



Från främjande till tämjande

*Västsvenska gymnasiesärskolors vägledning mot
anställningsbarhet*



Namn: Pär Franzén och Ola Lundin

Program: Speciallärarprogrammet | Inriktning mot utvecklingsstörning

Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLU601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT20
Handledare: Thomas Barow
Examinator: John Löwenadler

Nyckelord: Gymnasiesärskola, Förberedelse, Övergång, Anställningsbarhet, Studie- och yrkesvägledning

Abstract

I själva övergången mellan skola och arbetsliv situeras vägledaren. Dessa ska symbolisera den totala kompetenssärskolans elever utvecklat och ska ha en djup insikt i elevernas intressen och förmågor för att på så sätt kunna hitta en meningsfull framtida sysselsättning, något som innebär en djup betydelse för individen. Samtidigt så utesluts individer med intellektuella funktionsnedsättningar i stora drag från den öppna arbetsmarknaden. Yrkesvägledarens roll i gymnasiesärskolan är dock utforskad. Det är dock denne som har som uppgift att styra elevens framtida riktning och möjligheter. Det är denne som ska se elevens styrkor och möjligheter och aktivt arbeta för att eleven hittar en så pass bra och utvecklande framtid som det bara går.

Denna kvalitativa studie riktar in sig mot vägledarens roll ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Undersökningen syftar till att granska vilka framtidsutsikter elever på gymnasiesärskolans nationella program uppfattas ha och ämnar försöka förstå vilka mekanismer som verkar i övergången mellan skola och arbetsliv. Den kvalitativa studien riktar sig mot yrkesvägledare och APL-ansvariga i västra Sverige och om hur dessa förstår och genomför sin yrkesroll. I studien kontaktades runt 60 enheter från västsvenska kommuner. Genom ett strategiskt urval medverkar 12 respondenter från 9 enheter, från såväl stora som mindre kommuner.

Gymnasiesärskolans reform 2013 har i tidigare studier visats syfta till en tydligare inriktning mot yrkeskunskap och anställningsbarhet. Samtidigt öppnades dörren mot introduktionsprogrammet. Vår studie visar att de "prestationsstarkare" eleverna på det nationella programmet uppvisat ett motstånd mot subjektpositioneringen i särskolan. Eleverna misslyckas enligt de intervjuade studie- och yrkesvägledare hellre på IM än etiketteras som avvikande på gymnasiesärskolan. Respondenterna menar att denna förändring i elevunderlaget har lett till att allt färre elever anses klara APL, den väg som ses som den mest framgångsrika till att skapa ett lönebidragsarbete för eleven. Istället ses den mer naturliga vägen vara till daglig verksamhet, det är framför allt denna horisont som gymnasiesärskolans elever vägleds mot. Privata arbetsgivare är vidare långt mer benägna än kommunala att anställa individer som gått på särskolan.

Externa aktörer såsom Arbetsförmedling och Försäkringskassan upplevs samtidigt idag som mer kontrollerande och ifrågasättande - den samverkan och det samförstånd som förr fanns upplevs respondenterna som förvanskat eller försvunnet. Individer måste numera bevisa sin anställningsbarhet; ansvaret ligger på individen att tillskansa sig de egenskaper som arbetsmarknaden kräver. Sämst av allt är kommunen, de vägrar anställa tidigare sarskoleelever och hänvisar till behovet av en kvalificerad titel för att få tillgång till sin arena. En sarskoleutbildning genererar dock ingen titel, ingen garanterad yrkeskompetens. Allt detta leder enligt våra respondenter till att deras elever i allt högre utsträckning inte lyckas tillskansa sig någon anställningsbarhet. De når yrkeskompetensen men möts allt oftare av en motvilja från samhällets aktörer att inkluderas på deras arenor. Vägledningen definieras ur ett sådant perspektiv inte av ett *främjande* utan snarare av ett *tämjande* av subjektets sedermera vuxna subordination - ett lugnande av ett möjligt kommande motstånd till positionerandet som *fortsatt omsorgsbehövande*.

“Jeder für sich und Gott gegen alle”

WERNER HERZOG

“I have always depended on the kindness of
strangers”

A STREETCAR NAMED DESIRE (1951)

Förord

Pär: Stort tack till alla våra respondenter som tog sig tid för oss och våra frågor. Även tack till min familj som gav mig möjlighet att lägga tid på att arbeta med denna uppsats.

Ola: Det var en ren ära att åka runt i västsvenska kommuner; att få ta del av den drivkraft och det möjliggörande som våra respondenter kämpade för. Det har vidare varit speciellt att skriva en magister under en pandemi, med alla de begränsningar det har inneburit, men det är min stora förhoppning att vi gjort datan rättvisa.

Jag skulle vilja tacka mina elever för att de kontinuerligt vidgar min förståelse för världen och hur den presenterar sig för dem – vilka spelregler som bestämts på förväg och hur man kan vägra dem på väldigt vackra sätt. Ett särskilt tack vill jag rikta till mina barn, Alva och Vilgot, samt världens finaste sambo - Petronella. Slutligen – min älskade mor gick hastigt bort under 2020. Hon var en älskad lärare som alltid var på barnens sida, hennes kontinuerliga drivkraft kan jag bara hoppas att ha fått en enkel liten skärva av. Denna text tillägnar jag henne, Ann-Christin Lundin.

Gemensamt: Vi skulle inledningsvis vilja rikta ett stort tack till vår handledare Thomas Barow.Handledning är svårt på distans men du har kontinuerligt motiverat oss att söka oss bortom det kända och enkla, gett vackra perspektiv och ifrågasatt förgivettaganden. Vi skulle också vilja tacka Johan Dahlbeck vid Malmö universitet för ytterligare synpunkter och vägledning.

Ett avslutande tack till Johanna Gustafsson-Alzén på instagramkontot minabokmarken som så vänligt lät oss använda sitt konstverk till försättsbladet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	3
3.1 Studie- och yrkesvägledning i styrdokumentet	3
3.2 Intellektuell funktionsnedsättning	4
3.3 Gymnasiesärskola	5
3.4 Externa aktörers insatser	7
4. Tidigare forskning	9
4.1 Övergångsprocessen i ett historiskt perspektiv	9
4.2 Förberedelsen	12
4.3 Övergången	13
4.4 Anställningsbarhet och arbetsförmåga	15
5. Teoretiska utgångspunkter	19
5.1 Socialkonstruktivism	19
5.2 Vad är utbildning?	20
5.3 Dekontextualisering, frigörelse och motstånd	21
6. Metod	23
6.1 Val av metod	23
6.2 Urval	23
6.3 Genomförande, bearbetning och analys	24
6.4 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering	25
6.5 Etiska överväganden	26
7. Resultat	28
7.1 En förändrad gymnasiesärskola	28
7.2 SYVens positionering och roll	29
7.3 Elevens positionering och egenskaper	31
7.4 Skolans förberedelse och vägledning	34
7.5 Externa aktörers roll	38
7.6 Resultatsammanfattning	40
8. Diskussion	42
8.1 Resultatdiskussion	42

8.2 Kunskapsbidrag	48
8.3 Metoddiskussion	49
8.4 Vidare forskning	50
9. Referenser	53
10. Bilagor	61
10.1 Missivbrev	61
10.2 Intervjuguide	62

1. Inledning

Läkaren Carl Ulrik Sondén skrev 1857 i sin artikel ”Om idioters uppfostran och undervisning” att samhället ”[...] genom lämplig omvårdnad och uppfostran i rättan tid af svagsinte barn, kan förvandla dem från oduglige och blott tärande medlemmar, till verksamme och närande” (Sondén, enligt Förhammar, 1991, s 308). Samma ambition har återkommit under årens gång, om än med andra ord. En diagnostiserad individ är i sin grundposition en belastning. Med samhällets hjälp och insatser kan denna transformeras till en nyttig medborgare. Mer än 100 år senare skrev Jerry Rosenqvist (1988), nuförtiden emeriterad professor vid Malmö universitet, angående sitt arbete som lärare i en särskola:

Undervisningen har jag då upplevt som mycket positiv, framför allt har kontakten med eleverna varit mycket stimulerande. Jag har känt att jag tycker om eleverna liksom jag känt mig omtyckt av dem. Det positiva undervisningsklimatet grumlades emellertid ofta av mina funderingar, om vad som skulle hända med eleverna efter skoltiden. Jag visste, att deras utsikter att få det arbete som några av dem bestämt sig för och siktade mot, var i det närmaste obefintliga, även om yrkesvalet i sig inte var orealistiskt med hänsyn till deras förmåga. Många av eleverna skulle i stället hänvisas till dagcenter, en placering som jag också förstått att flera av dem inte skulle känna tillfredsställande, några rent av förnedrande. (s.9)

Rosenqvist uttryckte att eleverna var väl förberedda, de var så att säga transformerade. De var redo för att bli närande. Men ändå kom de inte ut i arbetslivet, något i mekanismen hindrade.

Under de över 30 år som förflutit sen dess har det gjorts enorma landvinningar inom det specialpedagogiska fältet. Metodik och teknik har utvecklats, delaktighet och jämlikhet har eleverats som viktiga aspekter i det specialpedagogiska fältet, fokus har börjat skifta från elevernas diagnoser till deras förmågor, styrkor och intressen. Under samma tidsperiod har samhällsekonomin utvecklats, de ekonomiska ramarna har blomstrat i en svårjämförbar utsträckning. Rosenqvist frågade sig varför så många hamnade i en lönebidragsanställning istället för den öppna arbetsmarknaden. Vi undrar därför - har elevernas utsikter att få det arbete som de siktar mot förändrats till det bättre under dessa trettio år? Har det blivit bättre?

På gymnasiesärskolans nationella program är det vägledarna som letar fram praktikplatser åt eleverna. Tidigare forskning har oftast fokuserat på antingen särskolans syfte och innehåll, övergångens mekanismer eller arbetslivserfarenheter, fokus ligger på antingen lärare eller elev. Med den bakgrunden ämnar vi försöka belysa vad som händer i skarven mellan skola och arbetsliv och hur studie- och yrkesvägledare nyttjas och förstås i verksamheterna. Vilka mekanismer verkar i vägledningen? Hur förstås den?

I vägledarens skärningspunkt möts elevens förhoppningar, skolans förutsättningar och samhällets apparatur. Vägledarens perspektiv är dock osynligt i tidigare forskning. Vidare så fokuserar tidigare studier kring övergången, vad det syftar till, hur det förstås och uttrycks, vad det är som händer. Vi undrar också över ett *hur* men framförallt, *varför* händer det?

2. Syfte och frågeställningar

Vi syftar till att undersöka hur bilden av särskoleelevens framtidsutsikter på gymnasiesärskolans nationella program konstrueras. Studien syftar till att ge en vidare inblick i studie- och yrkesvägledarens perspektiv. Ett särskilt fokus kommer läggas kring *vägledningen, övergången* samt den konstruerade bilden av *anställningsbarhet*.

För att nå vårt syfte har vi gjort en intervjustudie med främst studie- och yrkesvägledare men även APL-ansvariga, programansvariga och verksamhetsutvecklare som är verksamma på gymnasiesärskolans nationella program i västra Sverige.

För att nå vårt syfte vill vi ge svar på följande frågeställningar:

- *Hur organiseras och förstås studie- och yrkesvägledarens roll?*
- *Hur förbereds elever för övergången när de går i skolan?*
- *Vilka egenskaper ses som särskilt betydelsefulla för att hantera ett arbete?*
- *Vilka möjligheter och hinder finns för särskoleelever i övergången till arbetslivet?*

3. Bakgrund

I följande kapitel kommer en presentation på hur staten organiserar och styr gymnasiesärskolan och dess elevunderlag. Vi ämnar inledningsvis skriva om hur studie- och yrkesvägledarens uppdrag formuleras utifrån Skolverkets allmänna råd och andra publikationer. Därefter kommer kapitel om definitionen av intellektuell funktionsnedsättning och gymnasiesärskolans styrning och uppdrag. Kapitlet avslutas kring hur aktörer efter gymnasiesärskolan organiseras och artikuleras i statliga publikationer.

3.1 Studie- och yrkesvägledning i styrdokumentet

Med studie- och yrkesvägledning menas den process som ger eleverna verktyg för att hantera de frågor som rör val av studier och yrken. Studie- och yrkesvägledning ska hjälpa eleven att fatta väl övervägda beslut och underbyggda val inför de möjliga vägar som finns att gå i framtiden (Skolverket, 2013a).

Skolverket skiljer på studie- och yrkesvägledning i *vid bemärkelse* och *snäv bemärkelse*. Med *vid bemärkelse* menas all den vägledning som eleven ges av all personal som arbetar med att förbereda denne för livet efter skolan. Det kan handla om praktisk arbetslivserfarenhet, studiebesök samt samtal och undervisning som handlar om arbetslivet. Studie- och yrkesvägledning i *vid bemärkelse* handlar också om att eleven ska få stöd i att stärka sin självkänedom, starka sidor såväl som sidor som kan utvecklas (Skolverket, 2013a). Läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013b) lyfter vikten av den vida yrkesvägledningen:

Genom att arbetslivet fortlöpande förändras när det gäller behovet av kompetens och rekrytering av arbetskraft inom olika områden har studie- och yrkesvägledning i vid mening stor betydelse. (s.9)

Studie- och yrkesvägledning i *snäv bemärkelse* handlar om den personliga vägledning som eleven får i form av samtal med SYV enskilt eller i grupp. I den vägledningen ska eleven få möjlighet att reflektera över sig själv och olika framtidsvägar (Skolverket, 2013a). Dessa samtal är en rättighet för alla elever och måste utgå från elevens behov och förutsättningar samt kunna anpassas för att på bästa sätt stödja eleven (Skolverket, 2014).

Eleverna på gymnasiesärskolan har olika bakgrund och förutsättningar, men skolan ger möjlighet till en långsiktig planering och den *vida* och *snäva* yrkesvägledningen ska på ett individanpassat och systematiskt sätt utveckla de insikter, kunskaper och förmågor som behövs för att fatta egna beslut om sin framtid (ibid.)

