



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vad hände sen?

Intervjuer med unga vuxna som avslutat sina studier på gymnasiesärskolan.

Namn Mia Alström Larsson
Program Speciallärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2018
Handledare: Thomas Barow
Examinator: Rolf Lander
Uppsatskod: HT18-2910-281-SLP610

Nyckelord: Gymnasiesärskola, fenomenologisk studie, övergång

Abstract

Studiens syfte var att utifrån före detta gymnasiesärskoleelevers erfarenheter visa och analysera vad studier inom gymnasiesärskolan kan innebära för individen senare i livet. Teorin som studien bygger på är fenomenologin, eftersom den möjliggjorde en kvalitativ ansats med utgångspunkt i informanternas egna berättelser och samtal kring vad de själva erfor av sin utbildning och tiden därefter. Halvstrukturerade intervjuer har förts med sju före detta elever från ett och samma gymnasiesärskoleprogram. Informanterna har erfarenheter efter avslutade gymnasiesärskolestudier i mellan sex och sju år. Biestas tre parametrar av utbildningsfunktioner och en hermeneutisk metod att analysera empirin har lett fram till studiens resultat.

Resultatet av studien är begränsat, men inte av mindre vikt. Alla röster som hörs från personer som läst på en gymnasiesärskola är viktiga då de utgör en mycket liten del av det svenska skolsystemet. Under 2000-talet har uppmärksammade studier gjorts som problematiserar den särskilda skolformen. Studien bekräftar att det uppstår svårigheter på strukturella och organisatoriska plan för de elever som önskar läsa vidare efter gymnasiesärskolan till högre studier. Unikt för studien är berättelserna från de två informanterna som har läst eller läser på universitet/högskola. De båda uttrycker att studierna på gymnasiesärskolan har varit bra för dem, även om deras personliga erfarenheter problematiseras i studien. Ytterligare bidrag till forskningen är bekräftelsen av den heterogena grupp av elever som studerar på gymnasiesärskolan. Gymnasiesärskolans goda pedagogik där individen utmanas utifrån den enskilde individens förutsättningar och stärker självbilden och självförtroendet är något som informanterna i studien vill framhålla. Tidigare studier visar att förhållandet mellan elev och lärare på gymnasiesärskolan går utanför den typiska lärar-elevrelationen och kommer att betyda mycket för de elever som går där. Denna uppfattning är också en del av studiens resultat.

Förord

Att skriva en uppsats är som att befinna sig på en resa. Oftast är det som sker roligt och väcker nyfikenhet hos resenären. Ibland stöter man på ett berg som ska bestigas vilket kan kännas övermäktigt, men förnöjsamheten när man når toppen är värt allt slit. På min resa har jag mött sju fantastiska personer. Alla har genom sin personliga berättelse bidragit till att min resa varit meningsfull. Tack för att ni har guidat mig:

”Genom vuxenhetens prestigefyllda sankmarker”

(citat från Eva Dahlgren, Sand från skivan LaiLai, 1999)

Utan er hade det inte blivit något examensarbete att skriva. Tack också till mina vänner för ert engagemang med att kontakta före detta elever.

Förutom mina huvudpersoner så vill jag tacka de som korrekturläst och stöttat mitt skrivande, min handledare, min dotter, mina söner, min fru och Adrienn.

Till sist ett tack till min arbetsgivare som har sett till att jag har haft tid att skriva min uppsats.

Mia

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och forskningsfrågor	2
3	Bakgrund	4
	3.1 Gymnasiesärskolan	4
	3.2 Övergången efter avslutade gymnasiesärskolestudier	5
4	Litteraturgenomgång.....	9
	4.1 Upplevelser av Gymnasiesärskolan	9
	4.2 Övergången från gymnasiesärskolan till vuxenlivet.....	11
	4.3 Situationer för unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar	13
5	Teoretiska utgångspunkter	19
	5.1 Fenomenologin	20
	5.2 Biestas funktioner av skolan	20
6	Metod.....	22
	6.1 Hermeneutisk ansats	23
	6.2 Intervjuer för att samla in empirin	23
	6.3 Urval	24
	6.4 Genomförande och bearbetning av empirin.....	25
	6.5 Forskningsetiska principer	26
	6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet	27
7	Resultat.....	28
	7.1 Informanternas erfarenheter av sin gymnasiesärskola.....	28
	7.2 Upplevelser efter studenten	31
	7.3 Förmågor och kunnande av vikt för informanterna	36
8	Diskussion	38
	8.1 Metoddiskussion	38
	8.2 Resultatdiskussion	40
	8.2.1 Erfarenheter av gymnasiesärskolan.....	40
	8.2.2 Situationer efter studenten	42
	8.2.3 Förmågor och kunnande av vikt för informanterna	45
	8.3 Slutsatser i pedagogisk mening och funderingar kring fortsatt forskning	46
9	Referenslista.....	48

10 Bilagor 54

1 Inledning

Frågan vad som händer efter skolan är aktuell för alla ungdomar och gäller inte minst för ungdomar med intellektuella funktionshinder. Övergången från ungdom till vuxen är mer problematisk för dem som är exkluderade från den gängse normen än för ungdomar i allmänhet. Bilden vi har av att bli vuxen är att personen börjar arbeta, skaffar sig en egen bostad och kanske hittar en partner. Den här normen ändras dock kontinuerligt genom olika decennier och övergången mellan skola och arbete för unga har sedan 1950-talet tydligt förändrats. I USA och Europa är utvecklingen att unga vuxna tar längre tid på sig (eller har svårare) att komma i fast anställning, skaffa familj och studera klart. De har inte på samma sätt som tidigare en klar väg att förhålla sig till för att gå från ungdomsåren till att bli vuxna på "riktigt" (Settersten Jr & Ray, 2010). För ungdomar från gymnasiesärskolan är det särskilt svårt med övergången från skola till vad som ska komma sedan då flera möjliga vägar som exempelvis till vidare studier eller till arbetsmarknaden är stängda eller svåra att komma in på. För många som lämnar gymnasiesärskolan är det inte självklart att få tillgång till den reguljära arbetsmarknaden. För att förbereda gymnasiesärskoleeleven för vuxenlivet är det reglerat i läroplanen att skolan skall erbjuda varje elev möjlighet för förberedelse för etablering på arbetsmarknaden. Eleverna har exempelvis arbetsplatsförlagd undervisning i motsvarande minst 22 veckor under sin fyra år långa utbildning. Det är ofta svårt för skolorna att finna APL platser som innebär att eleverna får den förberedelse som de ska enligt skollagen. Den politiska tanken om arbetslinjen, arbete för alla, innebär att det uppstår ett samhällsproblem när en stor del av en grupp inte tillhör de yrkesverksamma. Att inte vara en del av normaliteten, i förhållande till att inte vara yrkesverksam, kan innebära att särskiljandet blir allt mer märkbart för individen. Med normal menas i detta sammanhang att normen är att man efter avslutade studier blir yrkesverksam på den öppna arbetsmarknaden (Arvidsson, 2016).

I studien som följer presenteras forskning om hur unga med intellektuella funktionsnedsättningar upplever sin skolgång, vart de tar vägen efter avslutade studier och hur de sociala relationerna ser ut. Även de strukturella problem kring möjligheterna att hitta arbetsplatser och vidare studieplatser för elever som lämnar gymnasiesärskolan kommer att presenteras. Studien har sitt berättigande i att sju personer som någon gång har haft diagnosen utvecklingsstörning¹ kommer till tals för att berätta om sina egna erfarenheter av gymnasiesärskolan och övergången till vuxenlivet. Studien vill belysa om eleverna i gymnasiesärskolan har förberetts för aktiviteter efter sina gymnasiestudier och i så fall hur. Informanternas berättelser bör ge läsaren information om vilken hjälp som varit viktig under tiden på gymnasiesärskolan och vilka brister som behöver åtgärdas. Studien bör också ge läsaren en inblick i vad som har hänt informanterna efter avslutade gymnasiesärskolestudier. Då personer med en intellektuell funktionsnedsättning i begränsad omfattning finns representerade i forskningen vill jag poängtera vikten av att dessa personer får komma till tals. Studien kan förväntas visa att trots det begränsande i att läsa i en särskild undervisningsform så finns det individuella möjligheter att skaffa sig kunskaper, färdigheter och utveckla sina förmågor. Förväntan på studien kan också vara att bekräfta de olikheter som existerar inom en till synes likvärdig grupp av människor.

¹ Utvecklingsstörning är ett juridiskt begrepp som används vid mottagandet i särskolan. I studien används intellektuell funktionsnedsättning som begrepp om det inte är av särskild vikt att vara juridiskt korrekt.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att utifrån elevernas erfarenheter visa och analysera vad studier inom gymnasiesärskolan kan innebära för individen senare i livet. Därmed vill studien visa på möjligheter för individens vuxenblivande och eventuella hinder för att bli den man vill vara utifrån individens utbildning.

- Vad uppfattar de före detta eleverna att de har för erfarenheter från gymnasiesärskoltiden?
- Hur upplevs tiden efter avslutade gymnasiesärskolestudier från ett nationellt gymnasiesärskoleprogram?
- På vilket sätt erfar de före detta eleverna att deras förmågor och deras kunnande från skoltiden är behjälpliga för dem i det liv som de lever nu?

Ambitionen är att ge läsaren inblick i personliga erfarenheter från en mycket liten del av det svenska utbildningsväsendet och visa på dess fördelar och nackdelar in i vuxenvärlden. För att nå syftet är studiens forskningsfrågor besvarade genom en kvalitativ intervjuundersökning med unga vuxna som tidigare läst på ett nationellt gymnasiesärskoleprogram. Därmed är studien viktig för att den belyser på vilket sätt gymnasiesärskolans uppdrag fullföljts för studiens informanter. Molin (2008) beskriver de tillhörighets- och identifikationsprocesser som aktualiseras i samband med att eleverna från gymnasiesärskolan lämnar studierna bakom sig. Särskilt kännetecknas, i Molins studie, övergången av ett sökande av strategier för informanterna för att hantera de skiftande tillhörigheter och ideal som de möter. Min studie vill istället undersöka själva utbildningens vinst för eleven eller de motgångar som eleven erfarit på grund av sin gymnasiesärskoleutbildning. Särskolan (både grundsärskolan och gymnasiesärskolan) har som uppdrag att utveckla elevernas kunskaper och värden som de behöver i sitt eget lärande och för sin personliga utveckling (SFS 2010:800). Detta uppdrag skiljer sig inte från skolans uppdrag i helhet, men ska ta hänsyn till att de hinder som eleven upplever till följd av sin funktionsnedsättning och ett stöd ska erbjudas eleven utifrån det enskilda behovet. Särskolan ska enligt läroplanen präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Särskolan ska också vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Gymnasiesärskolans uppdrag är sedan att ge eleverna en utbildning som tar tillvara elevens förutsättningar och som arbetar mot att de senare ska få ett meningsfullt arbetsliv och fritidsliv (SOU 2011:8). Ett av målen med utbildningen är att de efter avslutade studier ska delta aktivt i och dessutom utveckla yrkeslivet och samhällslivet. Problemet som Molin (2008) belyser, att det finns risker för att personen blir hänvisad till en förlamande trygghet i ”omsorgssamhället” eller hamnar i ett bidragsberoende, kvarstår. Mineur (2013) menar att elevers erfarenheter och upplevelser av skolvardagen och deras tillhörighet i gymnasiesärskolan delvis skiljer sig åt och frågar sig vilken betydelse deras inställning och förhållningssätt till den specifika skolformstillhörigheten som gymnasiesärskolan utgör har för livet efter skolan. Arvidsson (2016) har forskat kring personer som slutat gymnasiesärskolan genom en nationell registerstudie. Hennes studie visar att knappt en fjärdedel av eleverna kommer efter avslutade gymnasiesärskolestudier i arbete och då räknas även lönebidragsarbeten in i statistiken. Som lärare (speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning) inom gymnasiesärskolan är det av betydelse att få förståelse för hur eleverna erfar sin utbildning i relation till samhället och yrkeslivet efter avslutade studier utifrån läroplanens mål.

I uppsatsen står informanternas erfarenheter i centrum. Det är deras livshistoria med fokus på de senaste tio upplevda åren som är empirin i studien. Genom att fokusera på ett retroperspektiv av erfarenheter och upplevelser från gymnasiesärskolan är det en förståelse av dessa som

eftersträvas. Det skulle gå att likna denna studie med inifrånperspektivet som finns i flera skolstudier kring personer med intellektuella funktionshinder (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007). Skillnaden är dock att informanterna i min studie lämnat gymnasiesärskolan sedan sex till sju år tillbaka. Fler likheter finns istället att hitta i Gustavssons (2001) studie och jag menar att det är intressant att jämföra Gustavssons resultat med studiens resultat eftersom det är nästa två decennier emellan dem. Genom studien finns nu ytterligare röster som hörs kring erfarenheterna att ha varit en elev på gymnasiesärskolan, vilket ökar på den kvantitativa mängden av hörda röster. Den kvalitativa delen av studien bör vara de unika berättelserna av upplevelsen från tiden efter de avslutade studierna på gymnasiesärskolan. Arvidssons studie (2016) visar oss vart eleverna tar vägen, men nu får vi veta vad de erfarit. Även informanternas upplevelser av tillägnade kunskaper och färdigheter bör ge oss nya perspektiv på vad gymnasiesärskolan innebär för personen som går där. Problemet att ”människor med det som officiellt kallas utvecklingsstörning missförstås, nedvärderas och väljs bort av andra” kvarstår (Gustavsson, 2001, s 234). Studien behövs för att visa om villkoren för personer med lindrig utvecklingsstörning har ändrats sedan början av århundradet eller om informanternas erfarenheter visar på ´status quo´.

3 Bakgrund

Studien kan förväntas bidra med ny kunskap om, eller en bekräftelse av tidigare forskning kring, gymnasiesärskoleelevers erfarenhet av sin utbildning. Bakgrundskapitlet är indelat i stycken för att ge läsaren en bättre överblick och en känsla av att ta avstamp i skolans värld för att sedan göra övergången till det som kommer efter. Först presenteras gymnasiesärskolan och det särskilda som en urskild skolform innebär. Därefter presenteras de möjliga vägarna för den unge vuxne i övergången från skola till det som väntar efter gymnasiesärskolan. Övergångarna presenteras i fallande ordning med den mest vanliga först och den minst forskade på som avslutning.

3.1 Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan är en skolform som startade 1994, tidigare fanns en yrkessärskola för ungdomar med utvecklingsstörning. Informanterna, som kommer till tals i den här studien, påbörjade sin grundskole-/grundsärskole-utbildning 1998–1999 och tog studenten från gymnasiesärskolan 2011 eller 2012. I början av 2000-talet fick Carlbeckskommittén i uppdrag av regeringen att undersöka olika villkor och förutsättningar för att en så bra skolgång som möjligt skulle erbjudas elever med begåvningsmässiga funktionshinder. Detta oberoende av vilken funktionsnedsättning eleven hade. Carlbeckskommittén konstaterade i sitt delbetänkande (SOU 2003:35) att det var onödigt med de olikheter som rådde mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och att en jämlikhet var att föredra. De visade också på att kommunaliseringen inneburit ett närmande mellan skolformerna som varit positivt för eleverna. Många elever uttryckte trivsel och föräldrarna var nöjda med utbildningen. Problematiskt var dock att eleverna hade ett begränsat inflytande över sin utbildning med bland annat färre valmöjligheter än vad eleverna i gymnasieskolan erbjöds. Dessutom upptäcktes det att det saknades strategier och verksamhetsidéer för gymnasiesärskolan (SOU 2003:35). Det låg dessutom i Carlbeckskommitténs uppdrag att utreda förutsättningar för ett närmande mellan de olika skolformerna, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Det ursprungliga uppdraget var också att utreda konsekvenserna om särskolan som skolform upphörde, men detta uppdrag drogs tillbaka i ett tilläggsdirektiv (SOU 2004:98).

Under de år som informanterna blev mottagna till undervisning inom särskolan ökade antalet elever som mottogs med drygt 50%. Det var en anmärkningsvärd ökning som ledde till att skolinspektionen fick i uppdrag av regeringen att granska kommunernas handläggning och utredning inför beslut om mottagande i särskolan (både grundsärskolan och gymnasiesärskolan). Kritik framfördes om att handläggningarna och utredningarna inför mottagandet i särskolan inte höll tillräckligt hög kvalitet och kommunerna uppmanades att gå igenom alla sina utredningar på nytt (Skolinspektionen, 2011). För de elever som felaktigt mottagits erbjöds eleverna att komplettera sina studier på till exempel gymnasiets individuella program.

Carlbeckskommitténs utredning, och det perspektiv som genomsyrade utredningen, förkastades 2007 av den dåvarande utbildningsministern Björklund. Istället utformades en ny egen läroplan för grundsärskolan och gymnasiesärskolan (Östlund & Barow, 2012). Gymnasiesärskolan reformerades 2013 utifrån en nyliberal utbildningsagenda och även om informanterna i denna studie då hade lämnat gymnasiesärskolan, så är det av intresse att fundera på om de nya målen har någon korrelation med deras upplevelser. Målet med reformen var ”En gymnasiesärskola med hög kvalitet” och det ska uppnås med hjälp av att stärka samarbetet

mellan gymnasiesärskolan och arbetslivet och att eleverna i gymnasiesärskolan får ökade möjligheter att välja utbildningsvägar. Målet med reformen var också att öka intresset för eleverna att delta aktivt i samhällslivet med samhällsgemenskap, lika villkor och jämlikhet i fokus. Gymnasiesärskolan organiseras nu i nio nationella program som alla ska förbereda eleven för ett yrkesliv. Det finns individuella program, för de elever som inte bedöms klara ett nationellt program, och det erbjuds en gymnasial lärlingsutbildning inom gymnasiesärskolan (och så även på gymnasieskolan). Gymnasiesärskoleutbildningen ska ske under fyra läsår med garanterade 3600 timmars undervisning inklusive APL (arbetsplatsförlagt lärande). För att erbjudas en plats på gymnasiesärskolan ska en ansökan skickas in till huvudmannen som därefter fattar ett beslut om mottagande utefter de utredningar som ligger till grund för beslutet. Eleven har därefter rätten att fullfölja sin utbildning (Prop. 2011/12:50). Elever som avslutat sina studier från grundsärskolan efter reformen 2013 har också rätt att ansöka till gymnasiet introduktionsprogram med inriktning yrkesintroduktion, individuellt alternativ eller språkintröduktion. Förändringar av regelverket kring gymnasiesärskolan sker kontinuerligt. Bland annat är samverkan mellan skolformerna gymnasieskola och gymnasiesärskola numera möjlig efter den senaste reformen 2013. I en rapport från skolverket menar författarna att samverkan mellan dessa två skolformer etablerar en ömsesidig respekt och förståelse mellan ungdomar med olika förutsättningar. De menar också att vinsten med samläsning är att man bryter segregationen och ger eleven ökade chanser att klara av ett arbete efter avslutad utbildning (Skolverket, 2017). Informanterna i denna studie hade möjligheter att läsa in grundskolebetyg under sina år på gymnasiesärskolan, detta är inte längre möjligt efter 2013 års reform.

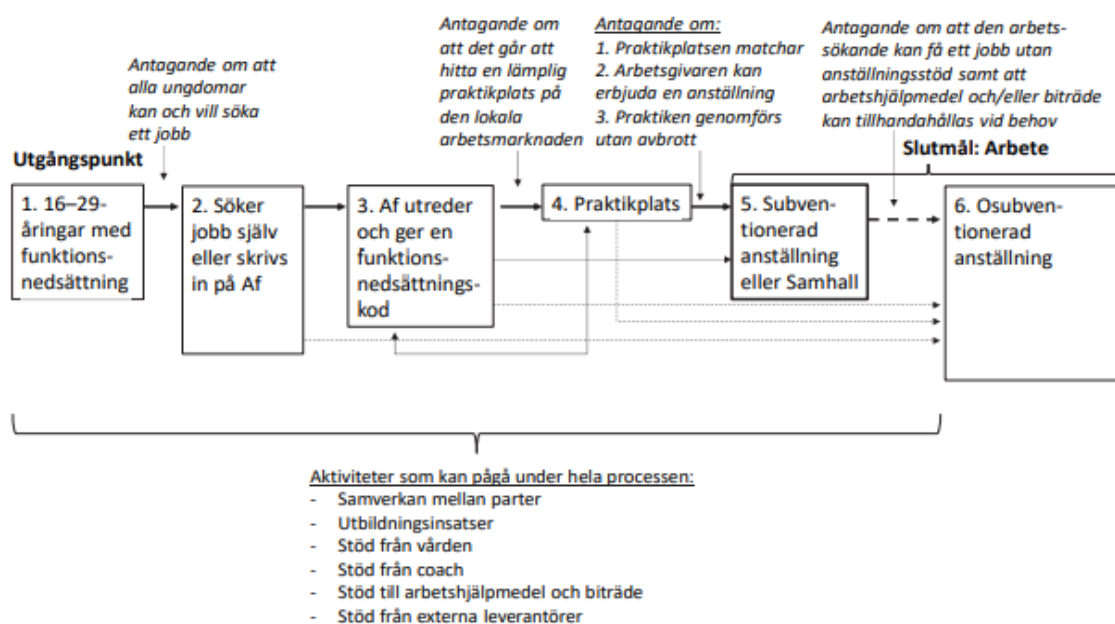
3.2 Övergången efter avslutade gymnasiesärskolestudier

Efter avslutade gymnasiesärskolestudier finns det olika vägar att gå vidare på. Daglig verksamhet är en insats enligt LSS (Lagen om särskilt stöd). Enligt propositionen från början av 1990 talet är syftet med LSS-lagstiftningen att verksamheten ska ske med beaktande av de berörda personernas funktionshinder och erbjuda den stimulans, utveckling, meningsfullhet och gemenskap som personen efterfrågar (PROP 1992/93:159). I Carlbeckskommitténs undersökningar från början av 2000-talet framkom det att personer med intellektuella funktionsnedsättningar oftast blir hänvisade till sysselsättning inom daglig verksamhet. Hur den dagliga verksamheten organiseras varierar kraftigt mellan olika kommuner och för olika individer. Det vanligaste är dock att de flesta arbetar med andra personer med intellektuella funktionsnedsättningar, vilket innebär att det blir en segregering från övriga samhället. Inom daglig verksamhet arbetar man ändå aktivt med att ha en mångfald av verksamheter. Exempel på verksamheter kan vara det som benämns som ”arbetskraften” där personen får vara på praktik på en arbetsplats eller att kommunen erbjuder secondhand butiker, hunddagis eller caféer som drivs inom kommunens regi för personer med funktionshinder eller andra arbetshinder. Ekonomisk ersättning utgår inte för detta arbete, utan ersättningen till individen blir genom försäkringskassans bidrag i form av aktivitetsersättning, sjukersättning eller habiliteringsersättning (SOU 2004:98). För att få rätt till daglig verksamhet så ansöker individen om insatsen via sin hemkommun. Insatsen omfattar personer med utvecklingsstörning, autism eller personer med betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder. Rätten till daglig verksamhet upphör vid 67 års ålder (nuvarande pensionsålder) för deltagarna. Hur den dagliga verksamheten utformas är upp till varje kommun, men den ska vara av god kvalitet och bedrivs i samarbete med andra samhällsorgan och myndigheter och utgå efter mottagarens individuella behov. Det innebär till exempel att om en deltagare i daglig verksamhet är utflyttad till en vanlig arbetsplats, så ska det finnas personal som ger stöd, omvårdnad och service åt deltagaren (Socialstyrelsen, 2018). Att den vanligaste sysselsättningen efter gymna-

siesärskolan är att få en insats via kommunens dagliga verksamhet bekräftas i senare studier av Arvidsson (2016).

