglig verksamhet för personer med intellektuella arbetshandikapp*. Licentiatuppsats, Skriftserien, 2006:1. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.. Hämtad 2014-11-05 från <http://libris.kb.se/bib/10119755>.
- Levén, A. (2011). Minnesfunktioner och kognitiv assistans. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. (s. 206-215). Malmö. Liber.
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning - en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 – 2009*. (FoU-rapport 2009-01). Stockholm: Stockholms Läns Landsting. Hämtad 2014-11-05 från <http://www.publicerat.habilitering.se/sll/export/sites/sll/downloads/2009-01-livssituationen-for-unga-med-lindrig-utvecklingsstornig.pdf>.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet- elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro Universitet. Hämtad 2014-11-08 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/svenska-avhandlingar/nya-svenska-avhandlingar-1.145132>.

- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan* (Doktorsavhandling, Studies from The Swedish Institute for Disability Research No. 11). Linköping/Örebro: Faculty of Arts and Sciences, Department of Behavioral Sciences, Linköpings Universitet. Hämtad 2014-09-22 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>.
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv* (Högskolan Västs rapportserie för arbetsintegrerat lärande 2008:02). Trollhättan: Högskolan Väst. Hämtad 2014-11-18 från <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:202381/FULLTEXT01.pdf>
- Molin, M. & Gustavsson, A. (2011) Delaktighet: ideologi och teori. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s.272-283). Malmö: Liber.
- Nilholm, N. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, N. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd*. Myndigheten för skolutveckling. (Skolverket).
- Nohrstedt, L. (2011). Vägen blir till medan vi går - att få och leva med barn med funktionsnedsättning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.) *Nya Omsorgsboken* (s.102-118). Malmö: Liber.
- NFSP (2015) *Nordiska förbundet för specialpedagogik*. Hämtad 15-03-29 från: <http://www.nfsp.info/specialpedagogik/>
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Falun: ScanBook.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2007, (36-51). Hämtad 2015-02-16 från: diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- SFS 1993:387. (1993). *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet. Hämtad 2015-03-18 från: https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Lag-1993387-om-stod-och-ser_sfs-1993-387/.
- SFS 1996:1100. *Förordning om aktivitetsstöd*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sieps 2014:1. Hjeds Löfmark, M. & Eriksson, J. *Arbetslöshet och utanförskap bland unga i*

- Europa*. Stockholm: EO Grafiska AB. Hämtad. 2015-04-10 från: www.sieps.se
- Skolverket, (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2014). *Studie- och yrkesvägledning inom gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. A. (2003). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to research Methods*. Trowbridge: The Cromwell Press.
- SOU 2003:35. (2003). *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. (2000). Empowerment och funktionshinder. I P. Brussén & L-C. Hydén (Red.), *Ett liv som andra – livsvillkor för personer med funktionshinder* (71-94). Malmö: Studentlitteratur.
- Strömberg, M. (2010.) *De första sex åren - En studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång*. Göteborg: Intellecta Infolog, Hämtad 2015-04-22 från: <http://bada.hb.se/bitstream/2320/5462/1/Strombergavh.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen*. Svenska Unescorådets skriftserie (2/2006). Hämtad 2015-01-15 från: <http://web.archive.org/web/20070715041848/http://www.unesco-sweden.org/informationsmaterial/pdf/Salamanca%2007.pdf>
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning-elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Intellecta Docusys.
- Szönyi, K. & Söderquist Dunkers. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2015-04-28 från: <http://www.spsm.se>
- Szönyi, K. & Tideman, M. (2011) Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.) *Nya Omsorgsboken*. (129-144). Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- SÖ 2008:26. (2008). Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Stockholm: Utrikesdepartementet. Hämtad 2014-11-22 från <http://www.regeringen.se/sb/d/11095>.
- Söderman, L. & Antonsson, S. (Red.) (2011). *Nya Omsorgsboken* (145-152). Malmö: Liber.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande*. Norstedts Akademiska förlag.

Bilaga 1:

INTERVJUMALL

Jag utgår i mina frågor från läroplanens mål som pekar framåt mot vuxenlivet. I läroplanen står att eleverna ska ges möjlighet att delta i demokratiska arbetsformer, lära sig ta ansvar och bli aktiva deltagare i samhällslivet. Jag kommer därför att ställa frågor som handlar om ifall du tycker att du fått vara med och påverka det ni arbetat med i skolan, om du fått ta eget ansvar och om du tycker att du lärt dig hur du ska kunna ta del av det som samhället erbjuder.

Inflytande

1. Tycker du att ni fått träning i att uttrycka era åsikter och vara med och påverka det ni arbetar med i skolan? På vilket sätt?
2. Kan du komma på någon situation då ni elever fick påverka (vara med och bestämma) vad ni skulle jobba med som du tyckte var bra?
3. Kan du berätta om någon situation när lärarna frågade vad ni tyckte om det ni arbetade med eller precis hade avslutat?
4. Tror du att du skulle våga/vågar du säga vad du tycker på den arbetsplats där du arbetar/kommer att arbeta i framtiden?
5. På vilket sätt tycker du att ni elever fick vara med och påverka saker som hände/händer i skolan?