I SOU-rapporten *Den framtida gymnasiesärskolan* från 2011 lyfts SYV på gymnasiesärskolan fram som en nyckelperson för att samordna aktörer när det gäller övergången mellan skola och arbetsliv. Det kräver samverkan mellan skola, arbetsgivare, arbetsförmedling och i många fall ytterligare aktörer. Det krävs att skolan bygger upp strukturer för denna samverkan.

Skolverket betonar att samverkan mellan SYV och lärarna är viktig då SYV ska ha kunskap om arbetsmarknaden medan lärarna har kunskap om elevernas färdigheter och kunskaper. Men en SYV på gymnasiesärskolan behöver också ha kunskap om olika funktionsnedsättningar som elever kan ha. Skolan har ett ansvar för att eleverna har tillgång till en SYV, vidare ska den som anställs som SYV ha adekvat utbildning (Skolverket, 2014).

Precis som utbildningen i skolan ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet så ska även studie- och yrkesvägledningen det. Enligt Skolverket (2013a) ska en SYV ha:

[...] kompetens som omfattar djupa och aktuella kunskaper om utbildningsvägar och utbildningssystem, arbetsmarknad, arbetsliv och yrken. Det krävs också teoretiska kunskaper inom karriärval och vägledning, kunskaper och färdigheter i samtalsmetodik samt metoder för val, väljande och undervisning. (s. 21)

3.2 Intellectuell funktionsnedsättning

Gymnasiesärskolan är enligt Skolverket (2016) en skolform för elever som har en utvecklingsstörning. Utvecklingsstörning är det begrepp som används i skollagen men även begreppet intellectuell funktionsnedsättning går att använda om samma sak (SOU 2011:8).

Personer med intellectuell funktionsnedsättning är en väldigt heterogen grupp. Dessutom kategoriseras de i graderna lindrig, måttlig och grav. För att en person ska få diagnosen krävs det att tre kriterier uppfylls:

1. Nedsatt intelligensfunktion, under 70 i intelligenskvot.
2. Begränsningar i adaptiv förmåga.
3. Svårigheterna ska ha visat sig innan personen fyller 18 år.

Med adaptiv förmåga ingår bland annat förmågan att läsa, skriva och räkna, hur vi hanterar sociala relationer, tar ansvar för oss själva och kan hantera regler i sociala sammanhang (American Psychiatric Association, 2013).

Precis som alla andra har personer med en intellectuell funktionsnedsättning olika styrkor, svagheter och behov. En gemensam nämnare är dock en långsammare utvecklingstakt under skolåren men även i vuxenlivet (SOU 2011:8).

Som tidigare nämnts finns det olika grader av intellectuell funktionsnedsättning, från mycket grav till lindrig, där personen förväntas leva ett självständigt liv med bara visst eller inget stöd. Gemensamt för personer med intellectuell funktionsnedsättning är att de uppfattar världen på ett mer konkret sätt. Betydelsen av svårigheterna som en person med intellectuell funktionsnedsättning upplever beror i hög grad på miljön denne befinner sig i. Man kan alltså uppleva större eller mindre svårigheter beroende på förutsättningar och krav som finns i omgivningen och vilket bemötande man får. För vissa barn upptäckts och diagnostiserades den

intellektuella funktionsnedsättning innan skolgången medan den för andra diagnostiseras senare, långt in i skolgången. (ibid.)

Olika studier ger olika besked om andelen personer med intellektuell funktionsnedsättning men enligt Gillberg och Söderström (2003) ligger den på mellan 0,4 - 2,5%.

3.3 Gymnasiesärskola

Gymnasiesärskolan är enligt Skollagen (SFS 2010:800) 18 kap 4 § en frivillig särskild skolform för elever som är mellan 16 och 20 år (vid skolstart) och som fått diagnosen intellektuell funktionsnedsättning och som bedöms inte ha förutsättningar att nå målen i gymnasieskolan. Den ska vara utmanande och ska ge eleverna en uppfattning om sina möjligheter men även om sina begränsningar. Den ska inte skapa felaktiga förväntningar hos eleven utan vara tydlig med att den bedriver undervisning för intellektuellt funktionsnedsatta och vad utbildningen kan leda till (SOU 2011:8). Enligt skollagen 2010:800, (18 kap 2 §) ska gymnasiesärskolan:

[...] ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Gymnasiesärskolan består av två olika delar. Det nationella programmet och det individuella programmet. På det individuella programmet erbjuds elever som inte kan följa undervisningen på ett nationellt program plats (SFS 2010:800, kap 18, § 14). Det nationella programmet är i sin tur indelat i 9 olika inriktningar (Skolverket, 2013c). Alla elever i särskolans målgrupp har rätt att gå ett nationellt program. Ingen elev med intellektuell funktionsnedsättning kan nekas att gå på det nationella programmet (Skolverket, 2016). Gymnasiesärskolan ska inte ge eleverna en bred yrkeskompetens som man gör på vanliga gymnasiet, den ska istället ge färdigheter inom avgränsade delar av ett yrkesområde (SOU 2011:8). Detta arbete är fokuserat på det nationella programmet och när det står gymnasiesärskolan så är det nationella programmet som menas. Det är också bara på det nationella programmet som arbetsplatsförlagt lärande ingår (Skolverket, 2013b)

APL (ArbetsPlatsförlagt Lärande) är enligt gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) 1 kap. 3 § ett *lärande [...] som genomförs på en eller flera arbetsplatser utanför skolan*. APL ska pågå under minst 22 veckor av utbildningen (SFS 2010:2039 4 kap. 12§). Där ska eleven bli tilldelad en handledare som bedöms ha nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget (SFS 2010:2039, 4 kap. 14 §). APL är avgörande för utbildningens kvalitet och en viktig del i att ge eleverna kunskap om arbetslivet, utveckla yrkeskunskaper, yrkesidentitet och förstå yrkeskulturen. En APL ska ske på en arbetsplats och får sålunda inte ske på en daglig verksamhet (Skolverket 2018). Det är en förutsättning att skolan bygger upp en samverkan och kontaktnät med näringslivets aktörer för att eleverna ska få möjlighet till APL (Skolverket, 2013c).

Förutom att skolan ska bygga upp en samverkan med näringslivet för att få ut elever på APL så tar läroplanen (Skolverket, 2013b) även upp nödvändigheten av skolans samverkan med de olika aktörer som tar över när eleven slutar skolan, till exempel arbetsförmedlingen.

Arbetsförmedlingen har dessutom ett särskilt uppdrag att samverka med skolan när det gäller gymnasiesärskolans elever för att underlätta övergången till arbetslivet. (Skolverket, 2013c)

Inom gymnasiesärskolan finns också en lärlingsutbildning. Den innebär att eleven läser samma ämnen som i gymnasiesärskolan, men minst hälften av utbildningen är förlagd på en arbetsplats (SFS 2010:2039, 4 kap. 12 §) istället för minimum 22 veckor som gäller för APL. Ett tydligt mål för gymnasiesärskolan är att förbereda eleverna för arbetslivet. De ska få möjlighet att specialisera sig inom ett yrkesområde. Dock förväntas inte att alla elever inom målgruppen nå arbetslivet då vissa inte upplevs ha förutsättningar för detta. För dessa elever handlar utbildningen mer om att bli förberedda för en meningsfull sysselsättning som vuxna (Skolverket, 2013c).

2013 reformerades gymnasiesärskolan för att göra den mer nationellt enhetlig. Den skulle nu bli mer likvärdig. 2013 infördes APL, som ska vara mer knutet till kursmålen på programmet som eleven läser, i det tidigare regelverket fanns Arbetsplatsförlagd Undervisning (APU) som var mindre styrd av att praktiken skulle hänga ihop med utbildningen. Andra stora förändringar var att 2013 blev det mer fokus på kunskap i gymnasiesärskolan och att man ökade flexibiliteten så att elever på nationella programmet kunde läsa kurser på individuella programmet och vice versa. Målet var även att öka övrig samverkan med gymnasieskolan. Gymnasiesärskolans målgrupp fick 2013 också större möjlighet att söka till introduktionsprogrammet på gymnasiesärskolan. Fram till 2010 hade även elever inom autismspektrumet utan intellektuell funktionsnedsättning möjlighet att söka till gymnasiesärskolan, men det ändrades alltså då och gjorde gymnasiesärskolan exklusiv för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Skolverket, 2016).

Gymnasiesärskolan är en skolform som är öppen endast för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Andelen elever som går på gymnasiesärskolan jämfört med vanliga gymnasiet fluktuerar. I mitten av 1990-talet var andelen 1,2% (Tideman, 2000) för att sen öka till 2,4% (Skolverket 2014). Sedan dess har andelen sjunkit igen, då många av eleverna i målgruppen väljer att inte gå på särskola (Skolverket, 2016). Det är inte tvingade att gå på gymnasiesärskolan. Gymnasieskolans är nämligen ålagd att erbjuda elever från gymnasiesärskolans målgrupp möjligheten att läsa introduktionsprogram (IM) om denne så vill. Väljer eleven att gå IM är eleven inte inskriven i särskolan (Skolverket, 2013c). Förutom att IM är öppen för elever från särskolans målgrupp är den även öppen för elever som inte är behöriga till gymnasieskolans ordinarie program. På IM erbjuds eleverna en utbildning som tillgodoser elevernas behov och som kan leda till behörighet på gymnasieskolans nationella program, andra studier eller arbetslivet (Skolverket, 2019). Skolverket släppte 2016 en rapport som tar upp att fler och fler elever med intellektuell funktionsnedsättning ratar den stigmatiserande särskolan,

där de har svårt att identifiera sig med resten av eleverna, och söker sig hellre till IM. Enligt rapporten är det elever med lindrig utvecklingsstörning som väljer att gå på IM, men inte för att de så gärna vill gå där, utan för att de inte vill på gymnasiesärskolan.

3.4 Externa aktörers insatser

Som tidigare nämnts har arbetsförmedlingen ett särskilt uppdrag i att hjälpa personer som har olika funktionsnedsättningar och går på gymnasiesärskolan eller gymnasieskolan. Arbetsförmedlingen ska samverka med skolan och komplettera skolans studie- och yrkesvägledning med egna vägledningsinsatser. För sistaårselever ska samverkan med skolan ske för att underlätta övergången mellan skolan och arbetsförmedlingen (SOU 2012:31). Under intervjuerna var det tre insatser från kommunalt håll som var de absolut mest vanliga. Nedan följer en förklaring till vad de innebär.

Lönebidrag: När en person med olika funktionsnedsättningar börjar en ny anställning bedömer arbetsförmedlingen hur stor *arbetsförmåga* personen har. Arbetsförmågan är miljörelativ, den bedöms sålunda mot en specifik situation, vilket innebär att en och samma person kan ha högre arbetsförmåga till ett arbete men lägre till ett annat (SFS 2017:462).

Arbetsgivare som anställer en person med nedsatt arbetsförmåga på grund av funktionsnedsättning, kan erhålla lönebidrag. Lönebidraget syftar till att de personerna lättare ska få och behålla en anställning där dennes kompetens tas tillvara. Hur stort bidrag arbetsgivaren får bestäms av den anställdes arbetsförmåga och bidraget täcker upp den del av lönekostnaden som den anställde inte klarar av att arbeta. Anställningen ska vara anpassad efter den anställdes behov och förutsättningar. En anställd som är anställd genom lönebidrag erhåller avtalsenlig lön. Innan lönebidragsanställningen börjar görs en plan för hur den anställdes arbetsförmåga kan öka och det bestäms vilka hjälpmedel som eventuellt kan behövas. Varje år görs sedan en ny bedömning av arbetsförmågan (Arbetsförmedlingen, 2020a). Målet är att personen ska utvecklas så mycket att den kan behålla arbetet utan lönebidrag (SFS 2017:462).

SIUS-konsulent: En SIUS (Särskild stödperson för introduktions- och uppföljningsstöd) hjälper personer med funktionsnedsättning med att söka jobb och finns med som stöd om denne fått en ny anställning. En SIUS kan vara med i början av anställningen för att sedan se till att de stödfunktioner som finns på arbetsplatsen fungerar (Arbetsförmedlingen, 2020b). SUISS arbets sätt är ett svenskt exempel på Supported employment som växte fram i USA på 1980-talet (SOU 2011:8).

Daglig verksamhet är insats som kan beviljas genom LSS. Det innebär att personen har en obetald sysselsättning som kan ”bidra till personlig utveckling och att främja delaktighet i samhällslivet och det övergripande målet är att utveckla den enskildes möjligheter till arbete” (Socialstyrelsen 2008:9) Det är dock enligt Olin och Ringsby-Jansson (2009) ytterst ovanligt,

närmast obefintligt att personer går från daglig verksamhet till anställning. Daglig verksamhet kan ske som särskild gruppverksamhet i lokaler anpassade för ändamålet, med det kan även ske genom att brukaren får vara på ett företag och utföra arbetsuppgifter (ibid.)

4. Tidigare forskning

Det finns en risk att forskning om handikapp reproducerar förlegade och trötta bilder av vad handikapp är och vad det innebär för individerna. Tidigare studier har oftast riktat in sig mot begränsningar och exkluderande faktorer, individen har getts rollen som sjuk eller avvikande; individen har vägts mot samhällets kulturella och ekonomiska mål (Roulstone, 2017). Samtidigt har andra aktörer försökt agera motvikt och menat att vi måste släppa tidigare föreställningar om handikapp (Snyder, Pitt, Shanouda, Voronka, Reid & Landry, 2019). Man bör ta ett underifrånperspektiv och inte mäta individer utifrån normalpopulationen. Timander (2019) skriver att:

[...] Mad Studies som disciplin och rörelse politiserar erfarenheter av så kallad "Galenskap" och social olikhet som "Galenskap", och bejakar bland annat rörelser som Mad Pride i Storbritannien. "Galenskap" är inte en diagnostisk identitetskategori utan snarare strategier som fungerar som kritik och motstånd. Det görs bland annat genom att versalisera "Mad", "Galenskap". "Galenskap" används inte bara för att studera "Galenskap" inifrån, utan snarare också vända blicken utåt och studera det samtida västerländska samhället Erfarenhet av "mental betryckthet", ses som i alla fall delvis socialt konstruerad och man är kritiskt till att fixera eller essentialisera erfarenheter av "Galenskap". (s. 167)

Vi ser det som relevant att i inledningen till vårt kapitel om tidigare forskning påpeka att det inte alltid är lätt att skilja ett perspektiv från ett annat, vilken diskurs som är dominant, hur man väger vad som är en möjlig och/eller meningsfull framtid.