De ungdomar som visat sig ha störst svårigheter att ta sig in på arbetsmarknaden är de som inte har gått en "vanlig" gymnasieutbildning (SOU 2013:74). Arbetsförmedlingen möter en del av de unga vuxna efter avslutade studier och de har olika stödåtgärder för att hjälpa personen till anställning. Drygt en femtedel av ungdomarna från gymnasiesärskolan är i någon typ av anställning som ger individen lön för utfört arbete (Arvidsson, 2016). Konkurrensen på den öppna arbetsmarknaden är stor och det är svårt för en person med funktionsnedsättningar att få ett arbete som öppet annonseras. Det innebär att arbetsförmedlingen istället ackvireerar arbeten, det vill säga att arbetsförmedlare aktivt söker upp arbetsgivare för att hitta lämpliga arbetsplatser för praktik eller subventionerade anställningar (2017/18:RFR2). Bland annat erbjuds olika typer av lönebidrag, anpassningar med hjälpmedel på arbetsplatsen och anställning inom Samhall (ett statsägt företag med uppdrag att skapa meningsfulla och utvecklande arbete för personer med funktionsnedsättning som medfört nedsatt arbetsförmåga). Det finns flera olika typer av personligt stöd att få ta del av (www.arbetsformedlingen.se). Arbetsförmedlingens stöd redovisas i figur 1.

Figur 1 Beskrivning av den arbets sökande väg till arbete



Rapport från riksdagen 2017/18:RFR2; Vägen till arbete för unga med funktionsnedsättning - en uppföljning och utvärdering. s. 28.

Arbetsförmedlingens första antagande är att alla kan och vill söka ett arbete. Personen kan söka ett jobb själv eller skrivas in på Arbetsförmedlingen, därefter utredes personen och får en funktionsnedsättningskod. Denna kod är tänkt att underlätta och säkerställa att individen får rätt resurser, men bygger på att den arbetssökande själv måste framhäva sina brister och tillkortakommanden vilket kan leda till sämre självkänsla hos individen. Dessutom säger koden inte allt om personen och hans arbetsförmåga. Arbetsförmedlingen söker sen efter en matchande praktikplats där arbetsgivaren kan erbjuda en anställning och den arbetssökande förväntas då genomföra praktiken utan avbrott. Detta leder till ett av följande slutmål, antingen

en subventionerad anställning eller en osubventionerad anställning. Aktiviteter som pågår under tiden för att nå dessa mål är till exempel utbildningsinsatser, stöd från coach, stöd från vården eller stöd till arbetshjälpmedel. Enligt Arbetsmarknadsutskottet finns det studier som visar att modellen med utvecklingsanställningar fungerar bra, eftersom dessa ger den arbetsökande möjligheten att prova en anställning under ett år utan krav på att arbetsgivaren därefter förlänger anställningen. 1993 startade ett projekt med SIUS-konsulenter på Arbetsförmedlingen och numera är det en av de stödåtgärderna som erbjuds de arbetsökande som också har goda resultat. SIUS är en konsulent på Arbetsförmedlingen som arbetar med särskilt introduktions- och uppföljningsstöd (SIUS) och härstammar från *supported employment*. *Supported employment* är ett individuellt utformat stöd till en arbetsökande med funktionsnedsättning som medför nedsatt arbetsförmåga inför en anställning. Ytterligare goda vägar till ett arbete är arbetspraktik och arbetsträningsplatser. Andra framgångsfaktorer för att få unga personer med funktionsnedsättningar i arbete är samverkan och samlokalisering för att de individuella insatserna ska fungera bra. De subventionerade anställningarna är inte öronmärkta till personer med funktionsnedsättningar utan erbjuds även till långtidssjukskrivna och nyanlända vilket innebär att konkurrensen om dessa anställningar har ökat dramatiskt, enligt Arbetsförmedlingen. Eftersom målet med den subventionerade anställningen är att den ska övergå till en osubventionerad sådan finns det en risk att deltagarna till de subventionerade anställningar tas ifrån den grupp som står förhållandevis nära den öppna arbetsmarknaden (2017/18:RFR2).

Vad gäller högre utbildning beskrev redan Carlbeckskommittén vikten av att ge elever från gymnasiesärskolan rätt till fortsatta studier för en mer yrkesinriktad eller kvalificerad utbildning. Carlbeckskommittén menar att personen får ett rikare vardagsliv och samhället ytterligare en arbetstagare (SOU 2004:98). Att studera vidare efter gymnasiesärskolan är inte en självklarhet, knappt sju procent fortsätter studera efter studenten (Arvidsson 2016). De vidarestudier som idag står till den studerandes förfogande är studier på Särsvux och vissa utbildningar på folkhögskolor. Särsvux riktar sig till vuxna med utvecklingsstörning eller med en förvärvad hjärnskada, dvs. personer med en intellektuell funktionsnedsättning. På Särsvux erbjuds utbildning, som kan sägas motsvara den utbildning som ges i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Under senare år har ytterligare en del tillkommit som tillhör Komvux, men som finansieringsmässigt och förordningsmässigt är specialbehandlat, nämligen de yrkesinriktade utbildningarna inom regionalt Yrkesvux (SOU 2018:71).

När det gäller yrkeshögskolor så är regeln att personen som söker ska ha grundläggande behörighet från en gymnasieexamen, för att någon med gymnasiesärskolexamen ska få möjlighet till utbildningen krävs det att skolan gör ett undantag. Undantag kan göras om skolan bedömer att en sökande kommer att kunna klara utbildningen och arbeta inom det yrke som utbildningen leder till (www.yrkeshogskolan.se). Det finns några folkhögskolor som erbjuder utbildningar som är speciellt anpassade för elever med intellektuella funktionsnedsättningar och det är också det vanligaste sättet att studera vidare på efter gymnasiesärskolan. Folkhögskolorna erbjuder allmän linje på gymnasial nivå som är särskilt anpassade, men också anpassade profilutbildningar. År 2018 var det cirka 15 folkhögskolor som via webbplatsen folkhogskola.nu erbjöd kurser riktade till denna målgrupp. Antalet kurser som vänder sig direkt till deltagare med intellektuella funktionsnedsättningar har minskat, vilket förmodligen beror på att det är personalkrävande kurser som dessutom kräver extra personal vid boendet. Folkhögskolor har visat sig ha möjligheter att utveckla och erbjuda eftergymnasial utbildning till individer med intellektuell funktionsnedsättning i olika varianter (SOU 2018:71). Även senare utredningar menar att det är viktigt för personer med intellektuella funktionsnedsättningar att matchas bättre för arbetsmarknadens behov genom en tydlig satsning på yrkesutbildning. Som

exempel bör det regelverk som begränsar personens rätt att läsa en utbildning på till exempel Komvux ändras. Ett sätt att göra detta på kan vara att låta personen auskultera sin utbildning, det vill säga följa föreläsningar, undervisning och seminarier utan avsikt att ta betyg utan ha själva lärandet som mål (SOU 2018:71). Högskolan i Gävle har genomfört ett Hälsoinspiratör projekt där fem deltagare som avslutat sina gymnasiesärskolestudier deltog tre år på en tvåårig högskoleutbildning. Projektet har inte fortsatt på grund av att den formella behörigheten från gymnasiesärskolan inte ger behörighet till högre studier. Riksdagen tog beslut 2017 att låta utreda om universitet, högskolor och yrkeshögskolor kan erbjuda anpassade utbildningar för personer som gått i gymnasiesärskolan. Regeringen skulle särskilt se över hur tillgången till eftergymnasial utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning kunde förbättras (Riksdagen UbU16). Högskolan i Borås har också varit aktiv i frågan och planerade en tvåårig utbildning till hälsoinspiratör för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Även det projektet har fått besked om att de formella behörighetskraven medför hinder för projektet. Borås Stad har därför gått in som projektägare och avser att köpa utbildningen som en uppdragsutbildning (SOU 2018:71). Lagstiftningen är inte i fas med att låta alla få tillgång för högre studier.

Andelen unga vuxna Sverige i åldern 20–24 år som varken jobbade eller studerade 2017 var 8,5 procent (SCB, 2018). Som jämförelse är det 24 procent av andelen unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar som står utanför arbete eller vidare studier (Arvidsson, 2016). Svårigheterna för denna grupp blir tydlig vid en snabb jämförelse mellan siffrorna.

4 Litteraturgenomgång

Det här kapitlet är som det förra indelat för att ge läsaren en översikt av att än bättre förstå möjligheterna och begränsningar som finns för de elever som studerat på gymnasiesärskolan. Kapitlet börjar med aktuell forskning kring gymnasiesärskolan och elevernas upplevelser av denna. De olika forskarna diskuterar kring olika perspektiv och aspekter av gymnasiesärskolan och jag har valt att redovisa dem under några underrubriker. Därefter följer ett avsnitt om själva övergången mellan gymnasiesärskolan till vuxenlivet. I det avslutande kapitlet redovisas forskning kring situationer som de unga vuxna befinner sig i.

4.1 Upplevelser av Gymnasiesärskolan

Den kontext som eleverna i gymnasiesärskolan lever i är formad av begreppen normalitet och avvikelse. De dominerande synsätten har varit, och kanske fortfarande är, att se på personer med intellektuella funktionsnedsättningar som avvikande och onormala (Szönyi, 2005). Detta är något att ta i beaktande när informanternas röster senare kommer att tolkas i studien. Under 2000-talet har det gjorts flera studier om hur elever upplever sina studier på gymnasiesärskolan (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Mineur, 2013). Vikten av att förstå hur eleverna erfar sin utbildning beskrivs bra så här:

”Med ökad kunskap och förståelse för elevernas erfarenheter ökar också möjligheterna till att skapa förutsättningar i skolmiljön som utgår från elevernas perspektiv. Därför är elevers erfarenheter en viktig kunskap för alla som kommer i kontakt med elever i gymnasiesärskolan, samt de som har till uppgift att på något sätt utveckla och organisera verksamheten” (Mineur, 2013, s. 16).

I tidigare forskning (se ovan) diskuteras teman såsom att gruppen av elever på gymnasiesärskolan är en lika heterogen grupp som gymnasieelever i stort och vad det kan innebära för de enskilda eleverna. Forskning kring relationers betydelse på gymnasiesärskolan och den omsorgspedagogik som karakteriserar särskolan presenteras liksom en diskussion kring de kunskaper och färdigheter som eleverna upplever att de får. Avslutningsvis hör vi forskares och elevers tankar om de skilda skolformerna som råder för elevernas gymnasiesärskolestudier.

Den heterogena gruppen

Gymnasiesärskolans elever är en heterogen grupp av människor ingen är den andra lik och alla behöver stöd utifrån sina förutsättningar. Molin (2004) beskriver hur den enes delaktighet i skolan kan utgöra den andres utanförskap. För att försöka tydliggöra olika former av delaktighet för eleverna i gymnasiesärskolan beskriver Molin olika kategorier av elevgrupper såsom *de tysta*, *de självständiga*, *de specifika*, *aspiranterna* och *de tuffa*. De ”tysta” och de ”självständiga” visade på flera likheter där de var fönöjda i förhållande till strukturerna på gymnasiesärskolan och upplevde tillhörigheten på skolan som positiv. Däremot var inte ”aspiranterna” och ”de tuffa” helt nöjda med sin tillvaro på gymnasiesärskolan. Detta tog sig uttryck bland annat med att ”aspiranterna” ville tillhöra ”de tuffa” som i sin tur identifierade sig med de vuxna eller med de andra eleverna på skolan som inte tillhörde gymnasiesärskolan och då inte ville ha med andra gymnasiesärskoleelever att göra. Det som främst utmärkte ”de tuffa” var deras positionering gentemot ”de specifika”. Inte sällan gav de uttryck för att de skämdes för sina klasskamrater. De flesta var dock stolta över att nu gå på ”gymnasiet”. Slutsatsen blev att alla olika inställningar representerades bland ungdomarna på gymnasiesärskolan vad gäller deras upplevelser av att formellt tillhöra gymnasiesärskolan: allt från skamkän-

lor – via fördragsamhet – till stolthet (Molin, 2004). Ett annat sätt att beteckna elevernas erfarenheter av gymnasiesärskolan är tre olika former av “vanliggörande” eller “motberättelser”. Den första av de tre formerna består av det omsorgsrelaterade vanliggörandet där det handlar om att utföra aktiviteter med andra i liknande ålder, men i en särskilt organiserad grupp. Den andra formen är radikalt vanliggörande vilket betyder att eleven tar avstånd från allt som medför särskilda rättigheter eller särskild omsorg. Den sista formen är framtidsinriktat vanliggörande, vilket innebär att eleven ser på sin “ovanlighet” som något tillfälligt som kommer att gå över. Elever från den omsorgsrelaterade gruppen har få kontakter med personer utan funktionshinder. Eleverna i den radikala gruppen ser sig själva som en elev vilken som helst och betraktar sig som “vanlig”. Elever från den vanliggörande gruppen menar att gå på särskolan är något nödvändigt för att få tillgång till gemensamma arenor, men efter skolan kommer eleven att utvecklas och få ett vanligt liv och ett vanligt arbete (Szönyi, 2005).

Relationerna och omsorgen

Flera studier visar att relationerna mellan eleverna på gymnasiesärskolan och personalen som arbetar där ofta erfars som något mer än en lärare-elevrelation, den präglas av en närhet och omtanke som suddar ut den mer vanliga bilden av relationen mellan en lärare och dess elev. De flesta eleverna menar att de har fått möjlighet att utvecklas på ett positivt sätt inom ramen för gymnasiesärskolan just på grund av relationerna inom organisationen. Andra elever tar däremot avstånd till särskolan och vill inte alls förknippas med sina studier där. Eleverna är inom gymnasiesärskolans organisation delaktiga i ett socialt sammanhang och de kompisar som de möter har visat sig upplevas som betydelsefulla för många av dem efter avslutade studier. Det sociala sammanhanget på gymnasiesärskolan är meningsfullt i sig. Det stöd som eleverna erfår ger upphov till trygghet samtidigt som det å andra sidan kan vara belastande om stödet ger eleven upplevelsen av att bli bemött som mindre kunnig (Frithiof, 2007; Mineur, 2013). Verksamheten i särskolan beskrivs ofta som omsorgsfokuserad och i avseendet att detta är något negativt och kontraproduktivt för en mer kunskapsfokuserad verksamhet. Östlunds studie från träningskolan visar att de lektioner som är mer kunskapsfokuserade begränsade eleverna till stereotypa roller där de får begränsade möjligheter att ta eget initiativ, något de istället får under de mer omsorgsorienterade delarna. På den kunskapsorienterade arenan förväntas eleverna vara uppmärksamma och responsiva, på den omsorgsorienterade arenan uppstår i större utsträckning möjligheter för eleverna att ta eget initiativ till interaktion. Östlund visar att det är problematiskt att göra en åtskillnad mellan skolans kunskapsutvecklande och omsorgsorienterade funktioner eftersom de så tätt hänger samman. Däremot menar han att i allt för nära relationer riskerar eleverna att bli överbeskyddade och de professionella gör sig själva till talesperson för eleven. Östlund påpekar också att en förskjutning från det rådande individperspektivet mot ett mer socialt perspektiv skulle utöka elevernas delaktighet och inflytande över de kunskapskrav som finns inom systemet (Östlund, 2012). Kritik mot särskolans omsorgsfokuserade verksamhet har byggt på att denna har skett på bekostnad av elevernas kunskapsutveckling (SOU 2004:98; SOU 2011:8).

Kunskap och färdigheter

Elever i särskolan beskriver att de innan de blev placerade i särskolan inte fick det stöd som de behövde, men upplever att de utvecklas när de gått ett tag i sin särskolegrupp. De upplevde dessutom en högre social delaktighet och ett mer aktivt deltagande av undervisningen (Szönyi, 2005). Eleverna i till exempel Molins studie upplever att de utbildningsmässiga meriterna från gymnasiesärskolan kommer till korta. Det kan bero på de regler som finns kring utbildningens validitet. Det visar sig också att en del av eleverna på gymnasiesärskolan upp-

lever att det är för låga krav på undervisningen, att de genom undervisningen har blivit särbehandlade och understimulerade. Andra tycker däremot att undervisningen är positiv då de upplever att de får tillräckligt med stöd, att de har en mycket god sammanhållning, gemenskap och bra lärare (Molin, 2008). I Mineurs studie beskriver informanterna att de sällan utmanas inom den ordinarie gymnasiesärskoleundervisningen, utan att undervisningen utgår ifrån dem med störst svårigheter (Mineur, 2013).

Szönyi visar att eleverna uppfattar särskolan både som en delaktighetsskola och en utanförskola med både möjligheter och begränsningar (Szönyi, 2005). Detta är en bild som bekräftas av Mineurs studie där elevernas erfarenheter är att gymnasiesärskolan inte är en god grund till fortsatta studier. De elever som upplever att fortsatta studier är möjliga är de som getts möjligheter till att läsa in betyg enligt grundskolans eller gymnasieskolans kursplaner. De flesta av eleverna i Mineurs studie upplever tillhörigheten i gymnasiesärskolan både som en möjliggörande och begränsande faktor. Positivt är den personliga utveckling som eleverna upplever som en följd av skolformens ökade stödinsatser. Negativt eller begränsande upplevs mötet med andra människor utanför skolformen och de framtida möjligheterna i yrkeslivet (Mineur, 2013).

De skilda skolformerna

Eleverna i särskolan upplever två sidor av verksamheten samtidigt menar Szönyi. Den ena är att de är delaktiga i den sociala gemenskapen och i undervisningen, men den andra sidan upplevde ett utanförskap (tex att bli retad eller ifrågasatt) genom att vara en del av "sär". Många elever beskrev en önskan att tillhöra det vanliga gymnasiet och vara en vanlig elev. Szönyi anser att det finns starka skäl ur ett demokratiskt och humanistiskt perspektiv att genomföra en skola för alla, oavsett individens förutsättningar, men med garantier att de som behöver särskilt stöd får det och att alla elevens sociala och uppgiftsorienterade behov tillfredsställs (Szönyi, 2005). De skilda läroplanerna mellan skolformerna markerar ett "vi" och "dom", dessutom försvåras de viktiga och utvecklande mötena mellan eleverna, menar Frithiof (2007). Det har under senare år skett en utveckling inom gymnasiesärskolan kring förändrade arbetssätt genom ökad individualisering. Dessutom förväntas samarbetet mellan de båda skolformerna gymnasieskola och gymnasiesärskola att öka de närmaste åren. Kritiken, framförallt ifrån elever inom gymnasiesärskolan, riktas mot att utbildningen inom gymnasiesärskolan inte är likvärdig med gymnasieskolan och gör den mindre meningsfull för individen. Detta förstärker ytterligare åsikten att motverka de två skilda skolformerna. De olika skolformstillhörigheterna markerar också att vissa elever är annorlunda än andra (Mineur, 2013).

4.2 Övergången från gymnasiesärskolan till vuxenlivet

Hur övergången från skola till vuxenlivet ser ut för unga vuxna har ändrats de senaste decennierna. Unga med intellektuella funktionsnedsättningar har en längre tidsperiod mellan avslutade studier och ingången på arbetsmarknaden än tidigare, vilket till viss del kan förklaras med att även ungdomar utan funktionsnedsättningar har en längre övergångsperiod till att bli vuxna än tidigare. Dels är det på grund av att fler ungdomar reser utomlands och dels för att de studerar under längre perioder än förr (Caton & Kagan, 2007). För de flesta börjar inte längre vuxenlivet när ungdomsåren är slut, utan senare i livet och samhället är inte fullt ut rustat för detta (Settersten m.fl., 2010).

“Little about education, work, and family life today comes close to what past generations have known. In some ways life is better, in some ways it is worse, but in most ways it is different. Societies have not yet become fully aware of, or begun fully to address, the ramifications of the longer and more varied transition into adult life” (Settersten m.fl., 2010, s. 36).

Övergången till vuxenlivet för unga med intellektuella funktionshinder är en av individens mest komplexa utmaningar enligt en studie från Spanien. Informanterna i studien beskrev svårigheter med att klara av sina gymnasiestudier och uttryckte en oro för hur det nödvändiga stödet för integreringen på arbetsmarknaden skulle bli utformat eller om de överhuvudtaget skulle få någon hjälp. De var också oroliga för hur de skulle klara av den sociala integrationen och om de skulle få stöd att klara ett självständigt boende (Puyaltó, Pallisera, Fullana & Vilà, 2016). I en studie från Canada har forskarna studerat övergången till löneanställning för unga med intellektuella funktionsnedsättningar. Resultatet visar bland annat att istället för att bara ha målet att personen ska övergå till en betald anställning, så är det ett mer rimligt mål att personen får en meningsfull aktivitet efter studenten.

” Such a goal recognizes that while paid employment is possible for some young adults, it is not a realistic or desirable goal for others” (Butcher & Wilton, 2008, s. 1090).

Butcher m.fl. (2008) menar att aktiviteter, som är meningsfulla för individen och innehåller en social del, bör läggas till själva arbetsträningen. Vikten av att utgå från individens egna potential och utveckling framhävs, så att om det är dags för ett lönearbete ska personen få den möjligheten. Lindström (2009) problematiserar det faktum att unga arbetssökande vuxna oavsett bakgrund ser övergången från skolan till arbete som en individuell unik resa. Livschanser är inte jämnt fördelade, menar Lindström, och “misslyckanden” eller risker påverkar grupper av människor på olika sätt. Övergången från barndomen till vuxen ålder kan vara en komplex period för individen. För personer med intellektuella funktionshinder kan ett speciellt utformat stöd kring detta vara behjälpligt. Björquist studie visar att ett särskilt stöd är något som både ungdomarna själva önskar såväl som deras anhöriga. Ett stöd som underlättar övergångsperioden genom att samordna information och ge stöd baserat på individens behov. Att få stöd att hantera ekonomi, transporter och att söka arbete eller annan daglig aktivitet är av vikt för ungdomarna (Björquist, 2016).