Ansvar

I läroplanen står det att skolans mål är att varje elev tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö.

1. Har era lärare pratat om eget ansvar med er? Kan du ge något exempel på vad ni pratade om då? Har lärarna fått tjata på er någon gång?
2. Kan du berätta om någon uppgift i skolan som du hade ansvar för? Var det roligt, jobbigt eller hur kändes det?
3. Kan du berätta vad du lärt dig på att driva ett eget företag? Vad fungerade bra, vad fungerade mindre bra? Kände du att det var viktigt att ta ansvar för det arbetet? Vad hände om man inte tog det ansvaret? Har du tänkt på hur det skulle vara om du startade ett eget företag?
4. Tycker du att det är viktigt att lära sig att ta ansvar? Varför, varför inte?

5. Tycker du är bättre på att ta ansvar nu än i ettan? Vad beror det på tror du? Beror det på lärarna eller på dig själv? Varför tror du att man arbetar speciellt med det i skolan? Tycker du att det är viktigt att man kan ta eget ansvar? Varför/varför inte?

Mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar

Enligt läroplanen är det skolans mål är att varje elev ha kunskap om de mänskliga rättigheterna och respektera andra människor.

1. Har ni pratat om hur man ska vara mot varandra? Har det hänt att någon sagt något taskigt till någon, någon gång? Vad har hänt då? Hur reagerar du om du hör att någon är taskig?
2. Har ni arbetat med de mänskliga rättigheterna i skolan? Har ni haft det som projekt eller hur har ni gjort? Är det viktigt att känna till de mänskliga rättigheterna tycker du? Varför?
3. Har ni pratat om hur det kan vara på en arbetsplats, t.ex? Vet du vad du ska göra om du känner dig orättvist behandlad på en arbetsplats?
4. Tycker du nu att du vet hur man ska vara mot andra? Vad tycker du är viktigast att man tänker på? Vet du vad du ska göra om någon är taskig eller otrevlig mot dig? Vad kan man ha för nytta av det tror du?
5. Tycker du att det är viktigt att man försöker tänka sig in i hur andra människor tänker och resonerar? Varför? Varför inte? Tycker du att det är viktigt att andra funderar på varför du resonerar som du gör?

Intressen och kunskaper

Enligt läroplanen ska du som elev förberedas för det som kallas arbetsmarknaden, t.ex veta hur man söker ett arbete som man tror att man kan trivas med. Du ska också veta hur samhället fungerar och veta hur du ska leva för att må bra.

1. Det finns många olika ämnen i skolan. Vilket ämne tyckte du var roligast? Vad tror du att det berodde på? Var det läraren? Roliga lektioner?
2. Tycker du att du har fått jobba med saker i skolan som intresserar dig? Tycker du att det är viktigt att man är intresserad av det man gör? Varför? Varför inte?
3. Vilket ämne tror du att du kommer att ha mest nytta av? Varför?
4. Vet du vad du är bra på? Hur känns det när du jobbar med det du är bra på? Vet du vad som är viktigt för dig för att du ska må bra?
5. Vad tänker du om att ni får betyg i de olika ämnena? Är det viktigt att få betyg? Varför? Varför inte?

6. I skolan ska man lära sig hur det är att bli vuxen och hur samhället fungerar. Tycker du att ni har pratat tillräckligt mycket om det? Känner du dig förberedd för ett liv som vuxen? Vet du vad du ska göra efter skolan, t ex?

Bilaga 2:

Medgivande

Jag ger mitt medgivande att vara med i Helena Johanssons undersökning som handlar om tiden i gymnasiesärskolan och framtiden.

Helena får göra en intervju med mig som spelas in på hennes telefon.

Det är bara Helena som kommer att lyssna på det som spelas in.

Inspelningar kommer att förstöras när Helena är klar med uppsatsen.

Jag vet om att det är frivilligt att vara med i undersökningen och att jag när som helst kan säga till om jag inte vill vara med i undersökningen.

Mitt namn kommer inte att vara med i uppsatsen.

_____ namn

_____ underskrift

_____ ort och datum

Bilaga 3:

Missivbrev

Hej!

Jag heter Helena Johansson och läser sista terminen på speciallärarprogrammet på Göteborgs universitet. Under den här terminen kommer jag att skriva ett examensarbete. Det ska handla om elever som går ut gymnasiesärskolan och deras tankar om vuxenlivet. Det skulle vara oerhört värdefullt om du skulle vilja dela med dig av dina tankar och din erfarenhet genom att delta i en av mina intervjuer/samtal.

Jag kommer att spela in samtalen för att kunna skriva ut och bearbeta materialet men det är bara jag som kommer att ha tillgång till de inspelade intervjuerna. Resultatet kommer att redovisas på ett anonymt sätt. Om du önskar får du gärna läsa den färdiga uppsatsen.

Med vänlig hälsning och tack för din medverkan!

Helena Johansson

Om du har några frågor får du gärna höra av dig till mig. E-post:
helena.johansson@edu.falkenberg.se tel: 0739 329333

Handledare: Ingrid Henning Loeb, Göteborgs universitet