4.1 Övergångsprocessen i ett historiskt perspektiv

De senaste hundra åren har samhället utvecklats i en sällan skådad progression. Ur samma perspektiv är det intressant att teckna hur särskoleelever har tecknats och förstås. Kort beskrivet; beteckningar ändras. System och strukturer justeras. Man kan dock undra om synen på individen har ändrats särskilt mycket. Hacking (1999) skriver:

Varje kategori har förknippats med ett regelsystem för behandling, träning, särbehandling eller acceptans. Var och en har otvivelaktigt påverkat erfarenheterna hos både de som kategoriserats och hos deras familjer, skolkamrater och lärare. Varje kategori har vid någon tidpunkt i våran historia varit en interaktiv kategori. Varje kategori som var i bruk föreföll nästan oundviklig, ett fullständigt naturligt sätt att kategorisera barn med olika handikapp. Och ändå inser vi snabbt, när vi ser raden av obehagliga etiketter, att dessa kategorier är högst tillfälliga. (s.150).

I mitten av 1800-talet lyfts att "idioter" kan genom omvårdnad och fostran transformeras från odugliga och tärande till produktiva och närande (Barow, 2011). Avgränsandet mellan institutionernas tvångsplacerade individer drogs mellan bildbar och obildbar. De obildbara sågs som mer lämpade att placeras på asyl där fokuset låg på kroppslig vård. Barow (ibid.) skriver att det redan i början av 1900-talet fanns en ambivalens kring var man drar linjen mellan bildbar och obildbar.

Runt 1920 skulle undervisningen av de sinnesslöa bedrivas på särskilda internat. Målet med verksamheten var att skapa framtida förvärvsarbetare samt att främja en social integrering när individen når vuxenåldern (Barow, 2015). Fokus låg på praktiskt arbete och 1925 gjorde man en första stor kartläggning av övergången från sinnesslöskolan till arbete. Denne visade att en fjärdedel hade arbete och en tredjedel kunde försörja sig själva. Samtidigt kom en motreaktion, eugeniska tankeströmningar hade börjat spridas i samhället. De sinnesslöa sågs som farliga om de fick spridas allt för mycket i samhället, särskilt kvinnorna, varpå steriliseringar lyftes som ett propert verktyg (ibid.). 1935 kom den första steriliseringslagstiftningen och inom kort så kom alla på sinnesslöanstalterna att steriliseras innan övergången till ett arbetsliv.

Det fanns dock en samtida kritik mot bruket av ordet obildbar samt de efterföljande konsekvenserna. En kategorisering av obildbarhet kunde definiera ett liv som värdelöst. Detta blev särskilt känsligt under mellankrigsåren (Barow, 2011). Under mellankrigsåren uppkom även i Sverige en allt mer intensiv diskussion om brukbarhet. Ekonomin var i kris och det var hög arbetslöshet vilket drabbade sinnesslöanstalternas individers anställningsbarhet (ibid.). Under 40-talet ändrades dock förutsättningarna.

På grund av 1940-talets arbetskraftbrist blev det enklare för unga vuxna att få en betald sysselsättning. Som betydelsefulla förmågor för att säkerställa försörjningsförmågan ansågs skolornas insatser för att skaffa "lämpliga platser" för eleverna, "hjälpa dem till rätta under övergången till arbetslivet och ge dem det stöd de behöver" (Barow, 2015)

Arbetskraftsbristen under andra världskriget tvingade dock in ett nytt syfte för sinnesslöanstalternas utbildning - samhällets nytta låg i fokus, individerna skulle inlemmas i samhällsmaskinen och vara nyttiga.

Genom begreppet "praktisk bildbarhet" förvandlades samtidigt den ursprungliga tanken om bildbarhet som personlighetsutveckling till en process av styrd uppfostran. Deras framgång och vikt bedömdes efter ekonomiskt användbara resultat. Skälet till den nya definitionen kan ses i en tilltagande strävan att utnyttja de sinnesslöas arbetsförmåga. (Barow, 2011, s.168-169)

Genom 1944 års lag för "sinnesslöa" fick barn med lindrig utvecklingsstörning plikt att få viss undervisning i särskilda skolor. 1954 fick även de som ansågs obildbara rätt till såväl skola som vård. (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Denna lag stadgade yrkessärskolan och vanliga linjer var mekanik, vaktmästeri och storkök (Grunewald, 2008). Under 50-talet bildades även FUB, Riksföreningen för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning. Bengt Nirje blev 1961 FUB:s förste fast anställda tjänsteman och var med vid föreningens bildande av stiftelsen Anpassning till Liv och Arbete. Denna stiftelse syftade till att främja arbete och boende för vuxna som var diagnostiserade med utvecklingsstörning. (Barow, 2003). FUB startade under denna tid ett antal skyddade verkstäder. Syftet för dessa var att:

[...] så långt som möjligt införa även utvecklingshämjade personer med ringa kapacitet i produktiva arbetsformer, samtidigt som man strävar efter att genom mångsidig stimulans och systematisk träning utveckla arbetsförmågan hos samtliga anställda samt skapa resurser hos de bäst utrustade att tillgodogöra sig yrkesutbildning eller erhålla anställning i öppna arbetsmarknaden. (Palmér, 1968, s.40)

Både FUB och Nirje var aktiva deltagare i den samhälleliga diskussionen kring var dessa individer skulle vara och hamna. Det fanns dock olika bilder av hur det borde vara, vissa tyckte att institutionerna bordes tas bort och andra tyckte att det enbart krävdes en reformering (ibid.)

1967 års Omsorgslag medförde att även de såg ansågs obildbara rätt till såväl skola som vård. (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Begreppet obildbar togs även bort (Grunewald, 2008). Eleverna skulle (ännu en gång) utvecklas från tärande till närande medborgare, och viktiga faktorer för att arbeta i dessa verksamheter var tid, förberedelse och individualisering (Blom, 2003). Staten tog vid införandet av Omsorgslagen över ansvaret för de skyddade verkstäderna.

1969 publicerade Bengt Nirje sin text om normaliseringsprincipen.

This principle refers to a cluster of ideas, methods, and experiences expressed in practical work for the mentally retarded in the Scandinavian countries, as well as in some other parts of the world. The normalization principle underlies demands for standards, facilities, and programs for the retarded as expressed by the Scandinavian parent movement. (Nirje, 1969, s. 19)

Nirje uttrycker i samtal med Barow (2003) att:

Normaliseringsprincipen är revolutionerande, därför att de utvecklingsstörda stod i centrum.» Och: «Människor med utvecklingsstörning blir också vuxna och skall behandlas som vuxna. (Barow, 2003, s.195)

Under 60-talet inleddes ifrågasättandet av den dominanta medicinska diskursen och man förespråkade ett mer holistiskt och relationellt perspektiv (Söder, 2013). Under kommande årtionden finansierades från statligt håll forskning som hade ett tydligt reformperspektiv. Fokus låg dock sällan på Nirjes normaliseringsprinciper utan hellre på rehabilitering och behandling, kommunikation och miljörelativa anledningar (ibid). Det inifrånperspektiv som Nirje hoppats på undveks.

Den nya omsorgslagen (SFS 1986:598) hade ett tydligare fokus på individens självbestämmande och integritet. Ett mål var att man skulle ha möjlighet att leva i gemenskap med andra (Grunewald, 2008). Färm (1999) menar i sin historiska översikt att vårdnads- och omsorgsperspektivet alltid varit mer framträdande:

Betoningen av särart, av svaghet, av behov stället för det som är gemensamt, som väl trots allt är det mesta i livet, riskerar att leda till att vi bortser från de allmänmänskliga behoven av trygghet, kärlek, vänskap, goda levnadsvillkor, ett meningsfullt arbete och en innehållsrik fritid för att istället se till enbart de särskilda behoven av omsorg, vård eller behandling. De goda intentionerna hos institutionella aktörer riskerar att marginalisera människor som behöver stöd för att i största utsträckning leva "som alla andra och i gemenskap med andra". (Färm, 1999, s.373-374)

Kategoriserandet, semantiken och vem som har kategoriserats har varierat över tid (Tideman 2000). Positioneringen har dock varit relativt konstant. I dagens samhälle så subjektspositionerar diskursen "särskola" och "särskoleelev" skolformens elever. Vidare så formar samhällets kategoriseringar individens självbild (Hacking, 1999).

4.2 Förberedelsen

Elever som är inskrivna i särskolan får successivt en allt mer negativ självbild, något som kan förstås av att individerna blir allt mer medvetna om konsekvenserna av placeringen (Szönyi, 2005). Förberedelsen leder bara till ny förberedelse, målet är en hägring som aldrig nås (Berthén, 2007). Detta riskerar att bli traumatiskt för eleven när denne upplever att allt arbete inte leder någonvart och de upplevda sanningarna förvrids (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Berthén (2007) problematiserar särskolans verksamhet. Hon menar att särskolan förbereder för särskildhet, att eleverna sällan ges möjlighet att ta nästa steg. Blom (2003) skriver att undervisningen i särskolan ofta är utformad efter de diagnosticerade och upplevda brister och svårigheter man allokerat till eleverna, vilket i sin tur påverkar lärarnas syn på sin verksamhet och handlingshorisont. Ett fokus på brister och svårigheter konstruerar individer med funktionsnedsättningar som sårbara, vilket i sin tur innebär allvarliga förskjutningar av makt, delaktighet och möjligheter (Percy-Smith & Thomas, 2010). Man kan då undra om diagnostiseringen och särskildheten snarare stjälper än hjälper, ifall dessa faktorer snarare producerar fall än underlättar för de individer som hamnat i maskinens gap (Frithiof, 2007). Berthén (2007) undrar ifall den samtida verksamheten i särskolan utgår ifrån vad vi idag anser oss veta om de mottagna elevernas möjligheter och styrkor eller om samtidens verksamhet snarare är impregnerad av dåtida och förlegade handikappdiskurser. Denna diskurs präglar i sin tur verksamhetens elever. Mineur (2013) skriver att:

[...] elever är osäkra på hur 'starka deras styrkor' är liksom hur 'svåra deras svårigheter' är. Osäkerheten kommer sig framförallt av de jämförelser som görs mellan dem själva och andra elever. Det är också en följd av de förväntningar som de möter, där exempelvis alltför lågt ställda krav ger signaler om att de inte förväntas kunna bättre. (s.207)

Mineur (ibid.) menar också att personalens omsorg och stöd kan försvåra och försvaga elevernas identitetsskapande. När slutförhållandet dessutom inte upplevs ha någon bäring kan det bli svårt för individen att få en uppfattning om vilka möjliga handlingshorisonter som finns. Vuxenblivandet handlar då om att slå sig fri från tidigare subjektpositionering. Förberedelsens natur ändras. Vidare fokuseras blicken i särskolan oftare på elevernas svårigheter än styrkor.

Till skillnad från annan gymnasieutbildning förutsätts ett mottagande i gymnasiesärskolan av att elevers svårigheter identifierats snarare än deras förmågor, vilket eleverna är medvetna om. Många elever menar att insikten om vad de har svårt för är av betydelse för deras möjligheter att utveckla strategier för att hantera och övervinna svårigheterna. Problematiskt blir det i de fall när alltför stort fokus riktas mot elevers svårigheter istället för deras styrkor. (Mineur, 2013, s.263)

Ett begrepp som ofta lyfts kring särskoleelevers subjektpositionering är *handikappmedvetenhet*. Ineland, Molin och Sauer (2013) problematiserar dock detta begrepp och undrar ifall syftet är att hämma elevernas framtidsutsikter, ifall professionella anser att dessa i alltför hög utsträckning har orealistiska mål och drömmar. Handikappmedvetenhet handlar på så sätt om att sätta ord på sina tillkortakommanden och acceptera en evig beroendeställning. Funktionsnedsättningen sätts

på så sätt i förgrunden, människan är sekundär. Författarna menar att man i ett sådant perspektiv talar om "utvecklingsstörda ungdomar" (s.114).

Antonson (2003) skriver att en särskoleplacering upplevs som stigmatiserande och försvårande avseende att få ett jobb på den reguljära arbetsmarknaden. I hans rapport framhåller många individer att de inte accepterar benämningar såsom utvecklingsstörning eller prefixet "sär" och att de upplever att de kan betydligt mer än de fått visa i skolan. Systemet hade möjliggjort att de fick stöd och hjälp av samhälleliga aktörer men samtidigt hade de hamnat i särskildhet, vid sidan om det allmänna samhället. Antonson (ibid.) skriver att "Nu kunde säromsorgerna bli till hinder. Samhället, läs statens, ordinarie stödorgan såsom Arbetsförmedling och Försäkringskassa hade inget traditionellt ansvar för denna grupp av personer" (s.98).

Benz, Lindstrom och Yovanoff (2000) lyfter vikten av en relation där den vuxne genom en innerlig relation kan stötta och pusha eleven.

Furthermore, what adolescents with disabilities appear to want, and what many adolescents desperately need, is a personal relationship with a trusted adult who will be available to encourage their efforts, validate their fears, and celebrate their accomplishments. In addition to this general foundation of support, what appears to be needed and desired (in retrospect of course) by adolescents at risk of school and community failure is the "hammering and positive pushing" that is necessary to encourage these students to stay in and complete their education, and that will be tolerated by these students only when a personal relationship of mutual trust and respect has been established. (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000, s.525)

Von Wright (2000) benämner mellanrummet för *den intersubjektiva väven*, att denne måste konstitueras av en oberäknlighet, att den andra personen inte har ett definierat väsen. Har den professionella redan en klar uppfattning om vem den andre är så uppstår ingen relation. Ljungblad (2016) benämner detta som ett intellektuellt frigörande, att syftet är att utvidga elevens förståelse av sig själv, inte definiera dennes begränsningar och handlingshorisont. Detta kan man ställa mot begreppet handikappmedvetenhet, som kan anses stå som det intellektuella frigörandets motsats (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

4.3 Övergången

Ineland, Molin och Sauer (2013) skriver att den nya särskolegenerationens övergång kännetecknas av en svår avvägning mellan *trygghet* och *frigörelse*. Fördelarna av att vara mottagen i särskolan, av bland annat en anpassad miljö och kursplan, mindre stress, ökad personaltäthet och specialutbildad personal, övergår till en nackdel i transitionen till arbetsliv, något som uppmärksammats av bland annat Berthén (2007), Frithiof (2007) och Szönyi (2005). Mineur (2013) skriver att en särskoleplacering i sig bygger in en osäkerhet i eleven, en osäkerhet som även påverkar övergången till vuxenlivet. Framförallt centreras oron kring om ifall någon arbetsplats kan tänka sig ta emot en person med en diagnostiserad intellektuell funktionsnedsättning. Placeringen innebär en nackdel för det framtida livet.