Övergången från den svenska gymnasiesärskolan till vuxenlivet har de senaste åren undersökts av flera forskare (Nolén, 2005; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Molin, 2008; Lövgren, 2013; Arvidsson, 2016). Forskningen visar bland annat att en grupp av elever från gymnasiesärskolan förbereder sig för en vardagstillvaro baserad på speciella rättigheter och speciell omsorg för personer med utvecklingsstörning. En annan grupp elever förbereder sig för ett liv där de nedtonar sitt eget sätt att vara och har som mål att de åtminstone på sikt ska kunna leva som andra i samhället. Elevgruppen definierar också en egen gränslinje för vad som är normalt och inte (Szönyi, 2005). Hur samhället organiserar sig så att personer med funktionsnedsättningar får möjlighet att uppnå idealbilden av att bli vuxen är inte självklart, visar Frithiof (2007). Själva bemötandet av andra människor i samhället gör skillnad för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Mötet mellan människor gör skillnad i hur personen erfar sin levnadssituation (Frithiof, 2007). Molin (2008) beskriver i sin studie att informanterna eftersträvar normala livsmönster och kämpar för att komma bort från en identitet som avvikande eller annorlunda. Samhället skapar en idealbild där idealet är att få ett arbete, att ha en egen lägenhet, ta körkort och bilda familj. Informanterna i Molins studie beskriver att övergången mellan gymnasiesärskolan, som varit en trygg och tillrättalagd verksamhet utifrån individens behov, och att bli arbetssökande via arbetsförmedlingen innebär stora kontraster. Gymnasiesärskolan har, enligt informanterna i Molins studie, inte stimulerat eleverna tillräckligt och

haft brist på utmaningar medan på arbetsförmedlingen förväntas man klara av den stora utmaningen att söka och behålla ett arbete. Molin menar att själva övergången kännetecknas av ett hitta strategier för att hantera skiftande tillhörigheter och ideal. Gruppen befanns vara heterogen vilket i denna kontext innebär att det blev väldigt olika förutsättningar för de olika individerna. Många står inför arbetsmarknad och sysselsättning med paradoxala kvalificeringsprocesser. Det gäller att framhäva sina förmågor och kompetenser samtidigt som det sägs vara viktigt att kunna tala om sina tillkortakommanden för att få inträde på arbetsmarknaden (Molin, 2008). Att bli vuxen med intellektuella funktionsnedsättningar innebär att personen förhandlar med sig själv och förhåller sig till de samhälleliga normer och förväntningar som finns (Lövgren, 2013). Lövgren menar att personens vuxenblivande är ett resultat av den kontext som personen ingår i, till exempel på en daglig verksamhet. Tiden utanför aktiviteten blir en tid där allt handlar om att förbereda sig inför arbetsveckan. Detta förstärks av att ekonomin utgör ramen för vilket fritidsliv man kan ha (och ekonomin för en person på daglig verksamhet är minimal). Andra faktorer som spelar in i ett vuxenblivande är begränsningar i det sociala nätverket, brist på personligt stöd och bra mötesplatser för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Enligt Lövgrens studie är det inte ens självklart för personer som bor i en gruppbostad att offentliggöra ett partnerskap genom att flytta ihop eller gifta sig. Samhället bär ansvar för att främja alla sina medborgares förmåga att leva och delta i samhället. Ett samhälle som främjar social rättvisa måste stödja människors möjlighet att välja ett yrke, oavsett deras funktionella förmåga. Både den offentliga och privata sektorn måste se personer med funktionshinder som en viktig resurs i samhället och på arbetsmarknaden (Nolén, 2005; Arvidsson, 2016). De flesta (47%), som avslutar sina studier på gymnasiesärskolan, påbörjar aktiviteter inom daglig verksamhet. En knapp fjärdedel (22,4%) var anställda på något företag, varav de flesta hade någon form av lönebidrag, 6,6% deltog i någon form av utbildningsprogram, men anmärkningsvärt är en stor grupp på 24% var inte i någon av de tre aktiviteterna ovan. Arvidsson menar att antalet personer i daglig verksamhet är lägre än väntat och att antalet personer som är yrkesverksamma är fler än väntat. Studierna visade också att de vars föräldrar hade högre utbildning var mer benägna att vara i daglig verksamhet eller i studier (Arvidsson, 2016).

4.3 Situationer för unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar

I slutet av 1990-talet gjorde Gustavsson (2001) studier kring förutsättningarna för delaktighet och integration av människor som uppfattades som annorlunda eller avvikande. Han menade att för de personer som växt upp i ett system med offentlig omsorg var rätten till stöd och kompensation en självklarhet. Detsamma gällde den självklara rätten att kunna leva sitt eget liv utifrån sina egna villkor. Genom att personerna kunde identifiera sig med en vidgad offentlig identitet, av att vara en individ med lindrig utvecklingsstörning, stärktes den subjektiva tilltron på den egna rätten och den egna förmågan enligt informanterna. Att få uppleva gemenskap med andra människor bygger på att möta andra som har liknande perspektiv på hur det är att vara en person med intellektuella funktionshinder. Gustavsson menar att det för individen kan vara bäst att få utveckla gemenskap med människor med likartade livsvillkor, erfarenheter och intressen var och när de själva vill (Gustavsson, 2001). Det är samhället i sig som grupperar människor i olika fack och hur detta sker förändras över tid. Grunewald (2009) beskriver den historiska utvecklingen som skett angående utbildning för personer med intellektuella funktionsnedsättningar och visar att särskolan som skolform startade 1955 i Sverige. Sedan

dess har det skett en markant ökning av elevantalet som erbjuds plats på särskolan en stor del på grund av de krav och förväntningar som samhället har på alla elever i skolan. I en kunskapsöversikt från 2009 dras slutsatserna att för en person med utvecklingsstörning är levnadsvillkoren sämre på alla livsområden. Många upplever ett liv i utanförskap samtidigt som de upplever en stark rätt till delaktighet i samhället trots sina individuella svårigheter. Det visar sig också att det sociala nätverket ofta är tunt och att för vissa sker huvuddelen av kontakterna inom det omsorgssystem som personen befinner sig i. Det är ovanligt med fasta partnerrelationer, men att sökandet efter att skaffa sig en partner sker numera ofta via internet. Kunskapsöversikten visar också på att beteendemässiga och psykiska problem relativt ofta förekommer, men att det råder motstridiga uppfattningar om dessa problem kan kopplas till de intellektuella funktionsnedsättningarna (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Själva livssituationen för unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder uppmärksammas mer och mer både internationellt och nationellt enligt Tideman (2012). Anledningarna kan vara flera, men den stora ökningen av elevantalet i särskolan sedan 1990-talets mitt och den upplevda ökningen av sociala problem för personer med intellektuella funktionshinder ses som avgörande. Samhällets ofta goda syfte att identifiera och på så sätt kategorisera grupper som har särskilda behov, och av den anledningen behöver särskilda resurser, har en mörk baksida som bland annat handlar om att individer stigmatiseras till följd av sin kategoriseringsgrupp. Samhället bör istället utgå ifrån perspektivet att alla människor har en inneboende förmåga att själva forma sin tillvaro och ge individen stöd för detta. För de elever som fått sin undervisning inom särskolan väntar oftast ett liv utanför den ordinarie arbetsmarknaden, vilket medför att personen får helt andra ekonomiska och sociala möjligheter än en elev som gått i den allmänna skolformen (Tideman, 2012).

Myndigheternas definition av begreppet arbetsförmåga har vidgats de senare decennierna och villkoren för att individen kan erhålla ekonomiska bidrag hårdnat. Den aktuella arbetslinjen som råder i samhället idag består både av skyldigheten att försörja sig och rätten till arbete. Den praktiska tillämpningen av arbetslinjen sker i dynamiken mellan socialförsäkringssystemet och produktionssystemet, vilket kan tolkas som ett sätt att foga in alla individer i lönearbetsformen (Lindqvist 2000). Detta bör sättas mot att erbjuda personer med intellektuella funktionsnedsättningar att få ha sin aktivitet i till exempel daglig verksamhet, som förutsätter att försäkringskassan ger bidrag utifrån att individen har nedsatt arbetsförmåga. När det gäller daglig verksamhet så visar Molin (2008) att de flesta brukare (personer som har insatsen daglig verksamhet) trivs mycket bra med sina olika sysselsättningar. Brukarna lyfter fram trivseln och gemenskapen som det centrala där personalen är förebilder för dem. Det är inte självklart för brukarna att vara i kontakt med det övriga samhället, utan de förlitar sig på den trygga och omsorgsrelaterade tillhörigheten de har där. Kritiska åsikter som finns hos några brukare är att de måste finna sig i sin situation och att det inte finns mycket som personen själv kan göra för att förändra sin situation. Om de skulle våga sig ut på den reguljära arbetsmarknaden riskerar de det sociala trygghetssystem som byggts upp och även den ekonomiska tryggheten i form av aktivitetsersättning som varit kopplat till individen (Molin, 2008). Lövgren (2013) visar på att centralt för alla hennes intervjupersoner är arbetet de utför på (eller via) daglig verksamhet. Arbete skapar struktur och ger mervärde i form av sociala kontakter för de deltagande personerna. Att ha sitt arbete inom den dagliga verksamheten är en tudelad verksamhet. Dels utgår man från grundtanken att omsorg kring individen gör att hen mår bra av att finnas i ett socialt sammanhang med en sysselsättning av olika karaktärer, dels kan individen vara ute på ett arbete och där förväntas hen klara av den logik som finns på den öppna arbetsmarknaden. För de personer som står längst från arbetsmarknaden menar Eva Flygare Wallén (2016) att det

finns stora brister i forskningen på modeller för hur daglig verksamhet bäst kan bedrivas och vara meningsfull för personen. Det finns en risk att personer med intellektuella funktionsnedsättningar låses fast i föråldrade strukturer och statiska kategoriseringar i övergången mellan gymnasiesärskolan och det vidare vuxenlivet (Arvidsson, 2016). Arbetsmarknadsdeltagandet för denna grupp behöver belysas för att främja individens rätt att själv välja vad hen vill göra eller ska vara. Den dagliga verksamheten behöver ett förändrat regelverk i samhället för att möta de brukare inom daglig verksamhet som har förmågan att påbörja en lönebidragsanställning. Avsaknad av möjlighet till fortlöpande stöd från Lagen om särskilt stöd (LSS) är det som begränsar brukarens chans att nå målet med en lönebidragsanställning. Det visade sig också att det är vanligt att arbetsgivaren inte vill överta allt ansvar för den anställde och att ofta är de arbetsuppgifter som utförs av brukaren en uppgift som arbetsgivaren beskriver som ”guldkant” i sin verksamhet. Arbetsgivaren är i förlängningen inte beredda att betala och ta ekonomiskt ansvar för brukaren (Flygare Wallén, 2016). Viktiga aspekter på daglig verksamhet är bland annat den sociala gemenskapen:

” The most commonly perceived form of social interaction within daily activity services is coffee breaks, which in Sweden are called ‘fika’. This activity becomes something more than just a time and place where the participants drink coffee. This is where they can participate on equal terms – regardless of disability – so different opinions, views or ordinary conversation are equally important. Participation is facilitated by the transparency and context-bound communication of fika” (Svanelöv, Enarsson, Flygare Wallén & Stier, 2017, s. 6).

Viktigt också att utföra ett arbete tillsammans med andra och att ta ansvar för en uppgift. Att arbeta för att få lön är en annan aspekt som tas upp, men den är komplicerad då daglig verksamhet inte i sig är knuten till någon ekonomisk ersättning (Svanelöv m.fl., 2017).

Att få arbete är i allmänhet en självklar väg för unga vuxna in i vuxenlivet. Många studerar vidare efter gymnasiet med målet, för de allra flesta, att i slutet av sina studier få ett arbete (Lindström, 2009). Nolén (2005) menar att diskussionerna kring ett arbetsliv för personer med funktionshinder ofta förs utifrån att arbete är sammankopplat med en hög livskvalitet vilket i sig bör ifrågasättas. För många människor, menar Nolén, är själva arbetet istället bara en försörjningskälla. Av det ställs frågan vad personer med funktionsnedsättning har för försörjningssätt. Om aktivitetsersättning för nedsatt arbetsförmåga är försörjningsmedlet innebär det att individen blir satt att leva på en miniminivå resten av sitt liv. Men om det å andra sidan är möjligt att få en lön för utträttat arbete kan denna miniminivå höjas till en mer “normal” levnadsstandard. För en person med funktionshinder tar enkla vardagssysslor mycket tid och ork i anspråk och vad det innebär borde det forskas vidare på (Nolén, 2005). Om vi ändå förutsätter att arbete är svaret på individens vuxenblivande så bör vi ta andra saker i beaktande. Larsson (2006) menar att det finns flera svårigheter som personer med intellektuella funktionsnedsättningar får på sina arbetsplatser. Bland annat uppstår svårigheter med att förstå abstrakta begrepp, att möta kunder och allmänhet på ett för företaget korrekt sätt och att i många fall har personen ett omfattande stödbehov som arbetsgivaren behöver ta hänsyn till (Larsson, 2006). Som tidigare nämnts är gruppen som studerar på gymnasiesärskolan en heterogen grupp av elever, en del av dessa ungdomar är mycket skeptiska till om samhällets insatser kan öka deras möjligheter att nå och få ett arbete. De menar att den egna initiativförmåga eller anhörigas stöd istället har varit den bidragande framgångsfaktorn till att de till slut kommit in på arbetsmarknaden (Molin, 2008). Sivert Antonsson (2011), till skillnad mot Nolén, utgår ifrån att personer med funktionsnedsättning har ett större behov än de utan funktionsnedsättning att ha ett arbete. Detta för att ett arbete menar Antonsson spelar en stor social roll för individen.

Även Larsson (2006) menar att ett arbete är viktigt för individen för att få ett normalt livsmönster och ett "liv som andra". Larsson menar att ett arbete är en källa till frihet och gemenskap och en väg bort ifrån en utsatt och underordnad tillvaro. För att stödja personer med funktionsnedsättning, menar Antonsson (2011), är det en bra metod att använda sig av en SIUS-konsulent. SIUS konsulentens funktion är att vara ett särskilt introduktions- och uppföljningsstöd för personer med funktionsnedsättning i arbetslivet och är en del av stödet på arbetsförmedlingen som har sitt ursprung i rörelsen *Supported employment*. Wilson (2003) å andra sidan kritiserar *Supported employment* program som, menar Wilson, placerar personer i arbetsuppgifter som är för svåra för personen och då istället utförs av den stödpersonal som finns på arbetsplatsen. Idén om ett riktigt arbete där personen ska anpassa sig efter arbetet är komplicerad då arbetsmarknaden är utformad för icke funktionsnedsatta arbetstagare. Utmaningen blir därför att ha ett synsätt som värdesätter den funktionsnedsatta anställda och i nära samarbete med hen göra nödvändiga anpassningar.

"The paper argues that the influences of normalisation theory and the US model of supported employment have combined in the UK to form a variant of supported employment which, in pursuing the concept of 'real job', fails to adequately address the consequences of impairment" (Wilson, 2003, s. 1).

Idén inom *Supported employment* är att individens vilja och önskemål om arbetet så långt som möjligt ska tillgodoses. De samhällsliga insatserna som rehabilitering och habilitering ska starta i arbetet, inte som tidigare vara preventiva åtgärder inför ett arbete. Eftersom normen i samhället är lön för utfört arbete och inte ett bidrag, så är det också av vikt att insatserna har som avsikt att leda till ett "riktigt" arbete. För att stödet för individen ska fungera måste det, för att vara hållbart, vara en naturlig del på arbetsplatsen och inte något konstruerat. Antonsson (2011) poängterar att det är individens egen motivation till arbete som är avgörande, inte andras bedömning av arbetsförmågan. Dessutom bör alla de myndigheter och organisationer som erbjuder individen sitt professionella stöd samverka och samordna stödet. Det finns enligt Antonsson flera strukturella problem i Sverige, som försvårar för personer med funktionsnedsättningars att få möjlighet till ett arbete. Bland annat bedöms individens arbetsförmåga på ett godtyckligt sätt, själva systemet är uppbyggt som en insats där individen inte kan tacka nej utan att riskera sin försörjning och om det finns en möjlighet till anställning måste individen ta det även om det inte är individens önskan. Dessutom är insatsen tidsbegränsad vilket ger dåliga förutsättningar för ett långsiktigt och kontinuerligt stöd. Mineur (2013) menar att det förekommer en ökad risk för ett utanförskap och stora svårigheter att konkurrera på den öppna arbetsmarknaden för elever som gått på gymnasiesärskolan. Förutom detta riskerar eleverna att ha fortsatt aktivitetsersättning som enda försörjningsalternativ. I internationella studier bekräftar svårigheterna för personer med intellektuella funktionsnedsättningar att få ett lönearbete (Lövgren, Markström & Sauer, 2014).

I en norsk artikel diskuteras svårigheterna för funktionshindrade att komma in på den vanliga arbetsmarknaden trots arbetspolitiska mål och hänvisar till att detta gäller de flesta OECD-länder. Studien visar att det alltid har varit svårt för personer med intellektuella funktionshinder att komma in på arbetsmarknaden i Norge och att det nu verkar vara svårare än tidigare. En del av förklaringen till varför det är så kan vara de stora förändringarna som sker på arbetsmarknaden, men en annan förmodligen viktigare anledning är att välfärdsstaten inte beordrar arbetsmarknaden att skapa arbeten för personer med funktionsnedsättningar. Erfarenheterna från informanterna är också att de inte får professionellt stöd utifrån deras behov av att söka arbete. Om personen istället definieras som handikappad så är hen befriad från arbets-

plikten och får istället inkomstkompensation. Forskarna menar att det behöver problematiseras att funktionshindrade personer fastnar i de strukturella systemen som finns mellan arbetsmarknadskrafterna, välfärdsstaten och uppfattningarna om funktionshinder (Lillestø & Sandvin 2014).

Övergången mellan gymnasiesärskolan och arbetslivet är verkligen problematisk, både internationellt och nationellt, så det kanske inte är konstigt att endast en fjärdedel av studenterna går till arbete efter studenten (Arvidsson, 2016). För att återknyta till Noléns (2005) tankar om att ett arbete inte av självklarhet ska vara enda vägen för personens vuxenblivande så visar statistiken att så också är fallet. Det finns en tradition av att personer med intellektuella funktionshinder blir undantagna den moraliska plikt som ett normerande arbetetsparadigm förespråkar (Lillestø & Sandvin, 2014). Under perioder av lågkonjunktur talas det mycket om arbetslösheten i Sverige medan det i högkonjunkturer mer talas om bristen av specialkompetens. De som inte i samma utsträckning berörs av konjunkturen är just personer med funktionsnedsättning då de i låg grad har sin sysselsättning på arbetsmarknaden. Det finns flera avgörande faktorer till varför det är så. Till exempel är de individuella förutsättningarna och förmågorna av vikt liksom omgivningens attityder, regelverk och möjlighet till stödinsatser (Tideman, Lövgren & Szönyi, 2017). Nord (2018) menar att det är problematiskt att orsakerna till arbetsmarknadsfrånvaro kopplas till individen. Problematiskt eftersom arbetslöshet till största delen har strukturella orsaker och att dessa ligger utanför individens handlingsdomän.

Enligt en forskningsöversikt från 2014 finns flera fokusområden för en lyckad resa från sysselsättning till ett arbete. Mycket kortfattat kan det beskrivas med uppdelning i tre olika delar.

Det första är att skapa en beredskap för arbete, med det menas att man tillvaratar och stärker individens beredskap och motivation för arbete. Exempelvis kan ett utvecklat informationsmaterial från kommunen tillsammans med ett tydligt stöd vid övergången från daglig verksamhet till ett arbete vara ett bra stöd. Information om vad som sker med personens bidrag och ersättningar bör vara tydliga så att personen själv kan göra en konsekvensanalys.

Det andra är att göra en individualiserad planering för arbete genom att intressen, motivation, möjligheter och hinder formuleras och kartläggs.

Det tredje är att anpassa stödinsatser i den reella arbetsmiljön och därefter följa upp och utvärdera dessa stödinsatser mot den individuella planen. Ett av de viktigaste fokusområdena är samverkan över sektorsgränser inom den egna organisationen, andra myndigheter och arbetsgivare (Lövgren, Markström & Sauer, 2014). Verkningsfulla metoder för arbetsfrämjande stöd är att utgå från ett systematiskt och individualiserat arbetssätt av flera inriktade insatser. Stödet bör med andra ord vara utformat utifrån individens önskemål, färdigheter och behov i förhållande till arbetsplatsens förutsättningar och förhållanden.

“Rekrytering av och placering på en arbetsplats bör utgå från principen “place-then-train” där stöd till den enskilde kombineras med stöd och information till arbetsplatsen” (Lövgren m.fl., 2014, s. 141).

Vad gäller situationer kring vidare studier för personer med intellektuella funktionsnedsättningar finns det fortfarande lite forskning. Gymnasiesärskoleelevernas begränsade möjligheter till fortsatta studier är eleverna själva mycket kritiska till (Szönyi, 2005; Molin, 2008; Mineur, 2013). I en rapport från SPSM (specialpedagogiska skolmyndigheten) om studier på folkhögskolor för personer med intellektuella funktionsnedsättningar påvisas att de studerande är nöjda med sina studier. Studierna leder däremot inte till anställning, utan de studerande

räknar med att beviljas sysselsättning inom daglig verksamhet efter avslutade studier. Vad som är av vikt för studenterna är den personliga och sociala utvecklingen som sker under åren på folkhögskolan. Folkhögskolornas bildningsverksamhet öppnar upp för just detta utan att till varje pris utbilda eleven, utan istället bilda för livet och utvecklas som människa. Utmaningen för skolorna är den avvägning som ska göras mellan behov av omsorg, utbildningsstimulans och bildning. En del av de studerande vill lägga tid på att ”reparera” tidigare erfarenheter av misslyckande i skolarbete eller ett bristande självförtroende. För personen blir ofta folkhögskolestudierna en möjlighet att förbereda sig i att både enskilt och tillsammans med andra utvecklas i sitt vuxenblivande. För vuxna personer med intellektuella funktionshinder är folkhögskolekurserna en av få möjligheter till fortsatt studier, det som dessutom erbjuds är studier på Särsvux som tidigare redovisats. Av den anledningen är folkhögskolorna en viktig aktör i att utjämna utbildningsklyftorna i samhället (Bergh, Skogman & Tideman, 2010). Folkhögskolorna i Sverige har en god anpassningsförmåga för deltagare med funktionsnedsättningar. Antalet deltagare med funktionsnedsättningar har ökat och denna ökning kan ha flera förklaringar. Kanske beror det på att det formella skolsystemet i allt större utsträckning misslyckats med denna grupp elever eller så kan ökningen tolkas som att folkhögskolorna blivit en förvaringsplats för individer som saknar andra valmöjligheter och som står långt ifrån arbetsmarknaden (Nylander, Bernhard, Rahm & Andersson, 2015).

Enligt Arvidsson (2016) är det 24% som slutar gymnasiesärskolan och inte går vidare till daglig verksamhet, yrkeslivet eller till fortsatta studier. Luthra, Högdin, Westerberg och Tideman (2018) har studerat vad dessa har för aktivitet och hur deras ekonomiska försörjning ser ut. Studien visar att dessa individer utgör en stor och heterogen grupp som upplever olika sociala situationer. En del av dessa situationer kan bero på individuella omständigheter medan andra kan vara kopplade till strukturella problem så som hinder på arbetsmarknaden och utmaningar i samband med system som är avsedda att ge stöd och social trygghet. Endast 16,5 % av individerna i gruppen hade någon form av stöd via lagen om särskilt stöd (LSS). Personerna i gruppen visade sig få olika typer av ekonomiskt stöd till exempel fick 7% föräldrapenning, 29,3% mottog ekonomiskt bistånd via socialtjänsten och 34,2% via arbetsmarknadsförsäkringar. Studien visar att det är av vikt att underlätta övergången från gymnasiesärskolan in i vidare aktivitet. Forskarna uppmanar till vidare studier för att förstå huruvida gruppen har psykiska eller beteendemässiga problem. Även studier som undersöker om individerna har gått från arbete in i arbetslöshet och hur detta i så fall har fångats upp. Det finns behov av att fördjupa förståelsen av processerna och erfarenheterna i samband med individens behov (Luthra m.fl., 2018).

Motivet för min studie är att inte bara att höra vad eleverna från gymnasiesärskolan upplever under sin studietid, inte heller vart de tar vägen efter sina gymnasiesärskolestudier eller om de lärt sig något under sina studier. Fokus i studien är den samlade bilden som den heterogena gruppen, av personer som läst på gymnasiesärskolan, ger och konsekvenserna för den enskilda individen av denna bild.

5 Teoretiska utgångspunkter

Syftet, att utifrån före detta elevers erfarenheter visa och analysera vad studier inom gymnasiesärskolan kan innebära för individen senare i livet, innebär att jag behöver använda mig av en forskningsansats som utgår från informanternas personliga berättelser. De epistemologiska antaganden som studien antar är att vi når kunskap genom tanken att forskarens förståelse ger de ramar där förståelsen av studieobjektet kommer att gestaltas. För att förstå studiens egenskaper utgår studien ifrån att det behövs reflektion, slutledningar och eftertanke kring studieobjektet. Detta går att beskriva som kritisk realism där vår förståelse av omvärlden är bunden till vår förståelse (Denscombe, 2018).