[...] en majoritet av eleverna upplever att omständigheterna som är förknippade med att vara elev i gymnasiesärskolan innebär vissa fördelar i den aktuella skolsituationen. I ett större sammanhang, och ur ett längre perspektiv, upplevs det trots allt som en nackdel. Både i förhållande till hur det påverkar deras relationer till andra människor och i förhållande till hur de ser på sina möjligheter i samhälls- och arbetslivet. För elever som fått sin utbildning i gymnasiesärskolan finns en ökad risk för ett utanförskap på arbetsmarknaden. (ibid., s.261)

Ineland, Molin och Sauer (2013) nyttjar begreppet *januslegitimering*. Organisationer visar upp ett ansikte utåt, såsom målformuleringar eller andra bilder av verksamheten, vilket syftar till att få en kulturell legitimitet. Det andra ansiktet vänds inåt, en mer individuell legitimitet, där det krävs att organisationens insatser ses som meningsfulla av dem som erhåller tjänsterna. Särskolan har en stark yttre legitimitet, dess verksamhet ses som god och meningsfull ur ett samhällsperspektiv. Det är dock inte alltid särskolans elever finner skolgången lika legitim, vilket måhända blir särskilt tydligt i övergången.

Tideman, Lövgren och Malmqvist (2020) skriver att ett annat hinder i övergången handlar om att det finns ett begränsat samarbete mellan aktörerna som befinner sig före, under och efter övergången.

[...] resultaten visar att transitionen, som inte är engångshändelse utan en lång process med många mindre steg, ofta försvåras av bristande samarbete. Det handlar främst om att de som ansvarar för stödinsatser till barn och unga inte samarbetar tillräckligt med de som ansvarar för stödinsatser för vuxna. (s.24)

Övergångsperioden mellan särskola och sysselsättning efter skolan har under den senaste tiden intresserat allt fler forskare. Måhända är det för att skolans strävan och målformulering i den stunden möter samhällets förutsättningar, måhända är det för att undersöka hur skolans uppdrag förstås eller hur det fullföljs. I andra fall rör det ungdomars attityder till arbete. Ineland, Molin och Sauer (2013) skriver att skolans verksamhet ofta kan definieras som den *negativa friheten*, en frihet från någonting - en oförstående omvärld, mobbing, allt för höga krav etc. Tiden efter skolan kunde dock för vissa elever ses som en *positiv frihet* - en möjlighet till självständighet, ekonomisk frihet, en chans att frigöra sig från handikappdefinitionen. Szönyi (2005) benämner detta som *det framtidsinriktade vanliggörandet*, att bilden av avvikelsen är skapad av särskoletillhörigheten och kommer avslutas i samband med att övergången från skola till arbetslivet är avslutad. Positioneringen av avvikelsen accentueras därmed av skolan.

Roulstone (2017) skriver att övergången inte kan ses som ett fixerat ögonblick utan snarare betraktas som en längre process. Denna process blir särskilt förlängd för individer som blivit diagnostiserade med någon slags funktionsnedsättning. Författaren benämner detta som en av två kriser för politiker och akademiker, där den andra är samhällets skiftning mot mer neoliberala välfärdssystem. Detta medverkar till diskursiva strömningar där individer med funktionsnedsättningar ses som kapabla men lata, vilket i sin tur får grava implikationer för ungdomarna.

For many young disabled people they feel trapped between these realities of exclusionary education and employment systems and increasingly harsh discursive constructions of welfare laggards. (s. 69)

Förberedelsen leder per se inte till en övergång, övergången har inte möjliggjort en inkludering i samhället utan snarare har man lyfts från en segregerad box till en annan. Berthén (2007) skriver att strävan inte alltid sammanfaller med hur det blir:

I komplexa verksamheter som skolan är det dock inte givet att det arbete som utförs resulterar i det man avser att realisera. I denna studie ger lärarna ett tydligt uttryck för en ambition som handlar om att genom kunskapsutveckling möjliggöra för eleverna att delta i samhället medan resultatet av lärarnas arbete däremot riskerar att begränsa elevernas möjligheter till ett framtida samhällsdeltagande – så att de snarare förbereds för särskildhet. (s.184)

Det är således förberedelsens roll att måhända iordningställa en övergång till vuxenomsorgen, en ytterligare avskiljning.

4.4 Anställningsbarhet och arbetsförmåga

Enligt artikel 23 i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna slås fast att alla människor har rätt till ett arbete och rätt att skyddas mot arbetslöshet (FN, 2008). Enligt Socialstyrelsen (2008) har kraven på kompetens ökat för att komma in på arbetsmarknaden, vilket kan vara en av anledningarna till svårigheterna för personer med intellektuell funktionsnedsättning att få ett arbete. Tidigare elever på särskolan är en av de grupper som möter störst utmaningar i att kunna etablera sig på arbetsmarknaden. (Arvidsson, 2016). Arvidsson, Widén och Tideman (2015) har kategoriserat de vanligaste placeringarna i fyra kategorier – daglig verksamhet (46.9%), arbeten med något slags lönestöd (22.4%), vidareutbildningar (6.6%) och en fjärde kategori där man inte visste vad individerna gjorde (24.1%). Enbart 1-2% befann sig på en öppen arbetsmarknad utan lönestöd (Ineland, Molin & Sauer, 2013). En del av problematiken handlar om att människor med intellektuella funktionshinder ses som ett kollektiv och inte utifrån sina individuella kompetenser (Molin, 2008), varpå eleverna måhända avråds att söka yrken som de önskar ha då vägledare ser hinder snarare än möjligheter. Antonson och Stål (2003) menar att det inte enbart handlar om att nå och få ett arbete, en stor svårighet handlar även om att kunna behålla det.

På 1980-talet hade 16% av särskolans tidigare elever en anställning på den öppna marknaden och då ansågs det förvånande att så många behövde lönebidrag för att få ett arbete. (Rosenqvist, 1988). Tideman (2000) visade i två studier år 1991 och 1995 att antalet individer med funktionsnedsättning som var anställda på den öppna arbetsmarknaden var 8,7% respektive 7,5%. 2003 hade siffrorna sjunkit till 1,6% för männen och 1% för kvinnorna (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Resultaten är dock svårjämförbara då det finns skillnader i mätningarna men kan ändå exemplifiera svårigheten att få och behålla ett jobb. Statistiska centralbyrån gör en årlig översikt av hur sysselsättningen ser ut för individer med en funktionsnedsättning, detta är dock en brokig skara där alla slags diagnosticerade hinder får trängas om platsen. Men frågan i dagsläget, för att återgå till Rosenqvists studie, handlar snarare om varför det är så många som hamnar i daglig verksamhet och varför det är så svårt att nå ett lönebidragsarbete. Det finns dock i dagsläget ingen statistik över hur det under de senaste åren har gått för gymnasiesärskolans

elever, i vilken form av sysselsättning eller anställning de hamnat, även om Högskolan i Halmstad i nuläget arbetar med att få en överblick (R. Luthra, personlig kommunikation, 9 december, 2020). Arbetsförmedlingens statistik handlar bara om individer med funktionsnedsättning (Statistiska centralbyrån, 2020).

När elever från särskolan skrivs in på arbetsförmedlingen slipper de stämpeln som "särskoleelev". Dock noteras det på Arbetsförmedlingen att personen har "generella inlärningssvårigheter", en notering som även personer som inte kommer från särskolan kan få (SOU 2011:8). Rapporten (ibid.) tar upp hur svårt det är att hitta tillförlitliga siffror för hur många tidigare elever från gymnasiesärskolan som kommer ut i arbetslivet, andelen är dock väsentligt lägre för personer med generella inlärningssvårigheter. Rapporten hävdar dock att andelen särskoleelever som kommer till jobb minskat dramatiskt sedan 1970-talet. Att andelen sjunkit kan bland annat förklaras med att då var många anställda via beredskapsarbete eller via Samhall. Beredskapsarbete är idag borta och Samhalls roll för personer med intellektuell funktionsnedsättning har blivit mindre. Även krisen på 90-talet har stor betydelse. För varje kris ökar kraven på effektivitet, vilket i sin tur leder till att många mindre kvalificerade yrken som passar personer med intellektuell funktionsnedsättning försvinner och återetableras inte när krisen är över. Idag har endast några få procent en anställning utan stödåtgärder (ibid.).

I tider av rationalisering och effektivisering på arbetsmarknaden ökar kraven på de anställda och allt fler betraktas som arbetsoförmögna, samtidigt som vi förespråkar en samhällelig ideologi om allas rätt till arbete. Detta är ett olösligt problem, då det i grunden handlar om två konkurrerande samhälleliga system, ett arbets- och vinstbaserat och ett behovsbaserat. (Olin & Ringsby-Jansson, 2009, s 22)

Begreppet *anställningsbarhet* hamnade högt på den arbetsmarknadspolitiska dagordningen under 2000-talet. Anställningsbarhet innebär att vi lever i ett föränderligt samhälle, en anställning ena dagen betyder inte att det arbetet alltid kommer att finnas kvar. För att vara anställningsbar ska en person vara anpassningsbar, flexibel och serviceinriktad. Det livslånga lärandet blir en del av att anpassa sig till arbetsmarknaden (Lidström, 2009). Arbetsförmedlingen (SOU 2012:31) nyttjar både begreppen arbetsförmåga och anställbarhet.

Arbetsförmågan bestäms av individens inneboende egenskaper i relation till arbetsuppgift och arbetsmiljö. Olin och Ringsby-Jansson (2009) tar upp ett antal dygder som verkar vara kriterier som ingår i begreppet arbetsförmåga. Det krävs att personen har färdigheter att utföra arbetet som ålagts men även egenskaper såsom skötsamhet, uthållighet, tålmod, motivation och vilja. För att behålla ett arbete krävs att personen fortsätter komma och klara av arbetet även när man varit på den aktuella anställningen när det är en rutin och kanske inte lika spännande längre.

Anställbarhet adresserar individens förmåga att få och behålla ett jobb. Men arbetsförmedlingen kan ha ett mätverktyg av anställbarhet och arbetsmarknaden ett annat. Detta kan innebära ytterligare ett funktionshinder för individen (Jacobsson & Seing, 2013). Assarson (2012) skriver att den nutida bruket av ordet anställningsbar förlägger ansvaret på individen att anförskaffa sig

de egenskaper som gör individen attraktiv på arbetsmarknaden. Tidigare hade orsaker sökts på arbetsmarknaden, att denna behövde anpassas och förändras. Assarson (ibid.) skriver att:

När orsaken till arbetslöshet blir en fråga om egenskaper kommer de elever som fått olika diagnoser som utvecklingsstörning eller autismspektrumsyndrom till korta. I den sociala konstruktionen av funktionsnedsättning, avvikelser eller handikapp ges inget utrymme för att se dessa attribut som någon förtjänst. Det räcker då inte med att aktivt försöka styra sin egen framtid genom ett antal strategiskt uttänkta projekt, eller försöker öka sin anställningsbarhet och därmed också sitt handlingsutrymme, genom att fylla på sin CV. (s. 19)

Få lärare på gymnasiesärskolan har dock ett särskilt fokus på anställningsbarhet, på förberedelse inför övergången. Göransson, Bengtsson, Hansson, Klang, Lindqvist och Nilholm (2020) genomförde en enkätstudie med lärare som arbetade i segregerade verksamheter med elever som hade intellektuell funktionsnedsättning. Lärarna uttryckte där att utbildningens viktigaste syfte var att erbjuda en lugn och elevcentrerad verksamhet som fokuserade på elevernas intressen och förmågor. Vidare såg en majoritet av lärarna att den viktigaste kunskap som eleverna kunde ta till sig var sådan som utvecklade deras personlighet. En minoritet (18,9%) såg det som viktigt att eleverna lärde sig kunskap som stärkte deras konkurrenskraft på arbetsmarknaden. Mineur (2013) skriver dock att elever som haft möjlighet till mer tid för yrkesämnena såg mest positivt på sin framtid.

Antonson (2003) har identifierat faktorer som ökar individens möjligheter att få och behålla ett arbete och samtidigt använda arbetet som ett verktyg från att gå från särskild till allmän väg. Dessa är:

- Ett arbete där arbetet gör skillnad (inget alibiarbete vid sidan om)
- Att man kan bemästra olika arbetssituationer som kan uppstå
- Att arbetets karaktär rimmar med ens person och ens intressen
- Att man är en i gänget
- Att man är delaktig
- Att man räknas med

Molin (2008) listar i sin tur de egenskaper som tillskrivs de särskoleelever som kommer ut och stannar på arbetsmarknaden, de har ett bra bemötande mot andra, uthållighet, medvetenhet om sina svårigheter och realistiska förväntningar på arbetet. Assarson (2009) problematiserar dock detta och menar att särskolans elever kompenserar en sämre anställningsbarhet med pliktrogenhet och underdånighet, vad hon härrör till en moralisk kompetens. Författaren skriver att det dock är tveksamt om individerna lyckas bli av med denna subjektspositionering, att de någonsin finner ett erkännande eller en högre status.

Andrews och Rose (2010) ser tre viktiga faktorer som påverkar motivationen till att söka arbete för individer med intellektuella funktionsnedsättningar – ekonomiska faktorer, sociala aspekter samt synen på deras uppfattade kompetens och det stöd de uppfattar att de skulle kunna få. Att ha/få ett yrke ger en möjlighet att bli självständig, ger möjlighet till självständighet, fler sociala

relationer och dessutom såklart bättre ekonomiska villkor, det ger en mening i tillvaron. (Marmot, Friel, Bell, Houweling & Taylor, 2008). Tideman, Lövgren och Malmqvist (2020) skriver i sin forskningsöversikt att ekonomi är en viktig faktor som oftast glöms bort i sammanhanget. Man kan ha ett arbete som man ser som meningsfullt och viktigt, man fyller en viktig funktion på en arbetsplats men får inte en skälig ersättning som hjälper en mot självständighet.

Det är riktigt att arbete kan skapa en god ekonomisk standard men för många med funktionsnedsättning är, dessvärre, vare sig arbete eller försörjning genom arbete ett reellt alternativ. Ekonomisk försörjning på annat sätt är då en nödvändighet för att kunna förverkliga en övergång till vuxenlivet. En annan markör eller medel som kan komplettera modellen är fritid. Därutöver är frågan om självständighet och stöd i beslutsfattande central för många i denna översikts målgrupper och bör tydliggöras ytterligare i modellen för att svara mot de behov unga med funktionsnedsättning har. (s. 47)

Beyer, Brown, Akandi och Rapley (2010) visar att en placering på en vanlig arbetsplats med något slags stöd ökar välbefinnandet på många plan.

Supported employees reported better health, higher productivity and better emotional well-being than the people with intellectual disabilities in employment enterprises or day services. They appear to be particularly satisfied with their lives, despite reporting lower material wellbeing, lower productivity, and lower job autonomy than non-disabled co-workers. Compared with day service attendees, supported employees had greater clarity about their work activity and conformity to policies and procedures expected of them. (s. 294)

De särskoleelever som kommer ut på arbetsmarknaden befinner sig ofta inom könstraditionella yrken, kvinnorna oftast inom vård och omsorg och männen inom byggnadsindustrin. Det finns även geografiska aspekter som kan påverka särskoleelevers framtidsutsikter. Det var mer sannolikt att man hade sin sysselsättning på en daglig verksamhet och mindre sannolikt att man hade ett förvärvsarbete ifall man bodde i en storstadsregion (Arvidsson, Staland-Nyman, Widén, & Tideman, 2016).

Det finns dock bland vissa före detta särskoleelever en tendens att välja att inte ta steget ut i arbetsmarknaden utan man stannar hellre kvar i det bekväma omsorgssystemet (Olin & Ringsby-Jansson, 2006; Molin, 2008). I en intervju beskriver professorn i handikappvetenskap Magnus Tideman hur många med intellektuell funktionsnedsättning som söker jobb får av arbetsförmedlingen beskedet att de inte kan få jobb på grund av att de gått på särskola. De skickas istället till daglig verksamhet men får där höra att de är för ”duktiga” för att vara där (Högskolan i Halmstad, 2020).

Den senaste stora studien på var gymnasiesärskolans elever hamnar kom alltså 2016 och byggde på data från 2001-2011 (Arvidsson, 2016). Det finns mer aktuell forskning, såsom Luthra (2019), men denna fokuserar på individer med intellektuell funktionsnedsättning som varken är i anställning eller i vidare studier, så kallade NEET (Youth not in employment, education or training). Det finns alltså väldigt få studier på vad som hänt efter gymnasiereformen 2013, som till dels syftade till att få ut fler gymnasiesärskoleelever i arbete. Vi ser alltså ett behov av att försöka ta reda på hur det kan se ut idag.

5. Teoretiska utgångspunkter

Vi ser filosofi som ett gångbart verktyg för att dekonstruera denna mekanik, varpå vi nedan önskar redogöra för några av de begrepp som vi ser som användbara.

5.1 Socialkonstruktivism

I denna undersökning studeras hur vägledare på gymnasiesärskolans nationella program förstår och konstruerar sin handlingshorisont ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Inom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det förgivettagen kunskap som dekontextualiseras och problematiseras. Kunskap kring vad en elev med intellektuell funktionsnedsättning har för möjligheter och hinder ses som konstruerad, det finns ingen objektiv sanning i detta utan är ett resultat av bland annat historiska och samtida diskurser (Severinsson, 2010). Ordet ”funktionsnedsättning” har inget objektivt värde utan är snarare ett konstruerat värde som kan förstås av hur vi uppfattar normalpopulationen (Frithiof, 2007). Hacking (1999) skriver att:

Människor, inklusive barn, är agenter, de handlar, som filosoferna säger, under beskrivningar. De handlingar de väljer att utföra, och hela deras rätta att vara, är på intet sätt oberoende av vilka beskrivningar det finns under vilka de kan handla. (s.141)

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv formas förståelsen av ett fenomen genom språket, hur människan uttrycker sig och därmed även bidrar till att forma sin omvärld (Börjesson, 2003). Vidare så är även institutioner såsom skola och särskola konstruerade verksamheter utifrån dåtida och nutida diskursiva strömningar.

Institutions further imply historicity and control. Reciprocal typifications of actions are built in the course of a shared history. They cannot be created instantaneously. Institutions always have a history, of which they are the product. It is impossible to understand an institution adequately without an understanding of the historical process in which it was produced. (Berger & Luckmann, 1967)

Positionsteori utgår ifrån socialkonstruktivism och studerar mellanmänskliga processer, vad som är tillåtet och inte tillåtet (Jensen, 2015). Positioneringen bestämmer och begränsar både samspelet och självuppfattningen av handlingsutrymme. Den bestäms av egenskaper såsom pålitlighet, punktlighet eller lathet samt av uppfattningar av vilka rättigheter och plikter en person eller grupp har. Positioner förhåller sig dessutom alltid till varandra, är någon överordnad så måste någon annan vara underordnad (Harré & van Langenhove, 1999).

Vi har valt att undersöka hur särskoleelevens framtidsutsikter upplevs och hur förberedelsen organiseras och förstås, hur sociala konstruktioner möjliggör eller hindrar vägledarens handlingshorisont. Samtidigt bedrivs denna vägledning i en skolkontext där utbildningen står i fokus. Av den anledningen ser vi ett behov av att ställa frågan vad bildning innebär.

5.2 Vad är utbildning?

Biesta (2016) har identifierat tre syften med utbildning, tre domäner med artikulerade utbildningssyften. Den första handlar om *kvalifikation*, att tillägna sig kunskap, redskap och värderingar. Den andra handlar om *socialisation*, att ta del av och inlemmas i världen, och den tredje handlar om *subjektivering* som kan kopplas till subjektets eget intresse av att utbildas. Detta kan även kopplas till både frigörelse och ansvar. Utbildning, bildning, skolningens syfte och mekanik ses dock gärna utifrån sina delar. Man fokuserar på en mekanik, en metod (Popkewitz, 2009). Utbildning är dock inte summan av alla dess delar, utbildning är något mycket större än så. Dahlbeck (2017) skriver om utbildningens kärna och att en människa är mer än summan av dennes delar:

[...] to be educated is to come to know the world, and by coming to know the world we enter into a community with others, gaining a perspective that allows us to look beyond the restrictions of our own personal wants and needs so as to contribute to a common world that is believed to be something more than the sum of its parts. (s. 304)

Biesta och Säfström (2011) menar att utbildning ofta ses ur ett endimensionellt perspektiv. Det blir ett verktyg för att rangordna kunskap och studenter, ett instrumentalt verktyg som fokuserar på "what works" och metodik. Individens värde förläggs till framtiden, vad den skulle kunna bli.

In this way education has not only become tied up with progress but has actually become synonymous with it. However, by conceiving education in terms of what is not yet – that is, by conceiving education as a process that will deliver its promises at some point in the future – the question of freedom disappears from the here and now and runs the risk of being forever deferred. (s. 541)

Biesta (2010) undrar vad som skulle hända om man överger tanken om att undervisning ska måla upp vackra strävansmål som eleverna kan nå om de bara engagerar sig tillräckligt. Han ställer sig frågan om vad som skulle hända om man istället utgår ifrån dessa värden.

When we refer to those who are the subjects of education as 'learners' we immediately put them in a position where they still have to learn and where their learning is considered to be dependent upon our explanation. Hence, we are saying that they cannot yet speak. (Biesta, 2010, s. 548).

Säfström (2018) menar att detta får implikationer för hur vi ser på kunskap och på elevernas förmågor. Vi riskerar att se eleven som oförmögen och hjälplös utan den vuxnes guidande hand.

[...] the idea of leading someone else to knowledge seems to suggest that one cannot find knowledge by oneself; that is, the learner of knowledge is made dependent upon a leader rather than finding out for themselves. And as such education as a practice of leading someone else to knowledge is also about the reproduction of a certain hierarchical relation in which the leader already and always inhabits the superior position, resulting in a continuous subordination of the ones who are lead, basically reproducing the existing authoritarian social order. (s. 627)

Peters (1964) menar att om vi främst fokuserar på delarna så minskar vi utbildningsuppdragets kärna, varpå han jämför med en kyss. Om vi endast skulle försöka förstå denne som en fysisk rörelse av läpparna med funktionen att stimulera organismen så skulle vi få en väldigt begränsad

syn och förståelse av vad en kyss faktiskt innebär. Han problematiserar även hur elevers självbilder och framtidsutsikter styrs.

For concepts such as 'self-realisation' or 'growth' presuppose standards of value which determine both the sort of 'self' which is worth realising and the direction of growth. Human beings are not like flowers in having a predetermined end which serves as a final cause of their development. (s.21)

Peters (ibid.) betonar dock att människan inte har en definierad slutpunkt i sin utveckling.

5.3 Dekontextualisering, frigörelse och motstånd

Om vi eftersöker en förändring och utveckling av särskolan så behöver vi fler verktyg för att titta inåt, dekontextualisera och denaturalisera. Filosofen Deleuze eftersökte nya sätt att se på livet, nya vägkorsningar och perspektiv.

This is how it should be done: Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times. (Deleuze & Guettari, 1987, s.161)

I grund och botten eftersträvar han ett ifrågasättande av det förgivettagna, hur man möjliggör att se bortom det som är. May (2005) skriver:

We need not conform. Indeed, if our lives are to be interesting ones, capable of new feelings, new pleasures, new thoughts and experiences, we must not conform. Deleuze offers us a radically different way to approach living, and an attractive one, as long as we are willing to ask anew what it is to be us and what it means to be living. (s.25)

Man kan då undra om den rådande ordningen har verktyg till att möjliggöra ett produktivt och meningsfullt vuxenliv för individer med intellektuella funktionshinder eller om ordningen enbart reproducerar sig själv. Simons och Masschelein (2010) menar att frigörelse handlar om att förändra den sociala ordningen och positioneringen.

The act of emancipation is the decision to speak and think starting from the assumption of the equality of intelligences, the decision that one has the capacity and the time that one does not have properly, according to the reigning order and the partition of the sensible. The act of emancipation is the act of departure from the way in which one is assigned to a place in the social order, the act through which one disrupts the configuration in which one has a certain position and can see, say and do something (this configuration relates to the aesthetic dimension of politics), and therefore an acting which one distances one from oneself. Emancipation is not a change in terms of knowledge, but in terms of the positioning of bodies. (s. 513)

Detta är inte alltid en självklarhet. Det är, i grund och botten, en elevgrupp som särskilt och positionerats, där intellektet har hierarkiserats. Vidare så kan särskolans omsorgsdiskurs vidare kväva en frigörelse, trots att man från särskolans håll säger att man vill främja elevernas självständighet (Mineur, 2013). Frithiof (2007) menar att oberoende i särskolans värld istället innebär att man som elev har en viss kontroll.

Oberoende behöver inte betyda att man själv utför alla sysslor, vilket kan vara en omöjlighet för individen, men att bestämma och kontrollera den hjälp man erhåller. På den punkten skiljer sig ofta omgivningens uppfattning mot personens med utvecklingsstörning. Myten om den eviga barndomen berättar att personer med utvecklingsstörning inte själva kan ta ansvar för sina val och handlingar. (s. 105)

Ett sätt att opponera sig är att artikulera ett motstånd. Saldanha (2010) undersökte motståndets mekanismer när han intervjuade hemlösa ungdomar som tidigare erhållit specialpedagogiska insatser. Flertalet av deltagarna var diagnostiserade med intellektuella funktionsnedsättningar men hade aktivt gjort motstånd mot särskiljandet då de vägrade etiketteras som ointelligenta. De såg då etiketteringen "bad" som mer attraktiv än "stupid". Ungdomarna uttryckte att skolans professionella verkade omedvetna över denna subjekspositionering. Becker (2010) ser dessa elever som de mest framgångsrika ur ett framtidsperspektiv.

They positioned themselves as past troublemakers who weren't afraid to break school rules or flout authority. At the same time, they used their turnaround stories as a resource to get teacher sympathy. Crediting the school with helping them to become better students, they successfully kept self-esteem and coolness by breaking rules but were excused from the consequences of their behavior because of their relationships with teachers. (s. 79)

Sammanfattningsvis - i denna text studeras vägledningen ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, hur eleven positioneras och vägleds mot en möjlig anställningsbarhet. Utifrån detta ser vi också ett behov att problematisera synen på utbildning och bildning, hur subjekten i skolan styrs, positioneras och rangordnas. Ur det perspektivet ser vi det som viktigt att dekontextualisera den förgivetagna kunskapen och ställa oss frågan hur vägledarna ser på subjektets möjliga frigörelse.

6. Metod

I detta kapitel ämnar vi först motivera våra metodologiska val. Därefter kommer vi förklara och motivera vårt urval. Texten kommer sen adressera hur vi genomfört och bearbetat texterna för att diskutera textens möjliga tillförlitlighet. Kapitlet avslutas med etiska överväganden.

6.1 Val av metod

Denna text har en hermeneutisk ansats. Hermeneutiken används för att söka en större förståelse för textens mening. Texten tolkas först som en helhet, sen tolkas de enskilda delarna och delarna kopplas sen till helheten. En hermeneutisk analys granskar inte enbart vad texten uttrycker utan även hur den uttrycker sig (Kvale & Brinkmann, 2014). Syftet är inte att bemästra respondenternas berättelser, de ska inte granskas och observeras, snarare bör vårt förhållningssätt bestå av en förväntansfull öppenhet (Ödman, 2017). Vårt perspektiv kan härledas till kritisk vetenskap, där intresset ligger i individen och kollektivets frigörelse. Inom den hermeneutiska kunskapstraditionen finns dock ingen objektiv sanning att finna. Tullgren (2004) använder sig av begreppet heuristisk kvalitet, med vilket hon åsyftar studiens förmåga att få läsaren att betrakta ett förförstått fenomen ur en ny synvinkel. Det i sig är en enorm ansats att ta sig an men det är vår förhoppning att ge läsaren någon ny upplevelse, något slags perspektiv som bryter mot förförståelsen.