All kvalitativ forskning utgår från samma grund, men uttrycks i olika forskningsansatser. Aktionsforskning förutsätter att studien hade haft sin bas i själva gymnasiesärskoleverksamheten och inom denna strävat efter någon typ av förändring, vilket inte är min studies syfte. En etnografisk studie skulle istället utgått ifrån hur informanterna betett sig i olika situationer eller inom olika kulturer – vilket inte heller är av intresse för min studie (Denscombe, 2018). Om jag istället valt att söka likheter och skillnader utifrån ett genusperspektiv av erfarenheterna efter avslutade gymnasiesärskolestudier hos de före detta eleverna hade en normkritisk studie utifrån en socialkonstruktivism varit att föredra (Allwood & Erikson, 2017).

Däremot ger en fenomenologisk ansats möjligheter att beskriva hur fenomen och företeelser i omvärlden uppfattas av människor, vilket är precis vad min studie vill fokusera på. Fenomenologin passar bra när studiens syfte är att beskriva personliga erfarenheter och att förstå något genom någon annans ögon. Fenomenologisk forskning är vanligtvis förknippad med djupintervjuer och genomförs på specifika platser som till exempel en skola. Fenomenologin ger forskaren möjligheter att beskriva erfarenheter som är direkt tillgängliga för läsaren. Informanternas berättelser, deras livsvärldar uppfattas och tolkas med hjälp av en specifik metod. Själva fokus i fenomenologin ligger på människans medvetande och levda erfarenhet. Det är heller inte möjligt att utifrån en fenomenologisk ansats utfästa en definitiv eller sann tolkning, utan resultatet redovisas som en trolig sanning (Denscombe, 2018). Även en hermeneutisk ansats är möjlig då även den ansatsen utgår från människans upplevelser och erfarenheter, men med sina rötter i medeltida bibeltolkningar. Hermeneutiken och fenomenologin är båda teorier som hjälper oss se aspekter av vårt kunnande i ett större sammanhang. Hermeneutiken upplever jag är mer inriktad på människans varande och inte som jag mer är ute efter kunnandet och färdigheterna hos informanterna. Däremot kommer hermeneutiken som metod att analysera empirin på vara till hjälp för att nå studiens syfte (Allwood & Erikson, 2017).

En kvalitativ metod är det som bäst beskriver ett fenomen eller sammanhang i omvärlden och ger mig möjligheten att gestalta ny kunskap. Kvalitativ forskning utgår från ord eller bilder som analyseras medan kvantitativ forskning utgår från siffror som analysenhet. En kvantitativ studie vore möjlig om jag istället hade velat utgå från en forskningsidé och undersökt hur vanlig den är på i ett stort urval. Den kvalitativa studien ger mig istället möjlighet att ha ett nära och direkt förhållande till det jag vill studera och forskningsprocessens olika delar vävs samman när jag försöker fånga de verklighetsuppfattningar och tankesätt som presenterar sig (Denscombe, 2018).

5.1 Fenomenologin

Ordet fenomen härstammar från grekiskan och betyder 'det som visar sig'. Fenomenologin menar att det inte kan finnas något om det inte visar sig för någon. Vilket i sig innebär ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. Det finns flera olika traditioner inom fenomenologin som har utvecklats sedan slutet av 1800-talet (Bengtsson, 2005). Den fenomenologiska infallsvinkeln kännetecknas av att forskaren intresserar sig för människors uppfattningar, åsikter, attityder och känslor. Ontologiska antaganden, som att yttervärlden har en egen existens, finns inte i fenomenologin utan genom fenomenologin kan vi istället beskriva upplevelser som orsaksrelationer, det som då förhoppningsvis avslöjas är det som vi oreflekterat tar för givet (Denscombe, 2018). I studien kan empirin ses som berättelser om informanternas livsvärldar. Livsvärlden ur ett fenomenologiskt perspektiv är den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till. Som forskare kan vi studera livsvärlden, men vi kan inte undkomma den (Bengtsson, 2005). Fenomenologin som filosofi grundades av Edmund Husserl kring nittonhundratalets början och har därefter utvecklats av Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014). De fenomenologiska ansatserna har som fokus att beskriva *vad* människorna har upplevt istället för *hur* de upplever något, vilket går att jämföra med till exempel diskursstudier. Fenomenologin handlar om att förstå olika fenomen det vill säga det som är tillgängligt för oss genom det vi upplever.

Hussers filosofiska metodplattform var att man som forskare ska tänka bort de antaganden som vi normalt gör vid mötet av något. Att som forskare sätta sig själv i parantes för att komma åt de rena upplevelserna opåverkade av bakgrundsantaganden hos forskaren. Att använda sig av detta är till för att avslöja sådant som vi oreflekterat tar för givet. Husserl antar att det som en enskild person upplever går att översätta till en generell komponent i mänskligt upplevande. Husserl menade också att varje fenomen har nödvändiga egenskaper som till skillnad från de tillfälliga egenskaperna är de som ska belysas i forskningen. Våra upplevelser och med det vårt medvetande är alltid riktat mot något, vilket innebär att subjektet och objektet måste förstås i relation till varandra. Själva objektet har vi tillgång till så som det framträder i upplevelsen så att det kan beskrivas och analyseras (Allwood & Erikson, 2017; Denscombe, 2018). Forskaren med en fenomenologisk ansats vill att informanterna beskriver sina erfarenheter. Det är viktigt att forskaren kan uppfatta och sätta sig in i den andres livsvärld och att verkligen ge informanterna tid till att reflektera över sina erfarenheter som efterfrågas i studien. Det är inte en självklar gräns mellan fenomenologin och hermeneutiken då de knyts samman av Martin Heidegger. Jag kommer att utnyttja detta nära släktskap mellan teorierna och använda mig av en hermeneutisk metod i analysdelen. Genom att använda mig av den fenomenologiska forskningstraditionen har det varit av vikt att detaljerat beskriva den erfarenhet som undersökts och visat på den komplexitet och de motsägelser som livet rymmer för informanterna. Väl i linje med vald teori är också valet av metod för att samla empiri till studien. Datasamlingen består av intervjuer där informanternas erfarenheter står i fokus och presenteras mer ingående senare i kapitlet (Denscombe, 2018).

5.2 Biestas funktioner av skolan

Genom att använda Biestas modell med de tre olika parametrar av skolan förväntas analysen av resultatet beskriva i vilken kontext det går att tolka informanternas erfarenheter av gymnasieskolan. Biesta menar att uppkomsten av mätkultur inom utbildningen har en genomgripande inverkan på det pedagogiska hantverket och att vi bör väga in värderingar om utbildningen i större grad. Min ambition med studien är att hitta vilka delar av gymnasieskolan som de före detta eleverna värderar positivt och vilka de värderar negativt. Vilket gör Biestas

modell intressant som verktyg för analysen. Det kan vara så att det finns utbildningsformer som inte kan anses vara effektiva utan istället ger elever möjligheter att utforska sitt tänkande, sitt handlande och att bara vara. Denna typ av undervisningsform kan vara mer önskvärd för individen och samhället än utbildning som strävar mot ett fördefinierat mål. Det finns fler ingångar till gymnasiesärskolans uppdrag, både kunskap men också en annan mer personligt utvecklande sida. Biestas modell ger mig möjlighet att se på olika sidor av gymnasiesärskolan utan att bara behöva värdera kunskaper som bra eller dåliga. För att ge stöd åt hur vi kan diskutera utbildningens syfte och mål, så beskriver Biesta tre parametrar som utbildningsfunktioner.

1. Den första uppgiften är att "kvalificera" barn, ungdomar och vuxna för livet. Att rusta dem med kunskap, kompetens och förståelse och då oftast tillsammans med en inställning och benägenhet att 'göra någonting'. Att "kvalificera" uppfattas som en av de viktigaste funktionerna, då det bidrar till att utbildningen främjar samhällets ekonomiska utveckling och tillväxt. Det betonas att kvalificeringen inte endast förbereder eleven för arbetslivet, utan även har en viktig roll i att förbereda och utveckla medborgarskap och kulturell förståelse.
2. Den andra uppgiften är socialisation som utgörs av de många sätt på vilka vi, via utbildningen, blir del av specifika sociala, kulturella och politiska "ordningar". Socialisationens viktiga roll är att bevara kulturer och traditioner. Den infogar eleverna i de normer och värderingar som ofta beskrivs av forskare i den "dolda läroplanen" eller i övergripande styrdokument.
3. Den tredje och sista parametern är subjektifieringen som beskriver den process i vilken subjekten blir till. Eleven är inte endast en elev i en större ordning, utan varje elev bör få bli mer självbestämmande och oberoende i både tanke och handling.

Genom att väva ihop Biestas tre utbildningsfunktioner kvalificering, socialisering och subjektifiering med hermeneutikens tolkningsspiral av det transkriberade materialet beskrivs resultatet i studien. Eftersom hermeneutiken inte utger sig från att vara objektiv, utan står i relation till den som forskar och hens förståelse så smälter det bra samman med Biestas tes att forskaren genom informantens berättelser kan föreställa sig dennes position som en position där forskaren själv skulle kunna vara (Biesta, 2011). I min studie innebär detta att en del av analysen utgår från att finna erfarenheter som visar på de olika värderingarna av gymnasiesärskoleutbildningen som informanterna erfarit. På vilket sätt har utbildningen varit kvalificerande, socialiserande eller subjektifierande bör kunna redovisas i resultatet.

6 Metodologi och metod

Syftet med studien är att få en inblick i hur informanterna upplevde sin tid på gymnasie-särskolan och hur deras vuxenliv ser ut efter studenten. Då informanternas egna röster ska vara vägledande har jag valt att använda fenomenologin som teoretisk ansats. Att använda fenomenologin som ansats ger studien möjligheter att söka efter viktiga fenomen och erfarenheter som kan generaliseras som kunskap utifrån studiens forskningsfrågor. Att använda fenomenologin som ansats innebär att sätta min egen förförståelse åt sidan (så gott det går) och betrakta fenomen som uppstår för det de är (Denscombe, 2018). Eftersom min erfarenhet, av yrkesmässiga och privata relationer, med ungdomar i allmänhet och ungdomar från gymnasie-särskolan i synnerhet är hög, upplevs det som näst intill omöjligt att inte färgas av det jag redan har kunskap om i analysen av empirin till studien. Genom hermeneutikerns ide om att vår förförståelse är resultatet av våra erfarenheter, så kan vi inte förstå något frikopplat från den. Det innebär en ständig rörelse mellan nu-förståelse och vår förförståelse som liknas vid en cirkel, en spiral eller ett pussel (Allwood & Erikson, 2017). Med stöd av hermeneutikens spiralmodell tolkas empirin tillsammans med Biestas tes att informanternas berättelser blir kärnan av resultatet (Biesta, 2011). Inom hermeneutiken så är det som kan tolkas vetenskapligt texter, inspelade samtal och dokumenterade handlingar, vilket gör att den hermeneutiska metoden att analysera empirin på kommer att passa studien väl (Allwood & Erikson, 2017). Om själva syftet med studien istället hade varit att förstå hur en grupp av människor skapar sin egen identitet och mening i sina liv hade en narrativ ansats varit en möjlig ansats att ta avstamp ifrån (Lang, Lansheim & Ohlsson, 2012).

För att närma mig studiens forskningsfrågor har kvalitativa halvstrukturerade intervjuer² förts, vilket innebär att intervjuerna har utgått från färdiga frågeställningar, men utan att strikt följa dem. Metoden med intervjuer ger möjligheter till förståelse för ämnet som ska studeras och en närhet till informanternas perspektiv. Att använda sig av den kvalitativa forskningsintervjun är att söka förstå världen ur undersökningsspersonernas synvinkel och därefter förstå deras levda värld före de vetenskapliga förklaringarna som rådande ramar gett (Kvale m.fl., 2014). Eftersom intresset för studien är informanternas upplevelser, så är det genom samtalet som möjligheterna till berättelserna finns. Intervjuerna bearbetats därefter genom att fullt ut transkriberas och texterna tolkas utifrån den hermeneutiska spiralmodellen. Informanterna har givits fingerade neutrala namn för att minska risken för identifiering.

Jag har använt mig av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer i studien för att få en så god trovärdighet av resultatet som möjligt inom ramen för studien. För att validera min studie har jag varit vaksam på att resultatet inte förmedlar en snedvriden tolkning av materialet. Min förförståelse för informanternas utbildning och aktuella forskningsrapporter gav studien ramar för de aktuella forskningsfrågorna och utarbetandet av intervjufrågor. Denna förförståelse kom att i de första intervjuerna att bli ett visst hinder för informanternas egna berättelser. I takt med att hantverket att vara intervjuare blev mer finstämt, fick informanterna ett större friutrymme att utveckla sina erfarenheter. Min uppfattning är att intervjupersonerna skulle ge samma svar på frågeställningarna om de fick möjlighet att svara på dem under liknande förhållanden. Däremot kanske en annan forskare skulle gjort andra analyser av det utskrivna materialet och definitivt kan man analysera materialet utifrån andra teoretiska eller sociala antaganden. Förväntningen är dock att studien är så transparent att läsaren kan förväntas avgöra dess trovärdighet. Studien gör inte anspråk att komma med sanningssökande svar, utan vill ge

² Även kallade semistrukturerade intervjuer

läsaren en upplevelse av vad informanterna har erfårit av sin gymnasiesärskoletid och åren därefter. Att applicera erfarenheterna som presenterats i studien på andra personer i liknade situationer bör vara möjligt. Urvalet representerar en grupp individer från en nationell gymnasiesärskoleklass (Kvale m.fl., 2014).

6.1 Hermeneutisk ansats

Med hjälp av ett hermeneutiskt synsätt eftersöks inte någon absolut sanning utan en tolkning av olika fenomen. Tolkning av meningsfulla fenomen är en förutsättning för att integrera delar till en helhet för att på så sätt skapa ett kunskapsbildande. Kunskap är enligt ett hermeneutiskt synsätt att synliggöra olika delar till en gemensam helhet, vilket studien vill visa genom att låta olika personers livsberättelser tillsammans bilda en helhet (Gilje, Grimen & Andersson, 2007). Den hermeneutiska spiralen innebär att kunskap skapas genom att gå från en del till en helhet och från helheten till en del. Själva sammanhanget är avgörande för den tolkning och den förståelse som skapas. Det går att jämföra detta med att lägga ett pussel där liknelsen blir att om en pusselbit saknas blir helheten mindre klar, fattas många pusselbitar blir bilden ännu mindre klar. Med en förförståelse om hur pusslet kommer att se ut kommer det att vara lättare att hitta bitarna (Ödman, 2016). Genom att vara medveten om vilken förförståelse jag har så kan jag välja att sätta denna i en parentes för att ha möjlighet att se vad informanterna erfår. Med hjälp av förförståelsen kan jag ana ett pussel som sedan sätts i parentes för att visa vad informanterna egentligen säger. Den hermeneutiska spiralen beskrivs också som en cirkel där tolkningen av empirin framkommer i en rörelse mellan individens förförståelse och de nya erfarenheter som erbjuds. På så sätt leder detta till ny förståelse som i sin tur blir den nya förförståelsen i ett nytt sammanhang. För att förstå en text utifrån en hermeneutisk tolkning beskriver Kvale m.fl. (2014) ett antal rättesnören att förhålla sig till som forskare. Det handlar om att det sker en ständig process i tolkningen mellan helheten och delarna, det andra är att tolkningen avslutas när man kommit fram till en ”god gestalt” eller beskrivet som ett inre sammanhang. Därefter är det dags att pröva sina deltolkningar mot den större meningen i texten och sedan ska texten förstås utifrån vad den själv säger om temat. Det ska inte finnas någon förutsättningslös tolkning utan den förståelsesituation som forskaren har måste beaktas. Varje tolkning som görs innebär förnyelse och kreativitet. Därmed vidgas textens fulla mening. Detta är inte en metod att förhålla sig till steg för steg utan beskriver generella principer. Att istället för att använda sig av en hermeneutisk ansats vore det möjligt att undersöka frågeställningarna i studien genom en livsvärldsansats. För att använda livsvärldsansatsen behöver det beforskade närmas utifrån flera olika och sensitiva metoder för att fånga den kvalitativa komplexiteten (Bengtsson, 2005). I den här studien har istället samma metod använts, men med flera informanter, vilket gör en hermeneutisk tolkning mer användbar då både informanternas berättelser och de samhälleliga systemen kan framträda för de det är.

6.2 Intervjuer för att samla in empirin

Ett beprövat sätt att skaffa sig kunskap är att föra samtal och metoden följer väl studiens fenomenologiska inramning. För att beskriva varför intervjun som metod är lämplig att använda för att nå studiens syfte vänder jag mig till Kvale m.fl. (2014). I intervjuer eller samtal skapas möjligheter att få fördjupad information om personernas drömmar, farhågor och förhoppningar. Genom samtal ges vi möjlighet att lära känna varandra och får kunskap om andras erfarenheter. Själva intervjun som metod för forskning är att likna vid ett hantverk. Hur frågorna ställs och av vem spelar stor roll för vilken information som informanten delar. Det speciella

samtalet som uppstår är unikt och kan inte återupprepas av någon annan. I den kvalitativa intervjun samtalar det kring ett gemensamt ämne som båda är väl bekanta med, vilket innebär att det blir möjligt att utbyta tankar och känslor kring detta. Ett sätt för intervjuaren att följa upp sina frågor är att ställa följdfrågor eller be om förtydliganden. Även kroppsspråk och pauser är kommunikation som uppstår i intervjusituationer där det är viktigt för intervjuaren att vara lyhörd och följa upp. De kvalitativa halvstrukturerade intervjuerna innebär att även om informanten ges möjlighet att ge en så fri beskrivning som möjligt på frågorna, så bygger beskrivningen på en fråga från intervjuaren som i sig har ett grundantagande. Det innebär att till viss del är frågan styrd i att handla om ett specifikt ämne eller en händelse. Ur ett fenomenologiskt perspektiv kommer informanternas livsvärldar, där själva intervjun ger tillträde till personens egen upplevelse, av sin levda värld att framträda. Centrala teman söks för att beskriva och förstå personens livsvärld. Dessa centrala teman är det intervjuarens uppgift att styra samtalet till, men att sedan låta informanterna fritt beskriva sina egna upplevelser. Syftet är inte att komma fram till en fast kategorisering av kunskap utan att istället fokusera på själva upplevelsen och görandet hos informanten. Intervjumetoden ger möjligheter till att rikta specifika frågor till informanten och kräver att intervjuaren visar stor öppenhet för nya och oväntade fenomen. Det ställer då stora krav på intervjuaren att våga gå utanför sina förberedda frågor och vara lyhörd inför vad som sägs och samtidigt vara kritisk mot sina egna antaganden. Vår värld är ofta mångbottnad och samtalet kan ibland ge motsägelsefulla uttalanden, dessa ska analyseras (i studiens fall genom att intervjuerna spelas i och därefter transkriberas) utan att sträva efter att hitta en entydig innebörd. Likaväl är det möjligt att det inom ramen för intervjun sker en lärprocess vilket gör att uppfattningar kring ett tema kan komma att ändras under intervjuns gång (Kvale m.fl., 2014). Personer med intellektuella funktionsnedsättningar kan ha svårigheter med läskunnighet, förståelse av abstrakta begrepp och ha ett begränsat ordförråd. För att inte begränsa forskningen behöver forskaren ta hänsyn till detta och istället aktivt arbeta för att forskningsfrågorna blir tydliga för informanterna. Det är också viktigt att vara bekant med informanternas vardagliga rutiner och deras sätt att kommunicera. Hänsyn behöver tas angående personernas möjligheter att koncentrera sig. Genom att transkribera materialet efterhand så kan eventuella kommunikationssvårigheter identifieras och åtgärdas innan nästa intervju. Frågorna bör vara relevanta, specifika och presenteras en i taget för informanterna. Frågor som är kopplade till tidsuppfattning eller antalsuppfattning kan uppfattas som svåra för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Ett konkret material kan bidra till att göra frågan mindre abstrakt, vilket underlättar för informanten. Ett bildmaterial som informanterna kan relatera till gör intervjun mer konkret. Ett visuellt material ger informanten en viss kontroll över det som händer under intervjun. Inställningen hos forskaren bör vara att människor med intellektuella funktionshinder kan tala för sig och det är forskarens uppgift att underlätta personens möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter (Hollomotz, 2018).

6.3 Urval

Via mina existerande kontaktnät valdes skolan ut som eleverna har haft sina gymnasiesärskolestudier. Urvalet av informanter är förhållandevis litet, men är systematiskt valt med en viss bekvämlighetsfaktor med hänsyn till de tidsmässiga resursernas begränsning. Urvalet av gruppen informanter är ett avsiktligt val och empirin är i kvalitativ form för en småskalig forskning (Denscombe, 2018). För att underlätta genomförandet av intervjuerna valdes en skola som ligger inom en timmes bilresa för mig. Urvalet baserades också på att gymnasieskolan skulle ha en gymnasiesärskoleverksamhet som en del på skolan och att de haft undervisning

på gymnasiesärskolan under minst tio år. Detta för att säkerställa att det fanns tillräckligt många före detta elever som kunde kontaktas. Det var också viktigt att ha kommunen som huvudman för gymnasiesärskolan då 88% av det totala elevantalet på gymnasiesärskolan har kommunal huvudman (Skolverket, 2017). Jag kontaktade därefter rektorn på den utvalda gymnasiesärskolan som efter betänkande gav mig klartecken att få göra min studie där. Därefter pratade jag med den personal som arbetade i verksamheten som hjälpte mig att komma i kontakt med informanterna. Personalen skickade ut en förfrågan till före detta elever i två avgångsklasser (sammanlagt 12 elever) via brev tillsammans med mitt missivbrev (bilaga 1). De som finns med i studien svarade på frågan/inbjudan antingen direkt till mig eller till personalen. Ett inbjudningsbrev återsändes till skolan på grund av felaktig adress. Informanterna i studien består med andra ord av sju före detta elever från ett och samma gymnasiesärskoleprogram av nationell karaktär med handelsinriktning i en svensk kranskommun. De tog studenten 2011 eller 2012. De flesta är kvinnor, men eftersom studien inte anlägger ett genusperspektiv på resultatet används det neutrala pronomenet ”hen” i all resultatbearbetning.