Vi använde oss av en semistrukturerad kvalitativ intervju, som är relevant när man vill få förståelse för hur personer resonerar kring ett fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014). Det fanns en öppning för sidospår, följdfrågor och fördjupningar, något som öppnar för en djupare förståelse för samtalets innehåll (Fägerborg, 1999). Genom kvalitativa intervjuer kan forskaren skaffa sig en inblick i respondentens värld samt få en uppfattning om dennes resonemang, tankar och känslor (Hallin & Helin, 2018). En kvalitativ ansats ger oss också verktyg till att förstå vilka faktorer som inverkar på systemförändringar samt kring hur individer förhåller sig till och sätter ord på skeenden och positioneringar.

I grund och botten är vi inte ute efter att hitta felgörande inom maskineriet. Vi syftar inte till att peka finger på var i en logisk kedja felet begås. Vi vill istället försöka förstå vad som händer och varför. Utifrån det perspektivet ämnar vi försöka förstå varför ett visst skeende möjliggörs, så har vi sett det som mest frigörande att nyttja semistrukturerade kvalitativa intervjuer med en hermeneutisk ansats.

6.2 Urval

Via Skolverkets skolenhetsregister har vi funnit adresser till alla svenska gymnasiesärskolor i västra Sverige. Dessa ungefär 60 enheter kontaktade vi för att ta reda på vilka av dessa som har ett nationellt program och få kontaktuppgifter till yrkesvägledare och/eller APL-ansvariga på

skolan. I de fall där kontaktuppgifter saknades eller visade sig vara fel uppsökte vi enheterna individuellt för att säkerställa kontaktuppgifter.

Ganska snabbt fick vi respons. De individer som hade möjlighet att medverka i studien kontaktades med ett missivbrev där studiens syfte presenterades, något som kan öka svarsfrekvensen och intresset (Troost & Hultåker, 2016). Efter att ha presenterat studiens inriktning och syfte visade sig 12 respondenter från 9 enheter intresserade av att medverka. Majoriteten av dessa enheter besökte vi fysiskt men två enheter intervjuade vi via digitala verktyg på grund av coronarestriktioner. Två av våra intervjuer var gruppintervjuer. Det var respondenternas egen önskan då dessa hade kollegor som hade blivit intresserade av vår ansats och önskade få vara med.

Genom att kontakta alla gymnasiesärskolor i västra Sverige som har ett nationellt program så hoppades vi kunna nå ett strategiskt urval, vilket i sin tur syftar till att öka studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Ett strategiskt urval väljs ofta när man eftersöker variation i respondenternas berättelser (Troost & Hultåker, 2016). Utifrån denna princip har några yrkesvägledare och APL-ansvariga kontaktats för semistrukturerade, kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat deltagare inom verksamheterna som har insyn i frågorna, som är aktuella för studien (Bryman, 2016). Vi har eftersökt yrkesverksamma från verksamheter som befinner sig i både storstad, tätort och landsbygd, som både arbetat inom fältet en kort och en lång tid.

6.3 Genomförande, bearbetning och analys

I den inledande mailkonversationen samt i samband med intervjun så informerades deltagarna om studiens syfte genom ett missivbrev samt att medverkan var frivilligt. Intervjuerna genomfördes på vald plats av intervjudeltagaren och varade mellan en och två timmar. Samtalen utgick från vår intervjuguide (se Bilaga 2) och hade formen av semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Intervjuerna spelades in och transkriberades till fullo, sammanlagt 166 sidor transkriberad text. I transkriberingen anonymiserades och avkodades alla individer. Konfidentialiteten för intervjupersonen samt vad som berörs är viktig att värna (Kvale & Brinkmann, 2014), varpå allt material även kommer att raderas efter att studien är klar.

I denna text studeras respondenternas berättelser, hur de upplever sin värld, hur de upplever att arbetsgivaren ser på deras kompetens och yrkesroll samt vilken förståelse och bild de hade av sitt eget ansvarsområde i verksamheten. Att studera berättelser blir sålunda ett sätt att studera hur vi gestaltar och upplever vår fysiska och sociala värld, oss själva och andra. Berättelsen i mellanmänniskliga kommunikationer säger alltså något om både berättaren och dennes värld. (Hydén & Hydén, 1997)

Vi har använt en tematisk innehållsanalys influerad av Braun och Clarke (2006). Analysen har skett i förutbestämda steg. Dessa är som följer.

- Transkriberingarna läses flertalet gånger
- Transkriberingarna kodas och vi sökte vinklar utifrån våra frågeställningar.
- Koderna kategoriseras och ett arbete med att upptäcka olika teman inleds.
- Dessa teman granskas genom ytterligare genomläsningar av transkriberingarna.
- Dessa teman definieras och namnges.
- Resultatet skrivs utifrån dessa teman.

Vår rubricering i denna text har dock ändrats vid flertalet tillfällen då vi i analysen nått nya insikter. Texten har därmed omstrukturerats för att förstärka den röda tråden för läsaren. Materialet styrde tematiseringen genom ett *induktivt arbetsätt* (Silverman, 2006). I analysen strävade vi efter att synliggöra grundantagelser, förgivettaganden och paradoxer. Under analysarbetet använde vi en abduktiv process, en växelverkan mellan empiri och teori (ibid).

Genomgående under processens gång har vi eftersökt och läst forskning som gränsat mot vårt forskningsfält. Då vår förförståelse och uppfattning av fältet ständigt utvidgats har även vår läsning av forskning fått följa de vägar som öppnats för oss.

6.4 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering

Oftast nyttjas tre begrepp för att bedöma en studies vetenskapliga värde - *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* (Bryman, 2016). Forskning är dock aldrig objektiv (Allan & Slee, 2008). Vår bakgrund påverkar det perspektiv vi väljer och de frågor vi ser som intressanta (Fägerborg, 1999). Kvale och Brinkmann (2014) ser dock en risk med hermeneutiska texttolkningar som tar ett alltför idealistiskt fokus på individers upplevelser, att man därmed ignorerar den materiella och sociala sammanhang som individerna lever i. Det hoppas vi är tydligt i texten, även om vi måhända intar ett kritiskt perspektiv till särskoleelevernas positionering och möjliga handlingshorisonter så innebär inte detta att vi är kritiska till särskolans professionella aktörer. Tvärtom, dessa hyser vi den djupaste respekt för.

Intervjuobjekten har fått ta del av sin transkriberade intervju för att på så sätt få möjlighet att korrigera ifall denne uppfattar sitt svar som otydligt eller felaktigt. Respondentvalideringen innebär också att respondenterna fått möjlighet att förtydliga sina svar samt möjlighet att avbryta sin medverkan (Bryman, 2016)

Kvale och Brinkmann (2014) lyfter den kritik som riktats mot kodning och tematisering av intervjuer, där kritiker menar att forskaren placerar sig på bekvämt avstånd till data. Vidare menar författarna att kodning riskerar att meningen i respondenters långa beskrivande utsagor reduceras till begränsande kategorier. Invecklade strukturer reduceras till enkla staplar. Det är dock vår förhoppning att vår strukturerade och upprepade bearbetning av transkriberingarna förhindrat en sådan förvanskning.

Begreppet *reliabilitet* kan förstås som forskningsresultatets tillförlitlighet, om studien kan reproduceras av andra och då få liknande resultat (Kvale & Brinkmann, 2014). Reliabilitet kan också kopplas till frågornas utformning, ifall dessa är öppna eller ledande. Vår förhoppning är att vår transparens kring tillvägagångssätt, analysarbete och intervjuguide ökar textens tillförlitlighet.

Begreppet *validitet* kan även förstås som trovärdighet. Validitet kan i sin yttersta form tolkas som hur texten förhåller sig till sanningen. Trovärdigheten kan ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv istället bedömas utifrån studiens fruktbarhet och om texten lyckats frambringa några nya perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Generaliserbarhet åsyftar hur väl resultatet går att generalisera från urvalet till populationer. Denna text strävar dock inte efter att måla fram hur saker och ting faktiskt är, vi vill snarare försöka förstå hur vägledningen förstås och positioneras på gymnasiesärskolans nationella program, vilken bild av eleven som framkommer och hur dennes handlingshorisont inför framtiden förstås och organiseras.

6.5 Etiska överväganden

Studien beaktar Vetenskapsrådets etiska riktlinjer - informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2011). Men ett etiskt förhållningssätt innebär mer än att följa regler och etiska koder (Kvale & Brinkmann, 2014).

Informationskravet möttes med att respondenterna i den första kontakten fick ett informationsmail samt missivbrev (Bilaga 1) där studiens syfte preciserades. Här tydliggjordes information, samtycke, konfidentialitet samt att det inspelade materialet skulle raderas efter textens färdigställande. Denna information upprepades vid intervjutillfällena.

Samtyckeskravet möttes med att respondenterna själva fick välja om de ville medverka eller inte, samt att de hade möjlighet att hoppa av när som helst under undersökningen. De fick möjlighet att läsa sina transkriberade intervjuer och hade därigenom möjlighet att korrigera uttalanden.

Konfidentialitetskravet möttes genom att alla markörer som skulle kunnat identifiera respondenterna avkodades, först och främst namn men även markörer i texterna såsom kommunnamn, kollegor och namn på skolorna.

Nyttjandekravet möttes genom att respondenterna i missivbrevet och vid kontakt informerades om att empirin endast skulle användas i forskningssyfte.

Vidare så presenterar intervjuer ibland etiska dilemman. Uttalanden kan uppfattas som kontroversiella, kanske särskilt när man forskar kring funktionsnedsättningar och reella och

upplevda gränser. Vi har valt att försöka tolka och förstå respondenternas utsagor, inte hitta slagkraftiga citat.

7. Resultat

Vi intervjuade 12 individer från 9 olika enheter i västra Sverige. Majoriteten av våra respondenter är studie- och yrkesvägledare (benämns SYV i texten). Övriga respondenter är APL-ansvarig (APL), speciallärare (S), programansvarig (PA), kurator (K) och verksamhetsutvecklare (V). Två av våra intervjuer var gruppintervjuer. Det var respondenternas egen önskan då dessa hade kollegor som hade blivit intresserade av vår ansats och önskade få vara med.

Resultatet kommer struktureras genom att inledningsvis lyfta hur många respondenter menar att gymnasiesärskolan har förändrats. Därefter följer SYVens positionering och roll, elevens positionering och egenskaper, skolans förberedelse och därefter externa aktörers roll. Kapitel avslutas med en sammanfattning.

7.1 En förändrad gymnasiesärskola

Alla respondenter pratar om att gymnasiesärskolans elevgrupp har *förändrats*. Elevgruppen anses ha lägre prestationsförmåga än tidigare. De menar att förändringen av gymnasiesärskolan i början av 2010-talet, när det blev krav på diagnostiserad utvecklingsstörning för att få gå på särskolan har satt sina spår. Många av de ”starkare” eleverna med utvecklingsstörning gör ett aktivt val och väljer bort särskolan för att istället gå på IM.

SYV4: Man väljer bort sär, och väljer att gå ett introduktionsprogram istället. Och det är ju den gruppen som man ändå tänker är närmast arbetslivet. Och det är inte unikt för oss. Så ser det ut i hela Sverige. Det flaggade Skolverket för ganska tidigt efter att man gjorde om läroplanen.

Förutom att en stor del av elevgruppen som fick gå på gymnasiesärskolan innan 2013 nu inte får gå där så upplever respondenterna även efter 2013 en ytterligare, gradvis förändring av eleverna. De upplevs som svagare och svagare, fler och fler har svårt att läsa. Att eleverna upplevs ”svagare” innebär också att mindre andel menas ha förutsättningar för att komma ut i arbetslivet och även APL.

SYV5: Det är färre idag, än för 10 år sen som får anställning, det är uppenbart. Det gäller alla skolorna vår kommun. På denna enhet låg det förr 43,7 % som fick DV [Daglig Verksamhet]. Sen var det några som gick till studier och några gick till arbete, eller arbetspraktik. Den andelen som går till arbete har minskat avsevärt på denna enhet. För 2 eller 3 år sen, hade vi 100% här som gick till DV. Det säger ju något om de elever vi får in, med de svårigheterna. Flera av dem har måttlig U-störning.

Enstaka respondenter har i viss mån med IM-elever i sina särskoleklasser. Den ene (APL6) berättar att vissa IM-elever går omvänt integrerade i särskoleklasserna. Och (PA7) berättar att IM's ”svåraste” elever erbjuds att läsa tillsammans med gymnasiesärskolans elever.

Förutom att en stor del av de eleverna som upplevs ha bäst förutsättningar att nå ett arbete väljer IM istället för särskolans nationella program. Det sker enligt respondenterna även en annan

förskjutning. Elever som tidigare valde särskolans individuella program väljer nu särskolans nationella program istället. I särskolans nationella program ingår att eleven ska klara av 22 veckors arbetsplatsförlagt lärande (APL). På särskolans nationella program förväntas elever med lindrig utvecklingsstörning gå, men flera av respondenterna uppger att även elever med måttlig utvecklingsstörning går på det nationella programmet. Så många av eleverna förväntas inte att klara av att göra 22 veckors praktik. Skolorna har olika strategier för att lösa detta dilemma. En del skolor ger inte eleverna 22 veckors praktik, andra låter eleverna göra APL på daglig verksamhet och ytterligare andra använder sig av gruppraktik, där en grupp elever gör APL tillsammans med lärare från skolan. De två förstnämnda strategierna är egentligen inte tillåtna, enligt en respondent, utan ger kritik från Skolinspektionen.

SYV5: Hur många av våra elever klarar APL? Ja, det är inte ens hälften av de som går på nationellt program på den här enheten. Då får vi kritik av Skolinspektionen när de kommer. Det är lite märkligt hur det blivit, resultatet. Många får göra APL på daglig verksamhet, för att de inte klarar 22 veckor på arbetsplats. Vi kommer att få kritik för det här, men det är så systemet är konstruerat.

Många av respondenterna tycker sålunda att de har ett omöjligt uppdrag.

7.2 SYVens positionering och roll

Det var stora skillnader mellan de olika kommunerna i hur tjänsten för gymnasiesärskolans SYV såg ut. Skillnaderna bestod i: hur många elever man ansvarade för, om man var på andra delar av gymnasiet också, hur man fysiskt placerades i verksamheterna, hur delaktig SYV upplevs och vilka arbetsuppgifter som ingick in tjänsten.

De flesta av de intervjuade SYV hade endast en del av sin tjänst i gymnasiesärskolan, ofta inte fastställd hur stor, och resten på det treåriga gymnasiet. Det var SYV på de skolor med flest elever som arbetade exklusivt med gymnasiesärskolan. Det gjorde också att det blev en väldigt stor skillnad i hur många elevers övergång man hade ansvar för.

Flera respondenter tog upp att det inte finns en unison bild i kollegiet av vad som ingår i en SYVs arbetsuppgifter. Man vet att det ska finnas en, men inte alltid vad den ska göra. På de allra flesta enheterna ansågs dock SYV ha en viktig roll i verksamheten och upplevdes som delaktig. De SYV som var mitt i verksamheten och var delaktiga och fick möjlighet att skapa relation med eleverna var också de som verkade mest nöjda med sina arbetsuppgifter och sitt ansvar.

SYV9: Ja men det känns så, det är ju fantastiskt att alla vi som jobbar nu, vi har elevhälsa och vi har EHT [ElevHälsaTeam] varje vecka och där också, vi går igenom nuläget på enheten,[...]. Och alla känns trygga i sin egen profession, att man liksom, man går in där med sin profession och ingen annans liksom. Och så gör man saker ihop.

Men det fanns två undantag, en var en SYV som inte kände att hon släpptes in i verksamheten, väldigt få av kollegorna förstod hennes roll, utan kanske snarare fanns där "på nåder".

SYV1: Alltså jag kommer sist i att kunna, var ska jag sitta? "Jaha, ojdå, du skulle visst ha rum också. Ja men du kan väl sätta dig där inne i en skrubbe?". "Ja men det finns ingen dator här, hallå?" Alltså.., att hela tiden vara ingen. Det är skitjobbigt.

Det andra undantaget handlade om en person i en annan roll som inte upplevde att den SYV som var knuten till enheten var delaktig i arbetet.

PA7: Det finns ju en SYV som är tilldelad på skolan då. Som vi ska ha till viss del. Ska jag vara ärlig så [...] det har aldrig fungerat innan. De vet inte vad dom ska handla dom i. Dom känner inte till utvecklingsmöjligheterna, de få som finns för särskolan. Det har varit mycket bättre att vi gör det själva.

Att det är en lite "speciell målgrupp" med andra förutsättningar än resten av gymnasieskolan gör det på vissa sätt svårare att vara SYV på gymnasiesärskola var det fler som tog upp. Både när det gäller hur man ska bemöta eleverna men vilka möjliga vägar de har efter skolan. En respondent tog upp att en SYV på gymnasiesärskolan borde ha extra utbildning för att lära sig mer om olika funktionsnedsättning men även den stigmatiserande effekt som gymnasiesärskolan innebär för många. Många respondenter poängterade hur svåra vägledningssamtalen kan vara och hur viktigt det var med en relation med gymnasiesärskolans elever för att kunna samtala och vägleda.

SYV8: Och jag som SYV, alltså relationer är ju för alla yrkesroller inom skolan och framförallt särskolan.., jag kommer ju ingenstans i mitt arbete om jag inte har en relation med eleven. Sen att lyssna och kunna ställa dom här frågorna, alltså all den här samtalsmetodiken som jag har fått med mig i utbildningen, den är ju.., ja den har aldrig varit så viktig som nu när jag arbetar på särskolan. Sen är det också som på särskolan, alltså jag behöver ju veta, jag behöver ju ha kunskap om autism och ADHD, utvecklingsstörning. Vad innebär det för den här individen, på vilka sätt kan det te sig? På vilket sätt ska jag ställa en fråga för att den här eleven ska uppfatta den på rätt sätt, för att det ska bli en framgångsrik övergång så behöver jag ju ha kunskap kring eleven och dom här diagnoserna.

En SYV berättade att hon hittat ett annorlunda sätt både att skapa relation men också i att kunna vägleda eleverna, de brukade nämligen bjuda in henne till att äta med dem på hemkunskapen.

SYV4: Jag har förmånen att bruka bli inbjuden till att äta med eleverna på hemkunskapen, då har man bra samtal vid köksbordet. När vi äter så kan man ha, kan man ställa de där SYV-frågorna. Som inte eleven förstår är SYV-frågor. Vi kan ha jättebra samtal om vad som händer på arbetsplatser, vad som krävs ute på arbetsplatser.

En annan SYV berättade att det är vanligt att elever vägrar att träffa henne på grund av för liten relation i kombination med att det är skrämmande att samtala om framtiden och livet efter skolan. Då får hon preparera mentorn som istället får hålla i samtalet och så brukar hon sitta utanför samtalsrummet så de kan "gå ut och fråga henne".

SYVens största ansvarsområde upplevs vara att i samtal med eleven planera vägen framåt och att förbereda eleven på tiden efter skolan, vilka vägar som finns att gå och vilka första steg som är lämpliga att ta. På merparten av enheterna är SYV dessutom en sammanhållande länk i kontakten med berörda instanser när det gäller att slussa ut eleverna från skolan. Då ska SYV förbereda inför nästa steg, vare sig det handlar om vidare studier, arbete, arbetslöshet och därmed kontakt med arbetsförmedlingen eller daglig verksamhet i någon form.

En SYV uttryckte att hen i sin roll hade möjlighet att besöka elever som slutat på skolan för fem år sen. Respondenten uttryckte att det var en viktig del i uppdraget då det möjliggjorde att se vart eleverna tog vägen och att skolan kunde ta lärdom av detta i sitt arbete. Många av de andra SYVarna var tydliga med att när eleven slutar skolan blir denne Arbetsförmedlingens ansvar, det ligger dock på SYV att göra en ordentlig överlämning.

Flertalet SYV tar upp att deras utbildning handlar mycket om samtalsmetodik, att det är där deras kompetens och styrka ligger. De uttryckte att de önskar mer tid till samtal med eleverna och att vara med mer i klassrummet. Några SYV i undersökningen har tidigare varit anställda av arbetsförmedlingen. Det är en erfarenhet som de ser är bra att ha med sig in i rollen som SYV. Ett ansvarsområde som ingen SYV anser sig vilja ha, men några är ansvariga för, är APL-placeringen. Något som på övriga enheter sköts av APL-lärare eller mentorer.

SYV5: Förståelse för innehållet i SYV's roll. Vad är jag utbildad till. Jag har inte läst någon APL, däremot mängder med samtalsmetodik. Jag kan höra ibland när de presenterar mig, "Det här är **fingerat namn**, han fixar APL-platserna". Det känns lite respektlöst.

Ansvar för APL-placering menar många SYV inte rimmar med deras kompetens och tar dessutom tid från deras egentliga uppdrag.

7.3 Elevens positionering och egenskaper

Eleven står i fokus i övergången till livet efter skolan. Många respondenter lyfter fram att elevens delaktighet är enormt viktig under processen. Det är dennes intressen, förmågor och vilja som ska styra blicken framåt. Respondenter tar upp att de kan "rigga och rigga" de kan "leda hästen till vatten" men det är hästen som ska dricka, och göra jobbet.

Samtidigt så lyfter våra respondenter att de flesta av eleverna på nationella programmet inte kommer till arbetslivet. De flesta kommer att hamna på daglig verksamhet. Vägledarna har inte heller riktigt det som målbild - att alla ska komma till anställning. Däremot sätter respondenterna stolthet i att eleverna vet vad de ska göra hösten efter att de slutar fyran, vare sig det är anställning, folkhögskola eller någon form av daglig verksamhet. De mest optimistiska respondenterna upplevde att en tredjedel av avgångseleverna kom till anställning direkt efter skolan. En av respondenterna konstaterade att det handlar om "begåvning" som till stor del avgör vilka som har möjlighet komma ut i arbetslivet.

Men vad är det förutom begåvning som eleverna behöver för att etablera sig på arbetsmarknaden? Ordet *driv* eller dess släkting *vilja* återkommer ofta och en respondent berättade om en tidigare elev som hon upplevde hade ett driv utöver det vanliga. Trots att eleven hade betydande svårigheter lyckades denne övervinna dessa.

APL6: Vi har den killen som kör båt idag, när han gick här så ville hans APL-lärare att han skulle jobba på ICA i [ort], Han ville absolut inte det. Hans stora dröm vara att köra båt, [ett specifikt bolags] båtar. Han var riktig båtnörd, ingen trodde på det, men han använde hela sin aktivitetsersättning till att ta privatlektioner på [skola] och tog skepparexamen. Har jobbat på båt sen och tagit den ena examen efter den andra jobbat och fått ihop 4000 timmar och fått den behörigheten, åkt till Stockholm, jobbat på båt. Han får idag köra båt och färja. Han kunde bara åka taxi när han började hos oss, han är busschaufför också, vi fick bussträna honom. Med en buss som stod still. Han har bussbehörighet så han får köra buss. Han hade ju en vilja.

Elevens svårigheter kan vara ett hinder, men driv och vilja upplevs uppenbarligen övervinna många av svårigheterna.

APL6: Driv ... alltså ...jag vill. Man kan ha stora svårigheter men vilja. Jag kan ta ett exempel på en elev som idag jobbar på mekonomen som har jättestora svårigheter att läsa och skriva och sådär men som hela tiden vill.. och gör så gott han kan utifrån sina förutsättningar. Alltså motivation... jätte jätte jätte viktigt. Och att man visar vilja att försöka även om det ibland går åt skogen. Att man försöker ändå..

Många av respondenterna antyder att det drivet till viss del kommer hemifrån, flera av föräldrarna till eleverna har egna svårigheter. Föräldrarna är vana att vara arbetslösa eller i "omsorgskarusellen". De barn som inte är vana vid att föräldrarna jobbar upplevs av respondenterna inte ha drivkraften att själva söka och få jobb. Stödet hemifrån saknas och de eleverna har enligt respondenter större risk att hamna i "omsorgskarusellen".

Självförståelse och *självinsikt* lyftes också starkt under intervjuerna. Förmågan att vara medveten om sina svårigheter men även acceptera dem anses viktig. De som är medvetna om sina svårigheter har också en mer utvecklad förmåga att informera och prata om dessa. Det upplevs som viktigt att kunna säga "så här är det". Det ansågs särskilt viktigt i kommunikation med arbetsförmedlingen så att SIUS kan anpassa arbetsmiljön och arbetsuppgifterna utifrån svårigheterna.

SYV2: Ja, det är ju att insikt i den egna funktionsnedsättningen..., att veta att man har svårigheter, vad man har för svårigheter. Att ha den självkännetoden är jätteviktig för att kunna dels utföra ett arbete men också kunna behålla ett arbete.

En respondent menar att ett ensidigt fokus på sina upplevda svårigheter är det samma som det numera sällan mindre använda begreppet "*handikappmedvetande*", ett uttryck som denne tar stort avstånd ifrån och tycker är "*fruktansvärt kränkande*". Istället vill denne använda begreppet *självinsikt* som innebär ett fokus på både styrkor och svagheter, något som respondenten menar att alla människor behöver.

De elever som inte vill kännas vid sina svårigheter råkar ut för andra hinder vid en eventuell övergång. Anledningarna till att man inte vill kännas vid några svårigheter kan handla om skam, både egen men även från hemmet, något som många respondenter upplevde att många av eleverna med migrationsbakgrund levde i. Men respondenterna upplever att det också kan handla om att man blivit sent inskriven i särskolan och inte hunnit bearbeta och acceptera sin funktionsnedsättning, några respondenter kopplade detta till en bristande *självinsikt*.

S11: Det beror på om man är sent inskriven, då har man en helt annan självbild än om man kanske har gått i särskolan hela tiden och beroende på vad man har för funktionsvariation också. Det är jättemycket som spelar in där. Det är både ljus och mörkt.

De elever som inte kommit så lång i sin självinsikt att de kunde prata om den upplevdes istället lägga upp strategier för att svårigheterna inte skulle märkas, någon som ansågs kontraproduktivt.

SYV8: Det som är svårast, om man tänker dom eleverna som jag har idag, just nu, så upplever jag att det som är svårt att kompensera för det är just det här att eleven inte ska märkas, att eleven vill vara precis som alla andra och inte vill vara annorlunda. Det går inte att kompensera upp det.

En annan respondent lyfte att en särskoleplacering var associerad med skam.

SYV1: Men här är det många som.., kanske med invandrabakgrund som är, som inte vill kännas vid det här. Det är ju skämmigt. Och det är lite svårjobb. För ska man då ha hjälp av arbetsförmedlingen så behöver man ha en rätt så, ja, hög insikt om sitt funktionshinder.

Alla respondenter lyfte betydelsen av vad man kan kalla *pliktkänsla*, även om inte alla använde det ordet. Men man ska komma i tid och inte ta till exempel sovmorgon när man känner för det. Man ska komma till jobbet om du är frisk, även när du inte har lust. Och är du sjuk, så ska du ringa till jobbet och berätta det. Det handlar om att göra rätt för sig, att man sköter sig och är en i laget, att man förstår sina skyldigheter. Vi fick under intervjuerna många exempel på elever som inte hade haft plikt känslan på sina APL-platser och anställningar som tittat på fotbollsmatch istället för att jobba och sen lagt ut det på instagram.

PA7: Pliktkänslan, alltså passa tider, att man alltid ska gå iväg. Man ska vara sjuk för att stanna hemma. Inte bara känna efter att jag är lite... Det tycker jag är en viktig sak. Det jag tycker man kan se hos företagare, elever som verkligen försöker, de kan ha jättestora svårigheter, men de visar viljan och kommer i tid och hör av sig när man är försenad. Alltså de här grundläggande basic-grejerna. De löser ofta det, då får eleven vara kvar. När inte de grundläggande grejerna fungerar då då går det rätt snabbt till att de får sluta.

Respondenterna upplevde att elevernas *pliktkänsla* var som störst när de var nya på en APL eller en arbetsplats. Det som var den stora utmaningen var när det inte upplevdes som en nyhet eller spännande längre. När man varit på sin anställning eller APL ett tag finns det risk att man "börjar slira" lite för att det inte är lika "roligt" längre.