6.4 Genomförande och bearbetning av empirin

En provintervju genomfördes tillsammans med en av mina nuvarande gymnasiesärskoleelever för att få en uppfattning om hur intervjusituationen och frågorna till studien skulle uppfattas. Precis som Hollomotz (2018) beskriver visade det sig att flera av mina ursprungliga frågor var för abstrakta. Detta innebar att frågorna justerades och min erfarenhet från undervisning i gymnasiesärskolan gav mig idén om att ha visuellt material för att stödja samtalet. Det visuella materialet består av en tidslinje och intervjufrågor på ”samtalskort”. På tidslinjen (bilaga 2) har jag och informanten fyllt i vad som hände när och var efter studenten. Frågorna på ”samtalskorten” var ett stöd för mig som intervjuare att få intervjufokus samtidigt som det avdramatiserade informantens roll som kunskapskälla. Korten var färgkodade för inledningsfrågor, huvudfrågor och hjälpfrågor, se vidare i bilaga 3. Sverrisson (2015) beskriver att det blir allt vanligare att använda bilder för att styra upp och underlätta intervjuer eller diskussioner i fokusgrupper medan jag har använt modellen i varje enskild intervju. Den kvalitativa intervjun blir som bäst, menar Sverrisson, i de fall forskaren använder sig av sina kunskaper i den gällande samtalskulturen och i den aktuella sociala interaktionen (Sverrisson, 2015). Detta har jag tolkat som att mina erfarenheter av att undervisa elever i gymnasiesärskolan har gett mig kunskaper om rådande samtalskultur som jag haft nytta av i intervjusituationerna. I studien har det genomförts fem intervjuer på informanternas före detta gymnasieskola utifrån informanternas egna önskemål, en intervju skedde via telefon och en i Göteborgs universitets lokaler. Varje intervju spelades in och anteckningar fördes under intervjun som ytterligare ett stöd för mig att hålla i rodet för samtalet. Anteckningarna har informanterna fått upplästa för sig efter intervjun för att få möjlighet att justera eventuella missförstånd. Jag har förhållit mig fri till intervjuguiden (bilaga 4) och inte ställt frågorna i en speciell ordning. Intervjuerna varade mellan 48 minuter och 71 minuter. För att få möjlighet att tolka och analysera rösterna så har samtalen/intervjuerna spelats in och därefter transkriberats. Varje intervju har transkriberats i nära anslutning till att intervjun genomfördes, vilket på så sätt har öppnat upp analysarbetet redan under insamlingen av empirin. Det transkriberade materialet uppgår till 64 sidor text. Själva transkriberingen har markeringar för pauser och alla ord är utskrivna. För att skilja på mina ord och informantens har mina markerats med röd text och informanternas med svart. Genom att lyssna på intervjuerna har nyanser uppfattats som jag tycker förlorats i transkriberingen. Att fastställa validiteten av intervjuutskriften är komplicerat eftersom det inte finns någon sann objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form (Kvale m.fl., 2014; Kristensson, 2014).

Under bearbetningen av empirin har jag utifrån studiens forskningsfrågor läst igenom det transkriberade materialet flera gånger. Jag utgick ifrån min egen förståelse och den redovisade litteraturen. På så sätt framträdde en primär tolkning av texten. Därefter plockades meningar ut som upplevdes som relevanta för studien och en fortsatt analys genomfördes utifrån den hermeneutiska metoden om att få fram intervjupersonernas perspektiv. De första teman som skapades var 'skolrelaterade berättelser', 'övergångsrelaterade berättelser' och 'berättelser om de sociala relationerna'. I ett andra steg skedde grupperingar av olika teman så som 'minnen från skolan', 'upplevd hjälp från lärarna', 'upplevda brister', 'upplevelser efter studenten' och 'framtidsdrömmar'. Dessa jämfördes med den första primära bilden och mellan varandra. En ny sekundär bild framstod som tolkades fram och tillbaka mot studiens syfte och textens innehåll. Därefter fann jag ett antal teman, som blev utgångspunkten för att se likheter och skillnader mellan informanternas erfarenheter som presenteras i resultatdelen. Resultatet består av sammanfattande kluster och av specifikt beskrivna tankar och upplevelser. Allt detta samlat i ett huvudtema. Citaten som redovisas i resultatet har inte ändrats i stort från transkriberingen men pauser och hummande har tagits bort om de inte har haft någon signifikant betydelse för citatets mening. Vissa ord har ändrats så att ändelser stämmer med det skrivna språket. Inga ändringar har gjorts som på något sätt har förändrat min utskrift av citatets mening. Transkriberingen som metod, menar Kvale m.fl., har ingen färdig form eller metod utan låter forskaren själv få göra ett urval av de dimensioner som ett muntligt intervjuamtal ger. Hur forskaren skriver ut intervjun kommer att påverka tolkningen av texten, men validiteten av det utskrivna inspelade materialet är oftast god. I vissa fall kan en dålig inspelningskvalitet innebära olika tolkningar, om emotionella aspekter läggs in så blir det en del av tolkningen, men även hur kommatering och punkter skrivs ut kan komma att påverka analysarbetet. Komplicerat är också de etiska problem som är sammankopplade med att skriva ut en intervju. Det gäller att värna om konfidentialiteten för de som intervjun berör och skyndsamt göra förvaring av inspelat material och utskrifter säkra och när så är dags se till att de raderas (Kvale m.fl., 2014).

6.5 Forskningsetiska principer

För att vara en medveten forskare behövs en etisk karta att förhålla sig till. Inom ramen för studien har de fyra forskningsetiska principerna använts som riktlinje (Vetenskapsrådet, 2002 & Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet har uppfyllts genom att informanterna har informerats om vad studien ska komma att handla om och att deras röster kommer att vara det viktigaste i studien. De har också fått information om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att när som helst under arbetet med studien avbryta sin medverkan. Under intervjuerna har frågorna delvis varit av personlig karaktär, vilket är forskningsetiskt känsligt, samtidigt var det nödvändigt för att nå syftet med studien.

Samtyckeskravet har behandlats genom att inför och i början av intervjun så har informanterna återigen informerats om hur deras medverkan kommer att se ut i studien och rätten att avbryta sin medverkan. Informanternas samtycke till att vara med i studien finns i det bandande intervjumaterialet. Det finns ingen relation mellan intervjuaren och informanterna som skulle kunna medföra negativa följder för informanterna om de skulle avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet behandlas genom att informanterna avidentifieras vad gäller namn, kön och bostadsort. Detta för att värna om informanternas integritet. Som skribent till studien har jag lovat informanterna att inte sprida uppgifter av känslig karaktär på ett sätt som gör att det går att säga vem som varit min informant. Materialet från intervjuerna lagras på ett USB-minne så att risken för spridning minimeras. Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2017) pekar på vikten att tänka efter före, det vill säga vara noga med att förhindra eventuell spridning av känsliga uppgifter. I studien används inspelade samtal där innehållet i samtalen inte kunde förutses. Efter att studien var klar så har dessa inspelningar raderats. Den transkriberade kopian finns kvar till dess att uppsatsen är godkänd, så även tidslinjen och intervjuarens anteckningar. Försiktighet från skribenten har vidtagits när det gäller urvalet av resultatbeskrivningen och de citat som använts. Det finns inget i studien som jag har bedömt vara extra känsligt ur ett etiskt perspektiv, så av den anledningen har jag inte tagit kontakt med någon av informanterna under arbetets gång.

Nyttjandekravet, intervjumaterialet kommer inte att användas till annat än forskningsändamål till denna studie. Alla informanter har fått information att de kan få läsa uppsatsen innan den lämnas in för publicering. De har fått information om att studien kommer att publiceras när den är klar.

6.6 Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet och tillförlitlighet är krav som sätts på all forskning. Min studies resultat förväntas inte komma med någon helt ny kunskap, utan snarare bekräfta tidigare publicerade resultat och med det öka sannolikheten att dessa slutsatser är hållbara. Förhoppningen är att min studie ändå i viss mån kan väcka nya tankar om betydelsen av gymnasiesärskolan. Studiens forskningsbidrag bör ses utifrån att syftet har problematiserats och informanternas erfarenheter analyserats för att bidra med kritiska tankar, funderingar kring livskvalitet och strukturella samhällsinsatser. Forskningsfrågorna har sitt ursprung i mitt yrkesmässiga intresse för vad gymnasiesärskolan innebär för individerna som gått där senare i livet. De är också utarbetade för att stämma överens med bedömningsanvisningen av uppsatser för Speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. För att öka studiens tillförlitlighet är studiens syfte och bakgrunden till denna tydligt beskrivna. Metoden för urval, insamling och bearbetningen av empirin är förklarad för att läsaren tydligt ska kunna följa studiens utveckling. Nyttan av studien ska ses utifrån att informanterna i studien kommer från en marginaliserad grupp i samhället som historiskt sätt sällan fått vara representerade i forskningen med sina egna berättelser. Varje berättelse är unik, men ju fler berättelser som blir publicerade desto större möjligheter finns det att dra generaliserande slutsatser som kan vara samhället och den enskilda individen till godo (Vetenskapsrådet, 2017).

7 Resultat

Resultatet visar att de flesta av informanterna har sin dagliga aktivitet inom insatsen daglig verksamhet. Det visar sig också att det är svårt för informanterna att få tillgång till den reguljära arbetsmarknaden och att flera har läst vidare på folkhögskolor. Dessa erfarenheter stämmer bra överens med tidigare forskning. Två av informanterna har läst vidare efter sina gymnasiesärskolestudier och har via folkhögskolestudier läst in gymnasiebehörighet. Därefter har de läst eller läser på högskola eller universitet. Hur högre studier för personer (som någon gång i sitt liv fått diagnosen lindrig utvecklingsstörning) upplevs har jag inte funnit någon forskning på. Det innebär att deras berättelser är ny kunskap om hur gymnasiesärskolan kan erfaras utifrån denna specifika erfarenhet. Tidigare forskning finns som bekräftar att en del av den heterogena grupp som gymnasiesärskolan består av upplever att studierna har för låg kvalitet och oftast utgår från dem med störst svårigheter. Den bilden både bekräftas och förkastas i min studie. Den individuella skillnaden av erfarenheterna är komplex och är svår att generalisera. Slutsatsen i min studie är att pedagogernas förmåga och utbildningens tillåtande ramar har gett möjligheter för informanterna att utveckla sina personliga kunskaper och färdigheter som för dem varit i den närmaste utvecklingszonen. Grunden har varit den känsla om sammanhang som informanterna beskriver att de erfor under sin tid på gymnasiesärskolan. Studiens tillskott till aktuell forskning är informanternas erfarenheter av gymnasiesärskolan i en tillbakablick. Resultatet av empirin i min studie presenteras under rubrikerna som utgörs av studiens forskningsfrågor och underrubriker som framkommit under analysarbetets gång. Det börjar med informanternas erfarenheter av sin gymnasiesärskola som efterföljs av informanternas upplevelser efter studenten. Avslutningsvis ett kortare avsnitt om förmågor och kunskaper av vikt för informanterna. Med syfte att göra läsningen mer behaglig så har informanterna fått fingerade namn, Sam, Kim, Mika, Loa, Alex, Joni och Charlie.

7.1 Informanternas erfarenheter av sin gymnasiesärskola

Resultatet kommer att redovisas under rubrikerna tillhörighet med sina klasskamrater, relationen till personalen, självbilden, vilka kunskaper och färdigheter som beskrivs och utbildningens betydelse. Signifikant för studien är, att trots de olika förutsättningarna och upplevelserna av sin tid på gymnasiesärskolan, så berättar informanterna att de trivdes bra med sin utbildning. Flera av informanterna berättar om den trygghet som fanns på gymnasiet som helhet och flera hade relationer med andra elever utanför själva gymnasiesärskolan. Informanterna upplevde att oavsett vilka kunskaper och färdigheter de hade så fick de stimulans som utvecklade dem. Grunden till detta beskrivs som att det är den goda relationen till personalen, personalens sätt att bedriva undervisningen på och de sociala relationerna dem emellan som möjliggjort detta. Att se tillbaka på vilka kunskaper och färdigheter som utvecklades under just den här perioden av livet visade sig vara komplicerat.

Tillhörighet med klasskamraterna

Ett par av informanterna upplevde att de inte var som de andra klasskamraterna. De förmedlar en känsla av att inte tillhöra de ´utvecklingsstörda´. Informanterna fick möjlighet att göra om sina utredningar som låg till grund för diagnosen och båda fick resultat som visade på att de inte tillhörde personkretsen, utan fick andra diagnoser som bekräftade den egna känslan av vilka svårigheter som uppstod i relationen till andra människor och till kunskapsbildande. De två informanterna valde att gå klart sin gymnasiesärskoleutbildning. Joni läste en kombination av kurser mellan gymnasiesärskolan och det individuella programmets grundskolekurser.

Charlie blev förälder och flyttade under sitt sista år in i en egen lägenhet och förmedlar att anpassningarna från lärarna på gymnasiesärskolan gjorde livet som ensamstående förälder lättare. Det var mycket viktigt för Charlie att ha klarat av sin utbildning trots det som skedde inom privatlivet.

...ville ha en utbildning bakom mig, jag ville inte vara så utbildad, ensamstående mamma, det hade känts jättejobbigt faktiskt.

Ett annat par av informanterna upplevde en stor tillhörighet med sina klasskamrater. De vittnar om att det alltid fanns någon att umgås med och att lektionerna var roliga (speciellt de med estetiskt innehåll). Mika menar att:

Det var mysigt, som en liten familj.

Två av informanterna beskrev att det funnits relationsproblem under gymnasiesärskoletiden, antingen i relationen till någon av klasskamraterna och/eller på grund av svåra relationer till sina vårdnadshavare. Trots dessa problem så beskriver båda att problemen hanterades på ett sätt som gjorde att det kändes bra att vara i skolan mycket tack vare att de individuella önskemålen fick så stort utrymme av personalen. Båda uttrycker också en stark tillhörighetskänsla med personalen. Sam beskriver det så här:

...fick jättemycket lärdom och det var ett stort äventyr och jag fick ju kontakt med så mycket fina människor här och att ni gjorde så bra anpassning.

Relationen till personalen

Alla informanter erfar att personalen på gymnasiesärskolan har varit betydelsefulla och att tiden på gymnasiesärskolan som helhet var en positiv period. Charlie beskriver sina känslor så här:

Det var väldigt mycket glädjefulla tider, jag har skrattat väldigt mycket här och skrattat väldigt mycket, gråtit har jag säkert gjort och jag blivit sur, ja det har jag nog också gjort, stressad och frustrerad och arg, alla möjliga känslor har jag nog fått här, men det var fyra fina år ändå tycker jag som kändes nu efteråt att det bara var fem minuter faktiskt.

Flera informanter lyfte fram att personalens förmåga att anpassa uppgifter och ämnesinnehåll utifrån elevens egna behov och inte tvinga in alla i samma uppgift var positivt för hur det kändes att vara elev. Ett par elever lyfter dock fram kritiken att lärarna borde ha utmanat elevernas kunskaper mer. Samtidigt beskriver samma informanter att tiden på gymnasiesärskolan var en tid där de läkte sår som uppstått under tiden på grundskolan/grundsärskolan. Personalens roll för informanterna har varit av stor vikt framförallt känslan av att vara sedd för den man är och få frågor om vad man själv vill. Detta förmedlas särskilt hos över hälften av informanterna. Joni får bli rösten för detta:

Jag fick frågor om vad jag själv anser om saker och ting. Framför allt, jag fick gå vidare till att läsa grundskolan, det hade varit ett hårt slag om jag hade fått göra om skolan i sin helhet. Tror nog det räddade min relation till familjen.

Att få stöd från personalen på gymnasiesärskolan upplevdes som en förutsättning för att skapa en bättre självbild och självkänedom.

Självbilden

Självbilden är något som alla informanter beskrev som något som utvecklades under gymnasiesärskoleåren. Joni beskriver det som att hen:

Fick lära mig att se saker på ett annorlunda sätt, att öppna mina sinnen och våga vara mig själv. Jag hade tidigare varit blyg och osäker, på gymnasiesärskolan fick jag umgås med andra som var annorlunda och i det kunde jag utforska mig själv och utveckla mig själv och relationer till andra

För flera av informanterna har relationerna som startade på gymnasiesärskolan fortsatt efter studenten. En av anledningarna kan ha varit de studieresor som alla informanterna upplevde som positiva inslag av social karaktär där gruppen arbetades samman. När det gäller relationerna mellan eleverna på gymnasiesärskolan, så beskriver de flesta att relationerna var mycket bra och att det var en viktig anledning till att de åren erfars som ett bra minne. Trots det fanns det någon klasskamrat som upplevdes som "jobbig" och upplevelsen där och då var att personalen inte kunde hantera det fullt ut. Efter skolan erfors insikten att alla klasskompisar var ju perfekta på sitt sätt och att det är fel att döma människor utifrån sig själv. Sam beskriver det med sitt perspektiv som att:

Jag fick lära mig att se saker annorlunda för att den klassen jag gick i just då alla vi var ju olika på våra egna sätt och jag förstår ju liksom att alla vi hade väl svårigheter på olika sätt...

Ett par av informanterna reflekterade över att den privata situationen under gymnasiesärskoletiden var så intensiv att det delvis gick ut över studierna. Båda erfor dock att de fick vara sig själva och fick adekvat stöd utifrån sina situationer. Charlie beskriver det som att:

...vågar vara mig själv och våga liksom umgås med andra människor som är annorlunda eller som att utforska mig själv, utveckla saker som, nya saker jag kan lära mig att tycka om och sådär, för jag har alltid varit den här blyga Charlie som inte vågat och varit väldigt försiktig och osäker och så där med dålig självkänsla men ja det var det jag fick lära mig

Kunskaper och färdigheter

Informanterna beskriver bland annat att inom kursen 'Boende' fick de möjlighet att ställa sig i bostadsköer och kunskaper om vilket stöd de hade rätt till enligt LSS lagen. Fyra av informanterna fick hjälp av personalen på skolan att ansöka om en 'God man' som de berättar fortfarande är en viktig person i deras liv. Kunskap om hur man tar hand om sin ekonomi och övrigt som handlar om att sköta ett hem framhöll informanterna som viktig kunskap. Just de vardagliga färdigheterna har efter studenten varit mycket betydelsefulla för flera av informanterna. Även de estetiska kurserna erfars som viktiga. Informanterna beskriver hur de personliga önskemålen och förmågorna togs till vara av personalen till exempel via kurserna i teater och bild där de fann fler uttryckssätt och ökade sin självbild. Kim berättar till exempel:

Jag gillade ju det där som vi hade första året när vi hade det estetiska och med foton och sånt där när vi gjorde några roliga filmer, teater och film där liksom det roligaste var nog den när vi gjorde den här den här föreställningen med andra hand, att hyra lägenhet i andra hand för den blev ju så otroligt rolig.

Även ett hälsoperspektiv som var på skolan med samtal kring mat och fysisk aktivitet framhölls som viktigt för en informant. Inom handelskurserna fick informanterna kunskaper om handel, reklam och bemötande av kunder. Hälften av informanterna framhåller att de i sin nuvarande livssituation har nytta av den kunskapen i sitt arbetsliv (både inom daglig verksamhet eller på sin arbetsplats). Alla informanter beskriver också, efter att ha fått en uttrycklig fråga från intervjuaren, att även de mer traditionella ämnena var bra att ta del av. Till exempel är det viktigt att kunna läsa för barnen på förskolan, att kunna läsa av en digital klocka och att känna sig trygg med att ta emot pengar i en kassa. Däremot upplevdes dessa grundläggande kunskaperna inte som lika viktigt som övriga kunskaper och färdigheter som utvecklades under gymnasiesärskoletiden. Jonis åsikt om gymnasiesärskolans studier är att:

Tycker att det (gymnasiesärskolan) är likt universitet, men mer fokus på att samtala. Det funkar för mig, men hade gärna sett lite mer fokus på läsförståelse. När studenten är tagen blir den kompetensen mer viktig än något annat. Att tolka text.

Praktiken, eller den arbetsplatsförlagda utbildningen APU, är ett annat signifikant minne för alla informanter. Däremot har den erfarenheten betytt olika för de olika informanterna. För någon har en praktikplats som påbörjades under gymnasiesärskoletiden senare blivit en praktikplats via daglig verksamhet, för några andra har erfarenheterna från de olika arbetsplatserna blivit ett bra minne.

Utbildningens betydelse

Två av informanterna hade inte förstått att betygen från gymnasiesärskolan inte gav tillträde till vidare studier. För en av dem påbörjades studierna i grundskolekurser under slutet av gymnasietiden medan för den andra blev det som en chock när den insikten kom efter ett år på folkhögskola. Båda anser att studierna i matematik, svenska och engelska var för "svaga" under gymnasiesärskoletiden och att lärarna borde ha pressat eleverna mer. Joni poängterar att för hen kändes det som att:

Att veta sin framtid här, betyder att den är förseglad till att 'börja om' är ett hårt slag. Att jobba blir rätt poänglöst, man går och väntar för att starta livet på nytt. Så har det varit sedan särgrundskolan. Man väntar på den *riktiga världen*.

Informanterna i studien hade möjligheterna att läsa grundskolekurser under sin gymnasiesärskoleutbildning, vilket gav Joni möjlighet att lägga en del av sin grund till fortsatta studier redan då. Samtidigt är det tydligt att elever på gymnasiesärskolan är en heterogen grupp då Loa upplever att många kurser och då speciellt engelskan var för svåra. Det i sig är dock ingen anledning till att inte individualisera utbildningsmöjligheterna:

Det hade varit bra med lite enkla läxor att få med sig hem. Ofta var uppgifterna i skolan för svåra det hade varit bra om de varit lite enklare. Men det känns svårt att komma på något som inte var bra (i skolan).

7.2 Upplevelser efter studenten

Att vara elev på gymnasiesärskolan är verkligen att vara en del av en heterogen grupp. Tendensen är att de personliga förutsättningarna ger olika resor in i ett vuxenblivande. För Joni som under sin gymnasiesärskoletid utreddes på nytt, och då inte längre uppfyllde kriterierna

för diagnosen utvecklingsstörning, blev det starten på en ny resa. Även Charlie utreddes med samma resultat, men hans resa är mer präglad av att bli förälder. Jonis, Charlies och Kims upplevelser efter studenten är av särskilt intresse ur perspektivet att så många elever skrevs in i särskolan under mitten av 1990-talet och att de antingen inte längre har diagnosen utvecklingsstörning eller som i Kims fall läst vidare på högskolan vilket är ovanligt för en person med intellektuella funktionsnedsättningar. Jonis ekonomiska och sociala stöd ifrån sin familj har varit av positiv betydelse liksom det varit för Kim, Mika och Alex. Som kontrast har det för Charlie, Sam och Loa varit av stor betydelse att de samhälleliga insatserna samverkat för att livssituationerna utvecklats till vad de är. Intervjuerna i studien visar på stora likheter mellan informanterna, men än större är de personliga skillnaderna. För att ge en mycket snabb överblick över de olika informanternas livsberättelser efter studenten beskrivs de kortfattat nedan:

Charlie är en ensamstående förälder som under åren haft tät kontakt med socialtjänsten. Charlie har egen lägenhet, men inget arbete. Mycket tid går åt för att få familjelivet att fungera. Sam har haft en destruktiv period efter studenten med alkohol och ätstörningar som med rätt vårdstöd vänts till ett lönebidragsarbete och en förväntan på eget boende. Sam har också varit i osunda relationer till och från sedan studenten. Loa gick direkt till daglig verksamhet efter studenten och har varit kvar på den arbetsplats som påbörjades under hans APU under gymnasiesärskolan. Loa skaffade en 'God man' under skoltiden som stöttat under åren efter studenten och nu har hen precis fått en egen bostad. Mika har gått en växa-vidarekurs på en folkhögskola och har idag sin aktivitet på daglig verksamhet. Mika har ett stort teaterintresse och bor i ett serviceboende. Alex har också läst en växa vidarekurs på folkhögskola och därefter börjat på daglig verksamhet och bor i ett serviceboende. Joni har läst upp sin gymnasiekompetens på olika folkhögskolor och utbildat sig till flygmekaniker. Hen tog körkort strax efter studenten. Joni har bott på flera olika orter sedan studenten och en period arbetat med bagage-transport på en flygplats. Nu läser Joni ledarskap och företagsstruktur på ett universitet utomlands. Kim har också läst upp sin gymnasiekompetens på olika folkhögskolor och utbildat sig inom spelteknik, för tillfället har Kim sysselsättning via en praktikplats från arbetsförmedlingen. Kim har körkort sedan ett par år tillbaka. För att kunna jämföra erfarenheterna mellan informanterna och se likheter och skillnader beskrivs resultatet nedan utifrån underrubrikerna de sociala relationerna, sysselsättning och framtidsdrömmar.

De sociala relationerna

Hur relationerna med vänner och familj ser ut varierar stort mellan informanterna. Noterbart är dock att sex av informanterna har kvar kontakter som de anser som viktiga eller mycket viktiga från tiden på gymnasiesärskolan. Några träffas varje vecka via kommunens dagliga verksamhet medan andra träffas på andra platser eller via sociala nätverk. Relationerna är inte begränsade inom en verksamhet, utan rör sig också emellan de som är på daglig verksamhet och i andra aktiviteter.

Kim har fått ett par vänner under studietiden på de olika folkhögskolorna och från högskolan som har bestått, men i huvudsak är det en barndomsvän som finns vid hans sida. För Kim är relationen till föräldrarna, syskonen och deras vänner viktiga inslag i de sociala relationerna. Det är oftast med dem som semestrarna och annan ledig tid spenderas. Kim har också ett utbrett kontaktnät på internet inom ramen för olika spelplattformar, dessa relationer är i den virtuella världen och sammanförs inte med de andra relationerna. Joni och Kim har båda läst vidare efter gymnasiesärskolan och har skaffat relationer som byggt på deras studiesituation.

Joni har kvar en nära vän sedan tiden på gymnasiesärskolan och har sin relation till familjen kvar även om den inte som i Kims fall har så stor del av vardagen. Joni beskriver det som att:

...jag försvinner lätt iväg, jag måste koncentrera mig på att vara närvarande och så det är nog den största sociala biten där, måste verkligen vara närvarande annars försvinner jag iväg någonstans i huvudet bara den biten har tagit mest lång tid att försöka vara närvarande och hänga med i det sociala spelet emellan alla

Sam har haft nära relationer med partners som efter ett tag tyvärr har slutat illa. Relationerna med vännerna från gymnasiesärskoletiden har funnits från och till beroende på om partnern i den aktuella tiden godtagit det. För Sam har tryggheten i dessa vänner varit mycket viktig speciellt då relationen till föräldrarna (som hen bor med) under perioder varit svår. Charlies berättelse påminner om Sams, med relationer till partners som inte fungerat och viktiga vänner från gymnasiesärskoletiden. Sam berättar om varför en vän från gymnasiesärskolan har betytt så mycket under de gångna åren:

...när jag hade mycket problem runt om så kunde man ringa honom och så lyssnade han och gav svar även om det inte alltid var bra svar, men han är ju öppen och ärlig, det var ju det man ville.

Loa saknar gemenskapen på gymnasiesärskolan med alla kompisar som var där. Loa har idag kontakt med ett par av de före detta skolkamraterna via daglig verksamhet, men de träffas inte utanför daglig verksamhet. Loa har en nära kontakt med sin familj och hjälper till mycket med sina yngre syskon, men hen upplever sig själv som ensam och önskar att hen hade fler nära vänner att umgås med på fritiden. Mika å andra sidan upplever att hen har fullt med nära relationer. Allt i från den stora familjen, personerna som finns på daglig verksamhet och på den arbetsplats som är knuten till detta, alla grannar på boendet och personalen på serviceboendet och alla vännerna på de olika idrottsaktiviteterna. Mika har en speciellt nära vän sedan tiden på gymnasiesärskolan och flera andra vänner från den tiden. Mika upplever sig som en social person, som har lätt för sig att skaffa vänner, och upplever att alla de relationer som hen har är tillräckliga. Mika har flera viktiga sociala relationer som underlättar vardagen och gör fritiden meningsfull.

...det har ju varit mina kontaktpersoner och andra, personal på mitt boende för dom har ju märkt vad jag behöver hjälp med och stöd och sen på jobbet har jag fått mycket hjälp av min kontaktperson där och dom personalen liksom ja för dom vet ju liksom vad jag har svårt och inte svårt för liksom, men dom har varit väldigt bra...på kvällen där så har jag innebandyträning och dessutom så är jag i hejklacken så står jag där med vänner och pappa med sina kompisar... har haft årskort i två tre år

För Charlie kantas livet av möten med olika samhällsinstanser, vilket hen upplever som stressigt och svårt att få struktur på. För att få vardagen att fungera möter hen habiliteringen, sjukvården, psykolog, socialtjänstsekreterare, LSS handläggare och personal på förskolan. Charlie beskriver att oftast är det minst två möten i veckan och i perioder har det varit besök i hemmet flera gånger under en vecka. Dessa sociala relationer har en stödjande funktion som Charlie beskriver som bra, men jobbiga. Även Sam har haft relationer med representanter från samhällets stödjande funktioner, men för hen är det mest krångel som förknippas med dessa:

...så ringer man och frågar dom hela tiden ger falska förhoppningar till en, tyvärr, så det har varit väldigt mycket krångel och bråk med dom.

För både Alex och Mika betyder umgänget på serviceboendet mycket för de vardagliga relationerna. Alex berättar vad en vanlig dag kan innehålla:

Jag äter tillsammans med de andra på boendet... både middag och lite kvällsmat. Vi ser på TV och pratar på kvällarna.

Sysselsättning

Fyra av informanterna har erfarenheter av daglig verksamhet och tre av dem har kvar sin aktivitet där. Även denna studie bekräftar att det vanligaste efter gymnasiesärskolan är att ha sin sysselsättning på daglig verksamhet. Sam hade sin insats via 'arbetskraften' (en aktivitet som är inriktad mot att vara så nära en vanlig arbetsplats som möjligt) och upplevde att det var lite som att ha praktik. Hen jämförde det med andra ord med den arbetsplatsförlagda utbildningen som hen hade under sin gymnasiesärskoletid. Sam fick prova på att vara på olika företag som till exempel Pressbyrån och Hemmakväll. Vad som skiljer Sam ifrån de övriga är att hen idag inte är kvar i daglig verksamhets omsorg utan har sina kontaktpersoner på arbetsförmedlingen. Loa däremot har varit på daglig verksamhet sedan studenten och har också haft sin huvudsakliga insats på 'arbetskraften'. Loa har haft kvar sin plats som biträde på en förskola som hen hade som APU-plats under gymnasiesärskoletiden, men också provat på att arbeta i daglig verksamhets gruppaktiviteter. Loa beskriver sina erfarenheter av daglig verksamhets aktiviteter så här:

Asså vi gör ingenting, vi gör samma saker, så jag trivdes inte. Jag har sagt till dom att jag vill jobba istället. *På frågan vad de gjorde:* Vi körde maten ibland, vi städade köket ibland, vi går ut för att ta luft och så. Ja vi kastade skräp och så. Så jag blev trött på det och sa att jag inte ville vara här mer

Mika och Alex påbörjade sin dagliga verksamhet efter de två åren på folkhögskola. Mika är på arbetskraften och blandar sina aktiviteter med att vara på ett företag en dag i veckan, på Särvox två dagar och två dagar i de gruppaktiviteter som erbjuds på 'arbetskraften'. Dessa gruppaktiviteter har ändrats genom åren, men har innehållit bland annat en studiecirkel i drama, en grupp som arbetar med färg och form, att gå på gymmet tillsammans eller stå som butiksbiträde i kommunens secondhand butik. Alex har en utflyttad daglig verksamhet på Särvox, där hen tömmer återvinning i lokalerna en halv dag i veckan. I övrigt berättar Alex att hen trivs bra med de aktiviteter som erbjuds inom daglig verksamhets egen regi.

Joni som har haft arbete efter studenten har skaffat detta via olika arbetsplatsannonser och inte tagit hjälp av någon arbetsförmedling eller liknande. Sam och Kim som står till arbetsmarknadens förfogande har å andra sidan fått stöd från arbetsförmedlingen. Sam berättar:

jag är biträde så jag gör i ordning kaffe, sätter in disk, springer ärenden, gör lite vaktmästarjobb, ibland får jag sitta i receptionen och ta emot patienter. Går på lite dagsutbildningar som det heter, man kan gå en dag för att lära sig mer. Sen får jag alltså hjälpa, ge patienter vatten och te så allting är förberett så dom kan komma och hämta i väntrummet, så det är mycket gott och blandat. *På frågan vad det är för typ av arbete:* det är en så kallad utvecklingsanställning ...

De har inget fast arbete utan är i olika arbetsmarknadspolitiska åtgärder. Ersättningen för det arbete som de utför får de via försäkringskassans aktivitetsersättning för nedsatt arbetsförmåga (tror de). Båda har fått stöd från arbetsförmedlingens SIUS, en särskild stödperson för introduktions- och uppföljningsstöd. Kim berättar om sina erfarenheter:

Just nu så praktiserar jag på ett företag *men tidigare* efter jag sökte mig till arbetsförmedlingen för att hitta något spelföretag i 'Xstad' och ställen i närheten och då var jag faktiskt på intervjuer typ två stycken... eller totalt tre i mitt liv... det gick faktiskt bra men dom tackade nej, det är mycket konkurrens i den här branschen

Som tidigare nämnts så har fyra av informanterna läst vidare efter gymnasiesärskolan, två har läst "växa vidare" kurser på folkhögskola och två har läst in grundskole- och gymnasieskolekompetens på en eller flera folkhögskolor. De två senare har dessutom läst vidare på högskola respektive universitet. För dessa två har det inneburit många år av studier, i Kims fall sju års studier fram till examen inom spelteknik och för Joni pågår universitetsstudierna fortfarande. Kim berättar om att hen först läste ett år på:

... en designkurs för dataspelsutveckling där jag fick lära mig ett program som hette Game Maker. *Därefter var det:* en basutbildning där jag fick lära mig om det här med grundskolekompetensen. *Direkt efter det blev det en ny folkhögskola på rekommendation av en vän till familjen under två år:* lärde mig om IT, om HTML, hemsidor och webbdesigner också i två år... jag lärde mig eller ökade mina betyg där i engelska, samhällskunskap ja... för högskolekompetens. *Dessa studier följdes av att:* jag utbildade mig som grafisk designer. *De senaste studierna var två år på en högskola:* den var fantastisk, det var äntligen nu har jag kommit till utbildningen (dataspelsutveckling) där jag kan komma ett stort steg i min utveckling... *Kim tog sin högskoleexamen våren 2018.*

För Alex och Mika som läste "växa vidare"-utbildningen så har intresset för att studera väckts igen och båda läser sedan något år tillbaka på särvox en eller ett par dagar i veckan som en del av sin dagliga verksamhet. Det framkommer i Mikas berättelse att genom folkhögskolan skapades förutsättningarna för att ett eget boende kändes som något som var möjligt att klara av. Tack vare det sociala stödet som fanns kring Mika väntade en servicelägenhet efter avslutade studier där hen fortfarande bor.

Framtidsdrömmar

De drömmarna som informanterna delar är drömmar som även många andra människor delar. Det är drömmar om en stabil ekonomi, ett eget hus och att barnen får ett bra liv med rätt stöd och hjälp. Drömmar om ett arbete, att finna kärlek och hitta någon att dela sitt liv med. Drömmar att få förverkliga sina intressen, exempelvis få vara med i en stor teatergrupp eller att få arbete inom spelbranschen. Mika drömmer om:

Jag hade önskat att jag kunde vara med på teatern, Glada Hudikteatern, teatern det är nog en av mina högsta drömmar för det är ju som den daglig verksamhet som dom har med Glada Hudikteatern tror jag

Mikas dröm är att vara på teatern, men också att det är en del av den dagliga verksamheten. För Joni som har studerat under nästan hela tiden efter gymnasiesärskolan är drömmarna om framtiden mer präglade av detta. Joni tänker sig att läsa in en kandidatexamen i filosofi och sedan läsa en masterskurs utomlands – den ultimata drömmen är att ta en doktorsexamen inom filosofi:

så det blir ju inte omöjligt att jag söker i alla fall så är tanken det och sen så kan man få lite stipendier och grejer om det är tillräckligt stort så kan jag ta masterskursen den är bara ett år...

För Alex är drömmarna vardagsnära och något som finns inom räckhåll.

Skaffa sig en katt och kanske prova på att köra truck på en praktikplats

Loas drömmar visar på det bristande sociala umgänge som Loa erfar sedan hen lämnade sina gymnasiesärskolestudier. I övergången från att bo i sitt föräldrahem väcks en känsla av att ett större umgänge med vänner vore möjligt. Loa drömmer om:

att träffa sina vänner i sitt hus

Charlies drömmar påminner om drömmar för ungdomar i allmänhet och stämmer väl överens med de samhällseliga förväntningar som finns på unga människor:

att hitta ett bra jobb där jag trivs... Jag drömmer om att skaffa mig ett eget litet hus för mig och barnen, har jag en partner då är det ett plus i kanten.

Även Kims drömmar passar bra in i de arbetsmarknadspolitiska program som finns idag, men när jag analyserar Kims berättelse genomsyras den av de svårigheter som personer som betraktas som 'avvikande' kan råka ut för:

jobba inom spelbranschen och att jag utvecklar egna spel eller kanske någon slags bok om såna fantasier som jag har

För Sam var det svårt att beskriva sina drömmar, men om det finns något som hen önskar vore möjligt i livet så är det att:

sälja djur som har blivit räddade hade nog varit en dröm, det är nog det mesta jag drömmer om på ett sätt, för det är många djur som behöver ett hem

Framtidsdrömmarna som beskrivits här i resultatdelen är informanternas egna drömmar. Ur dessa önskningsar finns det inget som visar att drömmarna är annorlunda för informanterna i studien i jämförelse med drömmar hos ungdomar i allmänhet.

7.3 Förmågor och kunnande av vikt för informanterna

I studien har det varit svårt att urskilja vilka förmågor och vilket kunnande som informanterna kan koppla specifikt till sin tid på gymnasiesärskolan. Det som ändå framkom i analysdelen presenteras nedan. Biestas modell med de tre parametrarna kring utbildningens syfte visade sig ge mer substans till empirin än den hermeneutiska spiralen även om båda metoderna användes.

Kvalificering med fokus att rusta eleverna med kunskap, kompetens och förståelse.

Tanken på det livslånga lärandet är en annan ide som informanterna framhåller som något de utvecklade under sin gymnasiesärskoletid. Kim beskriver det som:

Att vi fick testa oss fram, blev det inte rätt, ja då var det inte hela världen. Att det finns struktur, men plats för sunt förnuft. Lärdom kräver en klapp på axeln för att ge en horisont, inte en signatur just efter ett prov.

Själva lärandet präglar skolan på olika sätt för olika individer och för Joni var själva inställningen till lärandet nyckeln till de vidare studierna.

Jag fick lära mig att lära, att få ha nyfikenheten i behåll efter skolan är en lyx, många tycker att jag är udda som vill lära mig.

Dessutom framhävs klassiska skolkunskaper som att svenska undervisningen var viktig för flera, men alltid utifrån den egna individens förmåga. Till exempel beskriver en informant att texttolkningsförmågan utvecklades under gymnasietiden, för en annan var det att knäcka läskoden som var viktigt så att hen idag kan läsa för barnen på förskolan. Datorkunskap med olika mjukvaruprogram är ytterligare exempel på kunskap som varit viktiga efter studenten. För några är det matematikkunskaper, så som att räkna pengar eller kunna läsa av klockan, som de uppfattar som bra kunskap i sitt dagliga liv.

Socialisering med uppgift att infoga ungdomarna i samhälleliga normer och värderingar.
”Att inte (av) slentrian döma människor” är ett citat från Joni som beskriver flera av de andra informanternas åsikter som en av de mest betydelsefulla förmågorna som de utvecklade specifikt på gymnasiesärskolan. Att möta människor utan att döma hur de är på förväg och att ta sig tid att lära känna nya människor.

Subjektifieringen, att bli självbestämmande och oberoende i både tanke och handling.
De estetiska kurserna från informanternas gymnasiesärskoletid beskrivs som viktiga för den egna personliga utvecklingen hos fem av de sju informanterna. Allt ifrån teaterövningarna, som de menar gav dem en större förståelse för sig själva och för andra, till de mer fritt skapande tillfällena där samtal och hantverk smälte samman och erbjöd ytterligare förståelse för den egna förmågan. Även de mer praktiska kurserna med hur man klarar av sitt eget hem med planering av mat, att kunna tvätta och betala räkningar är en väsentlig del av att bli oberoende av andra. För några av informanterna har detta varit viktigt då det i dessa vardagssysslor ligger flera utmaningar. För andra informanter har dessa kursers betydelse uttryckt sig i mindre grad då de inte i sig är utmanande för personen. Berättelserna som ger beskrivningar om hur det egna jaget stärktes och hur självbilden och självförtroendet tog form har visat sig svåra att beskriva med citat, men Charlie får ge detta sin röst:

Jag lärde mig att se saker annorlunda, öppnade sinnen och vågade vara mig själv... utforskade mig själv, utvecklade nya saker som jag lärde mig att tycka om...

En avslutande del som passar bra in både under subjektifierings- och kvalificeringsparametrarna är informanternas berättelser om undervisningen kring samhällets stödfunktioner. I kurserna hem och konsumentkunskap och samhällskunskap erfor informanterna kunskaper om till exempel vilka olika typer av boenden som finns i samhället och hur ansökan till dessa sker. Kunskaper kring lagen om särskilt stöd där exempelvis ´kontaktpersoner´, ´god man´, ´boendestöd´ och daglig verksamhet ingår var kunskaper som varit mycket viktiga för några av informanterna. Sam, Alex, Loa, Charlie och Mika har alla i någon mån berättat om vikten av att ha en person som kan föra ens talan när den egna förmågan inte räcker till eller att byråkratin blir för svår. Mika berättar vad kunskapen betyder för hen i vardagen:

det har ju varit mina kontaktpersoner och andra, personal på mitt boende för dom har ju märkt vad jag behöver hjälp med och stöd och sen på jobbet har jag fått mycket hjälp av min kontaktperson där och dom personalen liksom ja för dom vet ju liksom vad jag har svårt och inte svårt för liksom, men dom har varit väldigt bra

Sam berättar om stödfunktioner som hen skaffade sig utifrån den kunskap som hen fick under gymnasiesärskoletiden:

Boendestöd är sånt som hjälper mig med typ om jag behöver hjälp med räkningar eller recept och läkemedel ...och om jag söker bostad

8 Diskussion

I diskussionsdelen diskuteras först metoden som använts och de teoretiska glasögonens påverkan på resultatet. Därefter följer ett avsnitt som analyserar och diskuterar studiens resultat i relation till tidigare forskning och än mer specifikt till studiens syfte. Avslutningsvis följer ett avsnitt om vad studien kan få för konsekvenser i en pedagogisk kontext och funderingar kring fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa forskningsmetoden bedöms vara en bra matchning när det gäller att närma sig studiens syfte: Att utifrån elevernas erfarenheter visa och analysera vad studier inom gymnasieskolan kan innebära för individen senare i livet. Kvantitativa studier som till exempelvis Arvidssons (2016) är däremot inriktad på statistik med en större mängd data där det är möjligt att leta efter markörer i olika mätvärden. En sådan studie kunde ha varit möjlig med till exempel en enkätstudie som grund. Det skulle i så fall förutsättas att alla informanter kan läsa och tolka frågorna på samma sätt för att erfarenheterna skulle visa sig. Det skulle också behövas fler informanter som svarade på frågorna för att få ett statistiskt underlag. Den kvalitativa forskningsmetoden ger forskaren istället en möjlighet att samtala kring informanternas subjektiva upplevelser och erfarenheter och därefter problematisera och föra en analys kring empirin (Kvale, m.fl., 2014). För att bättre finna indikatorer för vilka förmågor och vilket kunskapsutveckling som informanterna utvecklat specifikt under sina gymnasieskoleår borde en annan metod med upprepade intervjuer genomförts. Detta blev synligt först i analysarbetet av den insamlade empirin.

Urvalet av informanter skedde genom befintliga kontakter, men är systematiskt valt. Tack vare vår gemensamma sociala kontext av gymnasieskolan som skolform kunde vi samexistera i vår samtalscirkel med förförståelse för intervjuens sammanhang (Kvale, m.fl., 2014). Av det ursprungliga urvalet på tolv personer var det till slut sju personer som var med i studien. (Ett brev om inbjudan att vara med returnerades utan att nå mottagaren vilket gör att urvalet till slut blev elva personer). Det innebär att det var fyra personer som valde att inte delta i studien, vad anledningen till detta är vet jag inte. Det är möjligt att de som uteblev inte är nöjda med sin gymnasieskoleutbildning och av den anledningen inte ville delta. Det är också möjligt att de som inte svarade på inbjudan att delta inte längre vill identifiera sig med skolan. Många frågor väcks utifrån de vars berättelser inte hörs och jag kan bara spekulera om vad deras frånvarande röster innebär.

Att använda mig av en kvalitativ halvstrukturerad intervjumetod har haft både fördelar och nackdelar. Kravet på känslighet som intervjuare i intervjusammanhangen och det samtidiga kravet på förkunskap inför varje intervju har varit utmanande. De första intervjuerna var mer naiva till sin utformning då min förkunskap om intervjuens olika skeenden inte var lika stor som under de senare intervjuerna. Samtidigt ser jag inga stora strukturella skillnader mellan den första och den sista intervjun tack vare de samtalskort och tidslinjen som var grundfun-

damenten i samtalen. Precis som Kvale m.fl. (2014) beskriver så har jag använt mig av en tidslinje, vilket tidigare nämnts för att skapa förutsättningar för informanternas berättelse med en början, ett mitt och ett slut. På tidslinjen har jag och informanten fyllt i vad som hände när och var efter studenten. Frågorna på "samtalskortet" var ett stöd för mig som intervjuare att få intervjufokus samtidigt som det avdramatiserade informantens roll som kunskapskälla. Fördelen har varit att informanterna har fått möjlighet att tala fritt, att deras egna livsvärldar och deras personliga röster finns representerade i studien i sin rena form. Under analysarbetet visade det sig att det saknades mer utvecklande frågor som borde ställts vid intervjun. Som Kvale m.fl. menar är den kunskap som produceras i forskningsintervjun konstruerad i och av den specifika situationen som uppstod i mötet mellan intervjuaren och informanten vilket gör att den ena intervjun aldrig kan bli den andra lik. Känslan, hos mig som intervjuare, är att alla intervjuer har varit fina samtal där informanterna har haft en positiv stund där all fokus har varit på informanten och hans upplevelser. Det går dock att vara kritisk till att tolkningsföretrådet i dessa samtal har varit helt i händerna på mig som författare till denna studie. Det har inte varit min avsikt att utöva någon makt över det som framkommit samtidigt är det mitt urval och mina frågeställningar som är representerade och i det ligger det makt. Huruvida informanterna svarat så som de tror att jag vill att de ska svara antingen medvetet eller omedvetet går inte att utläsa i empirin. Problemet med en kvalitativ intervju, menar Kvale m.fl., är hur man ska komma in i en samtalscirkel på rätt sätt. Mötet mellan forskaren och informanten är inte ett neutralt medium där det är möjligt för samtalspartnerna att fritt möta varandra opåverkade av kontexten. Den position som jag har avsett att ta är den utforskande positionen där åsikter och attityder hos informanten registrerats och därefter att tränga in djupare i intervjupersonernas erfarenhetsvärld för att finna mer information. Modellen går att likna vid en "vänskapsmetod" där intervjun bygger på frågeställningar som fördjupas med följdfrågor (Kvale, m.fl., 2014). Forskare som är fenomenologiskt inriktade använder sig av relativt ostrukturerade intervjuer vilket också jag har gjort (Denscombe, 2018). Studiens berättelser var alla öppna och samtalen löpte otvunget på i runt en timma var. Detta kan bero på att det fanns en tillit till situationen, men kan också bero på informanternas personligheter och önskemål att få dela med sig av sina berättelser.

Med fäste i den hermeneutiska traditionen har min förståelse haft en självklar plats både under intervjuerna och analysarbetet med empirin (Bengtsson, 2005). Hermeneutiken har gett mig möjlighet att tolka empirin inte som en absolut sanning utan som ett nytt sätt att förstå de meningsskapande mänskliga aktiviteterna för informanterna i studien. Tolkningen har skett genom en process som går att likna med ett flertal samtal med de utskrivna intervjuerna. Om jag istället hade använt mig av en narrativ analys hade fokus varit att utröna hur berättelserna fungerar och hur detta konstruerar och tolkar den sociala världen (Denscombe, 2018).

Jag har också analyserat texterna utifrån hur det går att förstå erfarenheterna utifrån informanternas kvalificeringsprocess kring kunskapsbildande, kompetenshöjning och förståelse så att de efter utbildningen får möjlighet att delta i ett arbetsliv och vara en aktiv medborgare i samhället med möjligheter att ta del av och själva bidra till det kulturella arvet. Dessutom på vilket sätt som utbildningen beskrevs, enligt informanternas erfarenheter, som en del av individens socialisationsprocess och en analys över hur samhällets normer och värderingar har påverkat personens vuxenblivande. Till sist vad i utbildningen pekade på att individen har fått möjligheter att vara i en process där det egna subjektet fått växa och ta form. På vilket sätt har utbildningen gett individen möjligheter till självbestämmande och reell påverkan på sin utbildning och sitt tänkande (Biesta, 2011).

Något som har drivit studien framåt är intresset för en ökad förståelse av informanternas erfarenheter. Tideman (2012) hänvisar till att särskilt intressant är en ökad kunskap om livssituationen efter avslutad skolgång och inträdet i vuxenlivet för individer som kategoriseras som lindrigt intellektuellt funktionshindrade. Genom tolkningar och analyser av empirin visar deras erfarenheter bestå av ett medvetet resonemang av hur studenternas självbild tog form och utvecklades tillsammans med personal och klasskamrater under gymnasiesärskoletiden. De förmedlar alla en reflektiv självkänedom med en känsla av utveckling även om alla inte ännu är på den plats de helst vill vara eller upplever att historiens erfarenheter alltid varit bra. Även om min förförståelse för gymnasiesärskolans aktivitet har haft betydelse för analysen så har den inte varit vägledande utan det är först i det avslutande steget av analysen som jag förstår de resultat som framträtt.

8.2 Resultatdiskussion

Fenomenologins påverkan på studiens resultat karaktäriseras genom den kvalitativa ansatsen. I vissa delar finns det orsak-verkan relationer mellan informanternas upplevelser och samhällets struktur och organisation (Allwood & Erikson, 2017). Genom att finna stöd i Arvidsson (2016), som är en kvantitativ studie, får min studie en högre trovärdighet utifrån det kvalitativa tillskott om informanternas erfarenheter utgör (Allwood & Erikson, 2017). Jag har beskrivit autentiska erfarenheter och byggt upp dessa med rena citat från informanterna, deras berättelser har tolkats och informanternas uppfattningar, attityder och känslor har fått utrymme i studien. Allt detta stöds utifrån en fenomenologisk infallsvinkel för att nå studiens syfte. Genom litteraturoversikten har jag tydligt förmedlat min förförståelse för studieobjektet (Denscombe, 2018).

I Gustavssons studie från 2001 ligger fokus på förståelsen av de sociala relationerna för personer med utvecklingsstörning. Frithiof (2007) däremot låter två livsöden återberättas och tolkas, dessa representerar i viss bemärkelse gruppen som utvecklingsstörd eller visar på en kultur inom gruppen. I min studie uppgår istället antalet intervjuer till sju stycken och arbetet med studien har varit begränsat till en tidsram på sex månader. Inom ramen för studien bör inte några generella slutsatser dras om gymnasiesärskolans innebörd för eleverna med intellektuella funktionsnedsättningar, däremot kan studien ses som ytterligare ett steg på vägen mot ökad förståelse då informanternas berättelser ger en bild av deras upplevelser och en bedömning plus en värdering av gymnasiesärskoleutbildningen. Vikten av forskare som närmar sig elever från särskolan behöver ökas enligt flera forskare (Molin, 2004; Szönyi, 2005; Frithiof, 2007; Mineur, 2013; Arvidsson, 2016)) och här finns nu ytterligare ett bidrag.

Resultatet har tidigare redovisats under rubrikerna informanternas erfarenheter av gymnasiesärskolan, informanternas situationer efter studenten och ett kortare avsnitt om förmågor och kunnande av vikt för informanterna. Diskussionen kommer att följa samma struktur och vävas samman med litteraturen som redovisats då det väl följer syftet med studien.

8.2.1 Erfarenheter av gymnasiesärskolan

Biesta (2011) hänvisar till att varje god utbildning utgår ifrån frågan om vad utbildningen är till för. På vilket sätt informanterna i studien fått en god utbildning under sina gymnasieår kompliceras genom att upplevelsen av den goda utbildningen varierar för de olika informanterna. Samhället har också en åsikt om vad den goda utbildningen är utefter de behov eller värderingar som samhället har. Så svaret på vad den goda utbildningen är blir istället ett svar

där flera alternativ blir möjliga men som påverkas av med vilka ”glasögon” man bär. Om samhällsidén är att individen blir en fullvärdig medlem genom sitt yrkesarbete så har informanternas generella utbildning inte varit god eftersom flertalet inte är till arbetsmarknadens förfogande. Om utbildningen däremot är till för att stärka individens egen förmåga och växa vidare i förhållande till andra och sig själv så har utbildningen varit utmärkt. Alla informanterna vittnar om den egna personliga utvecklingen genom gymnasiesärskoletiden och vad denna positiva tid har haft för inverkan på livet efter studenten. I de fall en grups förmåga att anpassa sig efter de elever som ingår i gruppen är stor så ökar chanserna att varje elev får möjlighet att utvecklas efter sin egen förmåga både utifrån ett socialt och pedagogiskt perspektiv (SOU2003:35). En eller flera sådana grupper verkar informanterna i studien ha ingått i. Särskolan, som särskild undervisningsform, ska enligt läroplanen präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet (SOU 2011:8). Vi kan se i studien att informanterna ser tillbaka på sin gymnasiesärskoletid och tycker att de alla fick utvecklas efter sin förmåga. Signifikant är också att flera av informanterna har kvar nära relationer som skapades på gymnasiet. Östlund (2012) visar att de lektioner som är mer kunskapsfokuserade begränsade eleverna till stereotypa roller, där de fick begränsade möjligheter att ta egna initiativ, något de istället fick under de mer omsorgsorienterade delarna. Informanterna i min studie berättar om studier som har varit både individuella, omsorgsinriktade, kunskapsfokuserade och inte minst socialt utformade. Östlund (2012) visar att en förskjutning från det rådande individperspektivet mot ett mer socialt perspektiv skulle utöka elevernas delaktighet och inflytande över de kunskapskrav som finns inom systemet. Jag menar att individens behov behöver få utrymme inom den sociala kontexten och att socialt samspel är grunden i lärande.

Att gymnasiesärskolan har kvalificerat informanterna med kunskap, kompetens och förståelse för olika fenomen framkommer i studien även om denna process har sett olika ut för de olika informanterna. Jag vill mena att de kunskapsstudier som denna grupp av informanter har fått under sin gymnasiesärskoletid har vilat mer på elevens möjlighet till subjektifiering. Fokus har under gymnasiesärskoletiden utgått från att eleven fått vara den man är och därefter arbeta med att utvecklas till den man vill vara tillsammans med andra. Analysen visar att detta är ett starkt tema för informanterna. Alla uppfattar sig själva som självständiga personer som arbetar för sina personliga rättigheter till det de behöver i olika sammanhang och på olika sätt. Biesta (2011) menar att den bärande idén i demokratin är att människor är inkluderade i samhället men att tanken om inkludering ger motsatsen exkludering per automatik. Personer med intellektuella funktionshinder löper stor risk att bli exkluderade inte minst inom utbildningsväsendet eftersom den särskilda utbildningsformen i sig innebär ett exkluderande från normen. De skilda läroplanerna mellan skolformerna (gymnasieskola och gymnasiesärskola) markerar ett ”vi” och ”dom” som dessutom försvårar de viktiga och utvecklande mötena mellan eleverna menar Frithiof (2007). De olika skolformstillhörigheterna markerar också att vissa elever är annorlunda än andra (Mineur, 2013). Informanterna i studien visar dock inte på att studierna på gymnasiesärskolan varit otillräckliga för den individuella utvecklingen även om kritik framförts hos ett par av dem att de inte kan validera sina kunskaper mot ”normens” kunskapssteg. I stället är det strukturella och organisatoriska orsaker till varför de informanter som läst vidare behövt läsa så många år på folkhögskolor för att komma dit de är idag. Att dessa strukturer ligger kvar i vårt moderna samhälle menar jag är anmärkningsvärt. Inte minst med tanke på att Carlbeckskommittén redan i början av sekelskiftet hade förslag på hur dessa hinder kan undanröjas. Informanterna berättar om fördelar med att vara med en mindre grupp där de sociala relationerna mellan eleverna och personalen varit positiva, samtidigt fanns det några av informanterna som inte haft erfarenheter av något annat undervisningssätt och av den anledningen inte hade något att jämföra med. Precis som i vilken undervisningsgrupp som helst har

informanterna i studien olika åsikter om huruvida undervisningen i generella mening varit för lätt eller för svår att ta till sig.

Molin (2004) beskriver hur den enes delaktighet i skolan kan utgöra den andres utanförskap. En del av eleverna i hans studie från gymnasiesärskolan ville inte vara en del av 'sär' utan ville hellre vara delaktiga i den reguljära skolans aktiviteter och markerade ett avstånd till gymnasiesärskolan. Informanterna i min studie erfar något annat, de menar att tack vare den gemenskap som de erfor på gymnasiesärskolan så fick de möjlighet till vänskapsrelationer och delaktighet. Detta trots sina egna individuella olikheter. Att själva undervisningen var lokalintegrerad på en större gymnasieskola sågs som en fördel för att inte känna sig annorlunda eller särskild. För att försöka tydliggöra olika former av delaktighet för eleverna i gymnasiesärskolan beskriver Molin (2004) olika kategorier av elevgrupper såsom de tysta, de självständiga, de specifika, aspiranterna och de tuffa. Även om resultatet ifrån min studie kan se likheter med Molins kategorier av elevgrupper så har informanternas berättelser inte sin tyngd på olikheter utan beskrivits som en plats för goda relationer. Szönyi (2005) erbjuder ett annat sätt att beteckna elevernas erfarenheter av gymnasiesärskolan som beskrivs i litteraturgenomgången. Jag menar att Mika och Alex är bra företrädare för det som Szönyi beskriver som det omsorgsrelaterade vanliggörandet. De är båda nöjda med att utföra aktiviteter med andra i liknande situationer och i särskilt organiserade grupper som har en förståelse för hur det är att vara en person med lindrig utvecklingsstörning. Å andra sidan har vi Kim, Sam och Joni som ser på sin "ovanlighet" som något som konstrueras i relation till andra och som går att förändra. Charlie är den som till viss del kan passa in i gruppen med radikalt vanliggörande som tar avstånd från allt som medför särskilda rättigheter eller särskild omsorg samtidigt som hen behöver stöd för sina barn utifrån just dessa särskilda rättigheter.

8.2.2 Situationer efter studenten

Gymnasiesärskolans uppdrag är att ge eleverna en utbildning som tar tillvara elevens förutsättningar och som arbetar mot att de senare ska få ett meningsfullt arbetsliv och fritidsliv (SOU 2011:8). Vad som menas med ett meningsfullt arbetsliv finns det olika uppfattningar om precis som när det gäller vad en god utbildning är. Informanterna i studien berättar om sina liv utifrån en meningsfull kontext, den som utmärker sig något är Loa som önskar att hens arbetsplats blev ett "riktigt jobb". De flesta (47%) som avslutar sina studier på gymnasiesärskolan påbörjar aktiviteter inom daglig verksamhet (Arvidsson, 2016). När det gäller daglig verksamhet så visar Molin (2008) att de flesta brukare (personer som har insatsen daglig verksamhet) trivs mycket bra med sina olika sysselsättningar. Brukarna lyfter fram trivseln och gemenskapen som det centrala där personalen är förebilder för dem. I min studie har fyra av de sju informanterna gått till daglig verksamhet antingen direkt eller ett par år efter studenten. Informanterna som har erfarenheter av daglig verksamhet beskriver detta på lite olika sätt. För Mika och Alex uppstår en bild av att aktiviteterna på daglig verksamhet går att jämföras med aktiviteter inom arbetslivet även om samhället inte definierar det så. För Loa å andra sidan känns det som om möjligheten att komma ut i arbetslivet har begränsats samtidigt som hen är tacksam att den dagliga verksamheten i huvudsak numera är placerad på en arbetsplats. Flygare Wallén (2016) påpekar vikten av att utvärdera vilken form av daglig verksamhet som är bäst för respektive brukare och att hela verksamheten är mångsidig och kan förstås på flera olika sätt. Sams erfarenhet är att daglig verksamhet var en bra övergång innan hen var redo att få stöd av arbetsförmedlingens SIUS för att komma till en "riktig" arbetsplats.

Ett av målen med gymnasiesärskoleutbildningen är att eleverna efter avslutade studier ska delta aktivt i och dessutom utveckla yrkeslivet och samhällslivet (SOU 2011:8). Jag vill mena att de flesta människor lever sina liv i en invand rutin med dagliga aktiviteter, ett boende, några sociala relationer och sätter guldkant på tillvaron ibland genom att umgås med vänner, åker på en resa eller är åskådare på en match. Studiens resultat visar att det som jag menar gäller människor i allmänhet också gäller för informanterna i studien. Tideman (2012) visar att personer som har läst på gymnasiesärskolan påverkas av den kategoriseringsprocess som de varit föremål för. Följderna av denna process är att de sedan hänvisas till ett vuxenliv utanför den ordinarie arbetsmarknaden med ekonomiska och sociala följder. En annan följd är att även deras syn på sig själv och relationerna till andra påverkas. Jag ser delvis samma resultat där kategoriseringsprocessen har medfört att tre av informanterna har sin aktivitet inom daglig verksamhet, men bara en av dem ser det som begränsande. Två andra av studiens informanter har tack vare processen tvingats till en längre tid av studier än nödvändigt på grund av organisatoriska och strukturella regler. Deras självkänsla och självkänedom kan utifrån studiens empiri tolkas som att de inte tagit skada av den kategoriseringsprocess som de varit föremål för även om de är kritiska till systemet som de skilda skolformerna består av. Redan Rosenqvist (2000) ansåg att sorteringsbehovet inom skolan finns att finna i omständigheter utanför skolans värld och styrs av ett marknadstänkande där utslagning ses som en naturlig del av processen.

För de elever som fått sin undervisning inom särskolan väntar oftast ett liv utanför den ordinarie arbetsmarknaden, vilket medför att personen får helt andra ekonomiska och sociala möjligheter än en elev som gått i den allmänna skolformen (Tideman, 2012). I en internationell studie diskuteras hur anställningar med ”normal” lön kan skapas och utvecklas för att främja social integration för alla oavsett funktionsvariation (Butcher & Wilton, 2008). Förhoppningen är att dessa diskussioner kan öppna upp och bryta gamla mönster i att sortera människor i olika fack och istället skapa ett samhälle som utgår från varje människas förmåga och behov. Viktigt blir då att valideringen av vad som är individens reella förmåga inte avgörs utifrån färdiga mallar. Lindström (2009) visar att det är problematiskt att unga arbetssökande vuxna oavsett bakgrund ser övergången från skolan till arbete som en individuell unik resa då olika individers livschanser inte är jämlikt fördelade. Problematiskt eftersom övergången snarare beror på politiska och organisatoriska strukturer (Lindström, 2009). Dessutom menar jag precis som Nolén (2005) att diskussionerna kring ett arbetsliv för personer med funktionshinder ofta förs utifrån att arbete är sammankopplat med en hög livskvalitet bör ifrågasättas. För många människor är själva arbetet istället bara en försörjningskälla och om vi löser försörjningsfrågan på ett kollektivt sätt i samhället så bör individens egen vilja och förmåga på ett annat sätt vara vägledande. En knapp fjärdedel (22,4%) visar Arvidsson (2016) var anställda på något företag efter gymnasiesärskolan, varav de flesta hade någon form av lönebidrag. Joni, Sam och Kim har erfarenheter av att vara anställd på ett företag. Endast Joni som har skaffat arbete utan stöd och hjälp från samhället. Det speciella stöd från en SIUS-konsulent och tidigare personal på daglig verksamhet som Sam har haft runt sig är ett bra exempel på hur rätt samhälleligt stöd ger individen möjligheter att hamna i en bra aktivitet. Molin (2008) menar att för personer med intellektuella funktionsnedsättningar gäller det att framhäva sina förmågor och kompetenser samtidigt som det sägs vara viktigt att kunna tala om sina tillkortakommanden för att få inträde på arbetsmarknaden. Detta blir en komplex situation som stödinsatserna istället skulle kunna kompensera för. Jag menar att ett helhetsgrepp på hur samhället kan/ska/bör stödja elever som gått på gymnasiesärskolan, eller varför inte alla elever på gymnasiet, och som upplever svårigheter att komma in i aktiviteter som möjliggör egen

försörjningsförmåga bör utredas snarast. För individens välbefinnande krävs en anhörig eller en god man som förmår strida för personens rättigheter. Istället för att samhället utformar enkla regler som personen med intellektuellt funktionshinder själv kan klara av att ta ansvar för och få vara självständiga. Björquist (2016) visar att ett stöd som underlättar övergångsperioden mellan skola och vuxenblivande är något som både ungdomarna själva önskar såväl som deras anhöriga. Antonsson (2011) visar på flera strukturella problem i Sverige som försvårar för personer med funktionsnedsättningar att få möjlighet till ett arbete. Bland annat bedöms individens arbetsförmåga på ett godtyckligt sätt, själva systemet är uppbyggt som en insats där individen inte kan tacka nej utan att riskera sin försörjning och om det finns en möjlighet till anställning måste individen ta det även om det inte är individens önskan. Huruvida detta stämmer för informanterna i denna studie är inte möjligt att svara på, men Loas berättelse visar på strukturella svårigheter att få det arbete hen önskar, så idag erbjuds detta arbete istället som en utflyttad daglig verksamhet. I jämförelse med Gustavsson (2001) så förmedlar informanterna i min studie inte samma känsla av tilltro till samhällets stöd utifrån de intellektuella funktionshinder som uppstår i mötet med andra människor i samhället.

Enligt Arvidsson (2016) deltog 6,6% i någon form av utbildningsprogram efter gymnasiesärskolan. I min studie gick både Mika och Alex direkt till en "växa vidare-kurs" på folkhögskola och Kim och Joni har läst in både grundskole- och gymnasiekompetens på olika folkhögskolor. På just folkhögskolor visar det sig vara av vikt för studenterna att utvecklas både på det personliga och det sociala planet (Bergh, Skogman & Tideman, 2010). En grundläggande tanke i vårt samhälle är att alla människor upplever det som betydelsefullt att oavsett ålder ha rätten att fortsätta sitt lärande. Flera av informanterna har valt att studera vidare på olika folkhögskolor efter gymnasiesärskolan men inte alla. Alla förmedlar dock att de har fortsatt lära sig om livet, relationer och andra mer faktabaserade teman. Folkhögskolorna i Sverige har visat sig ha en god anpassningsförmåga för deltagare med funktionsnedsättningar (Nylander, Bernhard, Rahm & Andersson, 2015). Kritiken mot den komplicerade vägen, för de som vill och har möjligheten, att läsa på högskola och universitet är dock rimlig och beror på strukturella och organisatoriska ramar. Studiens unika tillskott till forskningen är berättelserna om Joni och Kim. De två personerna som kämpat sig igenom det komplicerade skolsystemet och nu läser eller har läst på högskola/universitet. Jag menar att det är av intresse att höra Joni och Kims berättelser som uttrycker sina goda erfarenheter av studierna på gymnasiesärskolan. Detta i förhållande till de år som de båda läst på folkhögskolor för att skaffa sig behörighet till vidare studier. Mineur (2013) bekräftar att elever från gymnasiesärskolan upplever den som både en möjliggörande och en begränsande faktor. Det positiva är den personliga utvecklingen som eleverna upplever vilket bekräftas i min studie. Joni gjorde om sin psykologiska utredning under sin tid på gymnasiesärskolan och befanns inte tillhöra målgruppen för studier inom den särskilda skolform som gymnasiesärskolan innebär. Joni erbjöds att göra klart sina studier och fick dessutom komplettera sina studier med kurser från gymnasiets individuella program. Mineur (2013) kommer fram till att de elever som upplever att fortsatta studier är möjliga är de som getts möjligheter till att läsa in betyg enligt grundskolans eller gymnasieskolans kursplaner. I min studie är Kims berättelse en avvikelse till detta då hen via folkhögskolestudier först läst in grundskolebetyg, därefter gymnasiebetyg för att sedan läst en yrkesutbildning på en högskola. Det är möjligt att studera på högskola eller universitet, men det tar onödigt lång tid att nå dit.

I Arvidsson (2016) framgick det att en stor grupp på 24% inte var i någon av de tre aktiviteterna, daglig verksamhet, arbete eller studier. I denna grupp finner vi Charlie som istället får stöd via socialtjänsten och som daglig aktivitet tar hand om sina barn och sitt hem. Charlie

beskriver att de vardagliga sysslorna tar all ork, koncentration och uppmärksamhet. Någon gång i framtiden finns dock en dröm om att kunna få och behålla ett arbete. I Luthra m.fl. (2018) visas att en del av de som ingår i gruppen ovan har föräldrapenning eller ekonomiskt bistånd via socialtjänsten.

8.2.3 Förmågor och kunnande av vikt för informanterna

Det har som tidigare nämnts varit svårt att urskilja vilka förmågor och vilket kunnande som informanterna kan koppla specifikt till sin tid på gymnasiesärskolan. Det är den forskningsfråga som jag borde tagit mig mer tid att fundera kring före det att intervjuerna genomfördes.

Det har visat sig viktigt att skolan arbetar aktivt för att eleverna utvecklar och stärker sin sociala kompetens. Arbetsplatser upplever att det är just den sociala kompetensen som brister när den unga vuxna börjar jobba (SOU 2004:98). En av informanterna tar upp detta som något av det viktigaste som hen har arbetat på under de senaste åren. Huruvida denna färdighet utvecklades specifikt under gymnasieåren är inte möjligt att avgöra. Däremot kan vi se att den sociala gemenskapen på gymnasiesärskolan som alla berättar om bottnar i en social kompetens emellan individerna i det aktuella sammanhanget. Den tanken går att förankra i Gustavssons, som menar att det för individen kan vara bäst att få utveckla gemenskap med människor med likartade livsvillkor, erfarenheter och intressen var och när de själva vill (Gustavsson, 2001). I min studie har informanterna beskrivit att tiden på gymnasiesärskolan utvecklade dem som människor tack vare den gemenskap de erfor, men också den speciella pedagogik och det individuella stödet som erbjöds. En annan mycket viktig förmåga är att inte döma människor, utan att ha ett öppet sinne i mötet med andra människor. Frithiof (2007) och Mineur (2013) visar också på att de personer som eleverna möter under sin tid på gymnasiesärskolan är betydelsefulla för många av dem långt efter att de avslutat sina studier. Det sociala sammanhanget på gymnasiesärskolan är meningsfullt i sig.

Det fanns en förväntan inför arbetet med studien att informanternas berättelser skulle ge läsaren information om vilken hjälp som varit viktig under tiden på gymnasiesärskolan och vilka brister som behöver åtgärdas. Den viktiga hjälpen visade sig vara den individuellt utformade utbildningsplanen där elevens förståelse var grunden för undervisningen, inte de för stunden aktuella kursmålen. Men också det pedagogiska arbetet med de sociala färdigheterna som redovisades ovan. Även de estetiska kurserna som erbjöds informanterna inom ramen för deras utbildning verkar ha varit extra viktiga i en tillbakablick. De grundläggande färdigheterna med att läsa, skriva och räkna är också viktiga i livet efter studenten. De största bristerna verkar ligga utanför pedagogens ramar då det handlar om de strukturer som studier inom en särskild skolform ger. För lärare som är verksamma inom gymnasiesärskolan är det av betydelse att förstå hur eleverna erfar sin utbildning för att möta de individuella och samhälleliga behoven.

Den heterogena grupp av elever som går på gymnasiesärskolan försvårar utbildningens generella utformning och visar på vikten av individuella lösningar. De flesta av eleverna som har studerat vid en gymnasiesärskoleutbildning klarar idag inte de rådande politiska arbetsmarknadsmål som samhället förväntar sig, utan flertalet hamnar efter studenten i fortsatta samhälleliga stödåtgärder. Huruvida utbildningen ska beröra mer av det som kommer efter avslutade studier såsom möte med myndigheter och ansökningar av olika slag bör diskuteras vidare.

Tanken på det livslånga lärandet är en annan ide som informanterna framhåller som något de utvecklade under sin gymnasiesärskoletid. Särskolan har som uppdrag att utveckla elevernas kunskaper och värden som de behöver i sitt eget lärande och för sin personliga utveckling (SFS 2010:800). Att lusten för det livslånga lärandet håller i är ett bra betyg för kunskaper som kan leda till ytterligare personlig utveckling. Joni får avsluta denna del med att jag återger citatet:

Jag fick lära mig att lära, att få ha nyfikenheten i behåll efter skolan är en lyx, många tycker jag är udda som vill lära mig.

8.3 Slutsatser i pedagogisk mening och funderingar kring fortsatt forskning

Att vi har ”en skola för alla” går att ifrågasätta och har gjorts länge. Rosenqvist (2000, s. 9) skrev i början av seklet att, trots devisen som är grunden för skolans officiella synsätt, ”*i praktiken har skolan fortsatt att utsortera olika elever just med motiveringen att de avviker på något sätt*”. Det är anmärkningsvärt, menar jag, att en enklare kunskapsstruktur inte har varit möjlig att etablera som skulle ge alla elever möjlighet att gå i ”Skolan för alla”. Däremot är jag inte naiv som tror att alla elever kan nå samma kunskaper och färdigheter. Att de däremot kan få värderas med samma måttstock ser jag inte som ett hinder. Jag vill mena att gymnasiesärskolans studier kan uppfattas som underordnade vad gäller att kvalificera eleverna med kunskap. Därmed inte sagt att de saknar värde, utan som Biesta (2001) menar jag att det ger elever möjligheter att utforska sitt tänkande, sitt handlande och att bara vara. Detta kan ses som mer önskvärt än utbildning som strävar mot ett fördefinierat mål. De utbildningsvillkor som inramar skolgången för elever med intellektuella funktionshinder är däremot inte tillräckligt utforskade (Östlund, 2012).

Den här studien bekräftar att utbildningsvillkoren ställer till det när informanterna önskar läsa vidare. Om kunskaperna validerades på ett sätt som var kompatibelt med det ”normala” kunskapsfältet, så hade informanterna inte behövt börja om från början. Szönyi (2012) menar att livsvärlden är den värld som människor subjektivt upplever sig leva i medan systemvärlden styrs av ekonomisk, byråkratisk och politisk makt. I det moderna samhället får systemvärlden ökad betydelse på livsvärldens bekostnad. Min studie visar på vikten av att systemvärlden, för att använda samma begrepp, har humana och enkla regler för individen. De system som finns idag förutsätter att individerna har en god man eller liknande som kan företräda personen och dess rättigheter. Systemet är inte anpassat för att individen med intellektuell funktionsnedsättning själv kan ansöka om det stöd, ekonomiskt eller praktiskt, som hen har behov av. Gymnasiesärskolan fyller här ett samhällsbehov i att ge information om lagar och rättigheter och vilket stöd och var det finns att få som individen har rätt till. Jag påstår att kunskaper som relateras till aktuella kursplaner och betygssystem är viktiga för personens egen utvecklingsprocess, men har ingen betydelse för individens fortsatta studier eller för möjligheterna att få ett arbete. Däremot ”luddiga” kunskapsdelar så som kontakter med bostadsbolag, kontakter med vården, förmedlad kontakt med försäkringskassan, arbetsförmedlingen eller socialtjänsten, dessa mer handlingsinriktade åtgärder är mer betydelsefulla för personens liv efter studenten än gymnasiesärskoleprogrammets inriktningsmål. Danermark och Larsson Tholén (2016) beskriver att de mekanismer som styr livet för personer med funktionshinder står att finna på strukturella, organisatoriska och individuella nivåer. Samhällets ekonomiska strukturer, rådande normstrukturer och maktstrukturer påverkar alla resursfördelningen i ett samhälle. Detta innebär att

regering och riksdag bär ett stort ansvar för att skapa mekanismer som kan underlätta inkludering för alla i arbetslivet eller i annan meningsfull sysselsättning. Samverkan mellan samhällets olika aktörer för att öka individernas delaktighet i arbetslivet kan vara nödvändigt, men är inte alltid en tillräcklig insats. Inte heller de enskilda idéburna organisationers arbete, som visserligen kan vara verkningsfullt för enskilda personer, verkar vara en väg fram för ett arbete åt alla. Slutsatsen verkar vara att ett verkningsfullt stöd behöver vara individuellt utformat och de strukturella- och organisatoriska samhällsstöden måste ses över. Jag undrar som Rosenquist (2000) före mig: Har vårt samhälle förlorat sina visioner? Då vi räknar elever som inkomster och utgifter och där alla måste bli produktiva....

Jag önskar efter arbetet med studien se fortsatt forskning på flera plan. Hur kan en gemensam skolform se ut i en skola för alla utifrån aktuell forskning? På vilket sätt kommer samhället att värna om dem som inte står till arbetsmarknadens förfogande i denna tid där det verkar vara det enda politiska målet? Vill och måste alla människor arbeta? Vad går det att lära av gymnasiesärskolans skolform för elever i allmänhet på gymnasiet – och går det att överföra gymnasiesärskolans subjektifierande och socialiserande synsätt (Biestas modell) på gymnasieskolan – vad skulle det i så fall få för konsekvenser? Vad skulle konsekvenserna bli om eleverna på gymnasiesärskolan auskulterade med en gymnasieklass och bedömdes efter samma kursplan och endast där så var nödvändigt enligt gymnasiesärskolans kursplan? Vad skulle en lag om samläsning mellan skolformerna innebära?

Gymnasiesärskolan erbjuder en god lärmiljö, men betygen eleven erhåller har i dagens system inget fortsatt värde.

9 Referenslista

- Antonson, S. (2011). Till ett riktigt arbete med hjälp av supported employment. In L, Söderman & S, Antonson (Eds.) *Nya Omsorgsboken*. (pp. 160-167). Malmö: Liber.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Halmstad University Dissertations, 2016.
- Allwood, C., & Erikson, M. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: För psykologi och andra beteendevetenskaper* (Andra upplagan ed.) Lund: Studentlitteratur.
- Barow, Thomas, & Östlund, Daniel. (2012). *Bildning för alla! en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press Högskolan
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund : Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2., rev. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, S., Skogman, E., Tideman, M., & Sverige. Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2010). *Vågar lite mer studerandes erfarenheter av längre folkhögskolekurser riktade till personer med utvecklingsstörning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).
- Biesta, G. (2000). Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. I: *Utbildning & Demokrati*, 9 (3), pp. 71-89.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Björquist, E. (2016). *Mind the gap. Transition to adulthood – youths' with disabilities and their caregivers' perspectives*. Lund: Lund University, Faculty of Medicine
- Butcher, & Wilton. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39(2), pp. 1079-1092.
- Caton, S., & Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22(5), pp. 473-488.
- Danermark, B., & Larsson Tholén, S. (2016). Funktionsfrämjande och funktionshindrande mekanismer i arbetslivet. In Danermark, B., & Larsson Tholén, S. (Eds.) *Arbetsliv för alla : Funktionsnedsättning och arbete*. (pp. 193-199). (Första upplagan ed.). Malmö: Gleerup.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken : För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Fjärde upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning : Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning* (PhD dissertation). Växjö University Press, Växjö.

- Flygare Wallén, E. (2016). "BEST PRACTICE" inom daglig verksamhet – en litteraturstudie. Daglig verksamhet för vuxna i arbetsför ålder med intellektuell funktionsnedsättning. Akademin för hälsa, vård och välfärd, Mälardalens kompetenscentrum för hälsa och välfärd (MKHV) FoU-projekt KÖP
- Gilje, N., Grimen, H., & Andersson, S. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (3. uppl. ed.). Göteborg : Daidalos
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare : De utvecklingsstördas historia* (1. uppl. ed.). Stockholm: Gothia.
- Gustavsson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet : Om att vara annorlunda och delaktig* (Ny utg.] ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Hollomotz, A. (2018). Successful interviews with people with intellectual disability. *Qualitative Research*, 18(2), pp. 153-170.
- Kristensson, J. (2014). *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L., Lansheim, B., Ohlsson, L. (2012). Från en annan(s) utsiktsplats : Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning. In Barow, T. & Östlund, D (Eds.) *Bildning för alla! : en pedagogisk utmaning*. (pp. 27-34). Kristianstad: Kristianstad University Press Högskolan
- Larsson, P.O. (2006). *Arbetsplatskultur, socialt stöd och arbetets mening: anställning med lönebidrag och daglig verksamhet för personer med intellektuella arbetshandikapp*. Göteborg : Göteborgs Universitet
- Lillestø, B., & Sandvin, J. (2014). Limits to vocational inclusion? ; disability and the social democratic conception of labour. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16, pp. 45-58.
- Lidström, L., & Umeå universitet. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning. (2009). *En resa med osäkra mål : Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Lindqvist, R. (2000). *Att sätta gränser : Organisationer och reformer i arbetsrehabilitering* (1. uppl. ed.). Umeå: Boréa.
- Luthra, R., Högdin, S., Westberg, N., & Tideman, M. (2018). After upper secondary school: Young adults with intellectual disability not involved in employment, education or daily activity in Sweden. *Scandinavian Journal Of Disability Research*, 20(1), pp. 50-61.

- Lövgren, V., Markström, U., & Sauer, L. (2014). *Från sysselsättning till arbete: Kunskaps-sammanställning om stöd till arbete för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad 18 januari 2019, från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:757294/FULLTEXT01.pdf>
- Lövgren, V., Markström, U., & Sauer, L. (2016). Forskningsöversikt om arbetsfrämjande stöd till personer med funktionsnedsättning. In Danermark, B., & Larsson Tholén, S. (Eds.) *Arbetsliv för alla : Funktionsnedsättning och arbete*. (pp. 129-148). (Första upplagan ed.). Malmö: Gleerup.
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning - en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 - 2009*. Hämtad 18 mars 2019, från <http://www.publicerat.habilitering.se/sites/pubhab.wklive.net/files/product-files/2009-01-livssituationen-for-unga-med-lindrig-utvecklingsstornig.pdf>
- Mineur, T. (2013). Skolformens komplexitet: Elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan. *Studies from The Swedish Institute for Disability Research*, 2013. Hämtad 28 september 2018, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:638535/FULLTEXT01.pdf>
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass : Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan* (Studies from the Swedish Institute for Disability Research, 11). Linköping : Örebro: Linköpings universitet ; Örebro universitet.
- Molin, M., & Högskolan Väst. (2008). *Delaktighet i olika världar om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv* (Högskolan Västs rapportserie för arbetsintegrerat lärande 2008:01). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Nolén, K. (2005). *Ett arbetsliv för människor med funktionshinder?: en litteraturöversikt*. Malmö: Arbetslivsinstitutet Syd
- Nord, T., & Karlstads universitet. Handelshögskolan. (2018). *Arbete som rättighet eller skyldighet: Föreställningar om arbetsmarknadsfrånvaro i välfärdsstaten* Karlstad University Studies, 2018:11.
- Nylander, E., Bernhard, D., Rahm, L., & Andersson, P. (2015). oLika TillsAMmanS : En kartläggning av folkhögskolors lärmiljöer för deltagare med funktionsnedsättningar (Studier av vuxenutbildning och folkbildning). Linköping. Hämtad 18 mars, 2019, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:802644/FULLTEXT01.pdf>
- Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J., & Vilà, M. (2016). Doing Research Together: A Study on the Views of Advisors with Intellectual Disabilities and Non-Disabled Researchers Collaborating in Research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), pp. 146-159.
- Rapport från riksdagen, (2017). *Vägen till arbete för unga med funktionsnedsättning – en uppföljning och utvärdering*. 2017/18:RFR2, Stockholm. Hämtad 12 december, 2018, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/vagen-till-arbete-for-unga-med_H50WRFR2

- Rosenqvist, J. (2000). *Den stora utmaningen : Ett synsätt från 1900-talet - för 2000-talet* (Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, Malmö, 876). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Settersten Jr, R. A & Ray, B. (2010). What's Going on with Young People Today? The Long and Twisting Path to Adulthood. *The Future of Children*, Volume 20, Number 1, Spring 2010, pp. 19-41.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Skolverket. (2013). Gymnasiesärskolan. Stockholm: Edita Västra Aros.
- Skolinspektionen. (2011). *Särskolan* Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande (2010:2593). Stockholm. Hämtad 18 mars, 2019, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/riktade-tillsyner/2011/sarskola/sarskola-regeringsrapport.pdf>
- Skolverket. (2017). *I mötet mellan gymnasiesärskola och gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2004:98, Carlbeck-kommittén. (2004). *För oss tillsammans om utbildning och utvecklingsstörning : Slutbetänkande* (Statens offentliga utredningar, 2004:98). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2003:35, Carlbeck-kommittén. (2006). *För den jag är om utbildning och utvecklingsstörning : Delbetänkande* (Ny utg.] ed., Statens offentliga utredningar, 2003:35). Stockholm: Fritze.
- SOU 2011:8 Gymnasiesärskoleutredningen. (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan : En likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning : Betänkande* (Statens offentliga utredningar, 2011:8). Stockholm: Fritze.
- SOU 2013:74 Utredningen om unga som varken arbetar eller studerar. (2013). *Unga som varken arbetar eller studerar : Statistik, stöd och samverkan : Slutbetänkande* (Statens offentliga utredningar, 2013:74). Stockholm: Fritze
- SOU 2018:71 Komvuxutredningen. (2018). *En andra och en annan chans : Ett komvux i tiden* (Statens offentliga utredningar, 2018:71). Hämtad 18 mars, 2019, från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/09/sou-201871/>
- Svanelöv, E., Enarsson, P., Flygare Wallén, E., & Stier, J. (2017). Understanding of participation in daily activity services among people with intellectual disabilities: A pedagogical sociocultural perspective. *Journal Of Intellectual Disabilities*, 1744629517743578.
- Sveriges Riksdag Utbildningsutskottets betänkande 2016/17:UbU16. Hämtad 1 november, 2018, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/vuxenutbildningen_H401UbU16

- Sverrisson, A. (2015). Visuell metodik. In Ahrne, G. & Svensson, P. (Eds.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (pp. 191-205). Stockholm: Liber
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet; 132)
- Szönyi, K. (2012). Att lyssna till barn : I gränslandet mellan livsvärldar och systemvärlden. In Barow, T. & Östlund, D. (Eds.) *Bildning för alla! : en pedagogisk utmaning*. (pp. 27-34). Kristianstad: Kristianstad University Press Högskolan
- Tideman, M. (2012). Unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder: Om kategoriseringens konsekvenser och kampen för inflytande. In Barow, T. & Östlund, D. (Eds.) *Bildning för alla! : en pedagogisk utmaning*. (pp. 123-133). Kristianstad: Kristianstad University Press Högskolan
- Tideman, M., Lövgren, V., & Szönyi, K. (2017). *Intellektuell funktionsnedsättning och arbete*. Stockholm: Forte. Hämtad, 6 oktober, 2018, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-139475>
- Prop 2011/12:50 En gymnasiesärskola med hög kvalitet. Hämtad 18 oktober, 2018, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/hogskolan_H501UbU16 Riksdagen UbU16
- Prop 1992/93:159 Stöd och service till vissa funktionshindrade, (1992). Hämtad 3 december, 2018, från <http://data.riksdagen.se/dokument/gg03159>
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 13 oktober, 2018, https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 13 oktober, 2018, https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1521738143044/Godforskningssed_VR_2017.pdf
- Wilson, A. (2003). 'Real Jobs', 'Learning Difficulties' and Supported Employment. *Disability & Society*, 18(2), pp. 99-115.
- Ödman, P. (2016). *Tolkning, förståelse, vetande : Hermeneutik i teori och praktik* (3., oförändr. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2012). Deltagandets kontextuella villkor :: Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. Malmö Studies in Educational Sciences, 2012.
- Hemsidor:
 SCB 2018-10-22
<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/arbetsmarknad/arbetskraftsundersokningar/arbetskraftsundersokningarna->

aku/pong/tabell-och-diagram/icke-sasongrensade-data/unga-som-varken-arbetar-eller-studerar-neet-ar/

Folkhögskolor 2018-10-22 <https://www.folkhogskola.nu>

Socialstyrelsen 2018-10-22

<https://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/dagligverksamhetenligt910lss>

Arbetsförmedlingen 2019-01-15

<https://www.arbetsformedlingen.se>

Yrkeshögskolan 2019-01-15

<https://www.yrkeshogskolan.se/om-yrkeshogskolan/ansokan-och-antagning/>

10 Bilagor

Bilaga 1.

Hej,

Jag läser till Speciallärare på Göteborgs Universitet och skriver en uppsats. Min uppsats ska handla om vad elever har varit med om sedan de gick ur gymnasiesärskolan. Den ska också handla om vad de kommer ihåg från sin tid på gymnasiet.

Skulle du vilja vara med i min studie? Om du tackar ja så kommer jag att göra en intervju med dig som spelas in. Det är bara jag som kommer att lyssna på det som spelas in och det raderas när uppsatsen är klar. Ingen kommer att veta att det är du som har svarat på mina frågor. Allt du säger kommer jag att behandla med stor försiktighet så att du inte känner att du blir missförstådd. Ditt namn kommer inte att finnas med i uppsatsen. Jag kommer att intervjua flera personer som har studerat vid gymnasiesärskolan precis som du.

Det är frivilligt för dig att vara med och om du säger "ja" men sedan ångrar dig så kan du när som helst avbryta intervjun. Då kommer även det du redan sagt till mig tas bort från studien. Om du vill får du läsa uppsatsen när den är klar.

När uppsatsen blir klar kan den komma att finnas på internet. Det för att andra lärare ska kunna lära sig om vad som kan ske efter att en person har avslutat sina gymnasiesärskolestudier.

Har du frågor kan du kontakta mig på telefon 031-7XX XXX eller Mia.Alstrom@XXX.se

Bilaga 2

Hur menar du då?

Kan du förklara / utveckla?

Berätta gärna ett exempel

Vad känner du när ...?

FRÅGEKORT

Kort som lades på bordet vid intervjun för att konkretisera antalet frågor.

Inledande frågor

- Ålder
- Vad gör du nu?

Berätta för mig hur en vanlig dag ser ut för dig.

Vad minns du om din tid på gymnasiesärskolan?

Vad har du gjort tiden efter gymnasiesärskolan?

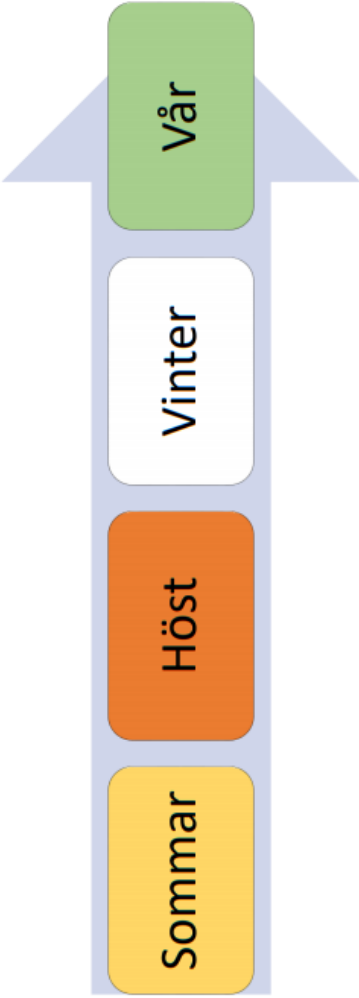
Vilka personer har varit viktiga för dig de senaste åren?

Vad har du för drömmar om framtiden?

Något mer som du vill berätta som handlar om dina erfarenheter från gymnasiesärskolan?

Bilaga 3

Tidslinje till intervjun Mia Alström Larsson 181005



Intervjuguide

Till intervjun tar jag med en tidslinje som stöd för att minnas vad som hände när. Mina frågor är nu uppdelade i några uppvärmningsfrågor med ålder och aktivitet. Därefter följer mina huvudfrågor i sifferföljd. Bokstavsfrågorna är tänkta som stödfrågor om informanten har svårigheter att tala fritt. Inför intervjuerna har jag testat mina frågor på en av de elever som jag undervisar nu för att se om frågorna fungerar som det är tänkt och höra om jag håller mig till de öppna frågorna eller styr samtalet på något sätt.

Hjälppfrågor till mina intervjufrågor

Hur menar du då?

Kan du förklara / utveckla?

Berätta gärna ett exempel

Vad känner du när ...?

Inledande frågor

- Ålder
- Vad gör du nu?

Intervjufrågor

1. Berätta för mig hur en vanlig dag ser ut för dig.
 - a. Du går upp på morgonen – vad händer sedan?
 - b. Du äter lunch – vad händer sedan?
 - c. Det blir eftermiddag – vad gör du då?
 - d. Det blir kväll - vad händer då?
 - e. Vilken skillnad är det på de olika dagarna?
 - f. Vad är kul att göra?
 - g. Vad måste du göra som du inte tycker om?
 - h. Hur tar du dig till olika aktiviteter?
2. Vad minns du om din tid på gymnasiesärskolan?
 - a. Vilka kompisar hade du?
 - b. Vilka lärare?
 - c. Vad var det roligaste?
 - d. Vad var svårast?
 - e. Vilken nytta har du haft av din utbildning?
 - f. Vilka ämnen minns du?
 - g. Vad gjorde du i skolan som du har användning av idag?
 - h. Varför valde du just det programmet?
3. Vad har du gjort tiden efter gymnasiesärskolan? Jag tar hjälp av tidslinjen för att visualisera hela den tid som förflutit sedan studenten.
 - a. På vilket sätt tycker du att skolan förberedde dig för tiden efter studenten?
 - b. Vad hände sommaren efter studenten?
 - c. Därefter på hösten - vad gjorde du då... osv.
 - d. Vilken period var bäst tycker du och varför?

4. Vilka personer har varit viktiga för dig de senaste åren?
 - a. På vilket sätt har andra människor hjälpt dig?

5. Vad har du för drömmar om framtiden?
 - a. Relationer?
 - b. Arbete?
 - c. Boende?

6. Något mer som du vill berätta som handlar om dina erfarenheter från gymnasiesärskolan?