APL6: Det är viktigt att man orkar hålla i, det vi pratade om innan .. driv... men också .. det är rätt så tråkigt att gå till jobbet, men att göra det ändå, att ha det att det är inte alltid jättekul att jobba. Om man då hela tiden känner efter.. nej jag orkar nog inte..

De anpassningar som man kan göra på skolan, såsom att man kan få börja senare, ansågs inte vara möjligt på en arbetsplats i samma utsträckning. Samtidigt som en respondent ansåg att det var samma elever som kom sent till skolan som senare kom sent till sin APL-plats.

En egenskap som några av respondenterna tar upp är förmågan att vara *social*. Dock betonas att den sociala kompetensen är olika viktig inom olika yrken. Allra viktigast upplevs den vara för de elever som hamnar inom yrken där man möter kunder, till exempel handel. Men även att kunna

hantera den sociala biten i ett fikarum, tillsammans med kollegor, ses som något viktigt. Många skolor upplever också att man jobbar med de frågorna tillsammans med eleverna, vad pratar man om på rasten, men även vad man *inte* pratar om.

APL6: Man kan behöva träna på: vad pratar man om på en fikarast kan ju vara en sån grej, vi kör ju mycket med omvärldskunskap, det är ju också för att veta att det händer ju saker och ting som man sen kanske sitter på en arbetsplats och diskuterar, typ corona och så. Det är inte alla som löser det, så det får man ju träna på.

Att ha koll på världsläget och samhällsdebatten hjälper alltså enligt respondenten eleven att kunna delta i samtalet på fikarasten.

7.4 Skolans förberedelse och vägledning

Detta arbete har till viss del fokus på hur skolan förbereder och vägleder elever på särskolan för övergången från skola till ett eventuellt arbetsliv. Vi har i tidigare kapitel redovisat respondenternas syn på studie- och yrkesvägledaren. Men enligt Skolverket är den *vida vägledningen* större än så, det är många delar som ingår.

Många respondenter berättar om en liknande syn på skolans roll och ansvar i övergångsprocessen men samtidigt visar de även på att det finns en stor skillnad på vilka redskap och möjligheter som man upplevs ha. Detta handlar dels om organisation, personaltäthet, kompetens och ansvar men även om handlingshorisonter och vilka möjligheter som man uppfattar att eleverna har i arbetslivet.

APL, alltså det arbetsförlagda lärandet upplevs av våra respondenter som den viktigaste nyckeln till att få ut så många elever som möjligt till en anställning. På APL får eleven förståelse för hur det är på en arbetsplats och får ”väsas” sina yrkeskunskaper. Det är även på en APL som eleven skapar kontakter med arbetslivet och får möjlighet att visa sina kunskaper inför en potentiell framtida arbetsgivare.

SYV9: Det är ju det som är framgångsfaktor tycker jag på gymnasiesärskolan att dom har APL och ska komma ut så mycket som möjligt för att det är självkänsla och självkänedom. Vi har elever också som redan kanske har extrajobb på de här arbetsplatserna och har redan jobben klara, det ser jätteolika ut men oavsett vilken omfattning, hur dom har varit ute, så har dom ju något att ta med sig. Så jätteviktigt.

Ungefär hälften av respondenterna har APL tidigt i utbildningen på återkommande arbetsplatser som inte innehåller en förhoppning om en senare anställning. De är endast till för att eleven tidigt ska få se hur det är på en arbetsplats men kan även användas för att skolan ska få större förståelse för elevens förtjänster, men kanske framförallt brister, inför den fortsatta skolgången.

K10: [...] jag har tänkt mycket på hur vi, hur vi liksom kan slipa bort dom sakerna som kommer fram vid dom första APL-placeringarna, det är... Alltså vi måste jobba mer med dom sakerna.

Respondenterna i studien visar dock på vitt skilda förutsättningar när det gäller att hitta nya APL-platser samt att hålla dessa informerade och vårda relationen med tidigare platser. Det är

enligt våra respondenter ytterst ovanligt att elever från särskolan kommer in på arbetsmarknaden utan att det sker genom skolan och APL. Vi har fått ett fåtal exempel på detta och då har det handlat om kontakter. Respondenternas bild är att det är genom en framgångsrik APL som möjligheten till arbete finns.

VA12: Många gånger handlar det ju om att man måste få prova på den här eleven och se vad den faktiskt går för. Att se att här finns en yrkesidentitet och kunskap, de kan göra saker.

APL upplevs som nyckeln för att få ut så många som möjligt i arbete. Men respondenterna tar upp att APL-platser inte växer ”på träd”. En av respondenterna tar upp att gymnasiesärskolans elever prioriteras efter gymnasieskolans elever när det gäller praktikplatser, men fördelen som särskolan har är att APL inte är bunden till vissa veckor utan kan ske när som helst under terminen. Så förutom att det upplevs som svårt att få tag i bra APL-platser händer det att två olika mål krockar. Målet att få ut så många elever som möjligt till anställning och målet att ge alla elever minst 22 veckors praktik. Om det är en elev som varit väldigt duktig på en ofta använd APL-plats och erbjuds anställning innebär det att skolan tappar en bra APL-plats. Det gör några av våra respondenter frustrerade att skolan inte hjälper eleven till anställning.

Majoriteten av respondenternas enheter har liknande programinriktningar. Ju större upptagningsområde, desto större utbud. Programmet Hotell Restaurang Bageri finns på alla skolor, Fastighet Anläggning Byggnation respektive Administration Handel Varuhantering finns på alla utom enstaka. Programmet Samhälle, natur och språk saknas i de flesta, främst på grund av att söktrycket är så lågt. På vissa enheter saknas även programmen Estetisk verksamhet och Skog, mark och djur av samma anledning.

Enligt våra respondenter finns det också störst chans att få en anställning inom de tre vanligaste inriktningarna. Många elever från gymnasiesärskolan hamnar i butik, mindre restauranger eller bamba men även inom parkförvaltning och vaktmästarjobb. Ett stort problem med alla inriktningarna är att ”man inte blir någonting” på gymnasiesärskolan. De får ingen titel, de får ingen behörighet. I intervjuerna antyds det att särskolan inte ”räknas” i många arbetsgivares ögon. Det är något som ställer till det för många elever som upplever att skolgången varit värdelös. Särskilt hårt verkar eleverna som läst Vård, hälsa och Omsorg drabbas. Deras inriktning utbildar dem mot bland annat äldreomsorg och förskola, men då kommunala ålderdomshem och förskolor har behörighetskrav kan de inte få fast anställning.

SYV6: Bortkastad tid... varför har jag gått på särskolan? Jag har ingen nytta av den här utbildningen. Till dem som tänker att man får inget jobb, för man är en loser, man har gått särskola.

Många lyfter förberedelsens viktiga roll. Denna roll är mångfacetterad, det handlar om att få *insikt* i arbetslivets olika delar, vikten av att *komma i tid* och utföra sina *arbetsplikter* men även om exempelvis hur man ska agera när man är klar med sin arbetsuppgift; att främja en *initiativrikedom* eller *strategier* för hur man hanterar olika situationer som kan uppkomma på en arbetsplats. Det handlar också om ren *yrkeskunskap*, att kunna utföra vanligt förekommande

moment men även om att man under skoltiden *knyter kontakt* med de samhällsaktörer som eleven bedöms komma samverka med efter skoltiden såsom arbetsförmedling eller LSS-handläggare.

Respondenterna nämner dock vissa faktorer i utbildningens utformning och innehåll som tenderar att öka elevernas anställningsbarhet. En respondent nämner att arbetsplatser har större belägenhet att ta emot lärlingselever då dom får en större ekonomisk kompensation.

APL6: Vi har ju GYS lärling och som lärling får arbetsgivaren mellan 16 och 18000 per termin för att man har en elev. Dom som har vanliga APL-elever får ju inte en krona.

En enhet hade haft diskussioner kring att starta en lärlingsutbildning då de hade upplevt att elever såg det som mer meningsfullt. Vissa enheter hade svårt att hitta APL-placeringar till de elever som gick skog, mark och djur, men en enhet som hade detta program som lärlingsprogram såg detta som en framgångsfaktor. En verksamhet jobbade aktivt med Ungt Företagande, något som de upplever stärkt elevernas förberedelse och uppfattning av vad ett yrkesliv innebär.

PA7: Vi har ju ett UF-företag, där får våra elever lära sig att jobba. [...] Och sen vi startade vårt företag så har det blivit på riktigt. Vi kan vi kan göra det på riktigt. Det är ingen låtsasverksamhet. Handelsprogrammet sitter och räknar riktiga pengar och tar emot riktig swish och bankkort och fakturor, bokföring och allt det vad är det är. Det tycker jag en jättegrej, vi omsätter 120 000 om året. Så det liksom blir på riktigt och de har riktiga kunder, man kan inte bete sig hur som helst mot en kund. Då får vi prata om det sen.

Vissa enheter lyfter betydelsen av valbara kurser inom programmet som breddar utbildningen och kompetensen. Möjligheten att ta truckkort är en sådan aspekt.

En stor del av respondenterna tar upp att gymnasiesärskolan är just en skola. Ett ställe som eleverna är på en viss tid av sina liv, innan man kommer ut i vad en del kallar *verkligheten*. Denna verklighet beskrivs som mindre förlåtande, med högre krav, mindre stöd och större personligt ansvar. Skolverksamheten beskrivs som en tillrättalagd miljö som anpassas utefter elevernas behov. Denna anpassning upplevs dock svårare att få till efter skolgången. Skolorna är för dåliga på att förbereda för tiden efter skolan. Respondenterna lyfter att personal ofta anpassar allt för mycket utifrån elevens behov, varpå dessa riskerar blir bekväma. Detta resulterar ofta i att man slipper göra saker som man tycker är svåra eller tråkiga, vilket många respondenter menar stjälper elevens utveckling och försvårar övergången.

Det upplevs också viktigt att alla har en liknande syn på vad skolans roll och ansvar är. En SYV upplevde att yrkesverksamma inom skolan ibland enbart såg det som sin roll att undervisa i ämnen och se till så att det blir bra i skolan, inte rusta för tiden efter.

SYV2: Ja men allra svårast kan jag väl tycka faktiskt när man inte har samma synsätt på skolan. När man ser liksom att "Amen vi är skola". Ja, fast vi måste jobba för det som händer efter. Alltså det är svårast, med kollegor som inte har samma synsätt när man liksom, trots att man måste samarbeta men att det går väldigt trögt. Det är det svåraste.

Respondenterna anser överlag att det läggs mycket kraft och tid på att förbereda eleverna inför arbetslivet. Trots det anser respondenter att många inte är förberedda på tiden efter skolan och att

eleverna inte riktigt vet vad som väntar. En SYV betonar dock att hur väl eleverna är förberedda kan se väldigt olika ut.

SYV1: Alltså det här är helt avhängigt lärarna. Så på vissa program är de jätteförberedda och har pratat jättemycket... och vissa är noll förberedda.

Ärlighet ses också som en viktig nyckel för att lotsa en elev in i en verksamhet efter skolan som passar dennes behov och förutsättningar. Detta påverkas i sin tur av att det finns en relation mellan vägledare och elev.

Ibland har eleverna mål som respondenterna upplever som orealistiska. De framhäver då att i samtal med eleven måste man få fram vad det är som gör det så svårt eller till och med omöjligt. Många, framförallt de som jobbar som SYV, gör på liknande sätt. De visar vägen till ett yrke, till exempel veterinär. Hur många år behöver man gå i skolan för att bli veterinär, en skola som man dessutom inte kommer in på med de betyg som eleven har. Samtidigt så framhäver de i samtalen att man kan få jobb inom samma bransch, man kan få jobb på till exempel en veterinärklinik, men i en annan roll än just veterinär.

SYV5: Vi alla begränsas av det, för när vi tänker särskola så tänker vi begränsningar, istället för möjligheter. Då brukar jag både skämtsamt och på allvar nämna en elev jag hade för några år sen, som fick jobb inom räddningstjänsten. Det är inte möjligt, säger folk. Jo, men han jobbar på övningsområdet som vaktmästare, men i räddningstjänsten. Han har en anställning med lönebidrag där. Fixar sånt som de annars inte skulle göra. Rensar häckar, tvättar, plocka fram, jättebra arbetsuppgifter. Han älskar att vara där och de älskar att han är där, för de får faktiskt hjälp.

Så gott som alla anser att de lägger mycket energi på att eleverna ska ha koll på sina rättigheter. Att man gör det ses dock inte som en garanti för att alla har koll på det ändå när man slutat skolan. På hur en fråga om hur stor insikt eleverna har i sina rättigheter svarar en respondent:

SYV5: Ingenting skulle jag vilja säga. Jag ger ju den informationen under elevernas utbildning. Även föräldrarna har extremt dålig insikt, vad det är som gäller och vilka myndighetskontakter man behöver ha.

Gemensamt för alla skolor är att någon gång under årskurs fyra blir det stormöte, det kan kallas utslussningsmöte, kartläggningssamtal eller framtidsmöte eller något annat. Under dessa får eleven träffa flera aktörer, till exempel arbetsförmedling, LSS, Försäkringskassan, daglig verksamhet och prata om framtiden. Ofta handlar det om möte i form av samtal men en skola har ett lite annorlunda upplägg på det här mötet, där blir det tydligare elevens möte. Eleven håller en bildspelspresentation om sig själv där denne bland annat får berätta om sina styrkor men även vad den kan behöva lite extra hjälp med.

APL6: Eleven själv presenterar sig på kartläggningssamtalet [...] det blir som en CV och personligt brev. Så var det inte när jag började, då satt ett gäng experter och pratade över huvudet på eleven [...] nu frågar experterna, arbetsförmedlingen och alla aktörerna eleven direkt själv, det blir inte över huvudet på eleven.

Att fokus på *verkligheten* ökar i år 4 är respondenterna överens om. Dessutom är det ett skolämne som ett flertal tar upp som extra viktigt när det gäller förberedelsen för övergången,

och det är hemkunskap. Hem och konsumentkunskap är ett ämne som inte läses i den ordinarie gymnasieskolan, men på gymnasiesärskolan är det ett ämne som läses under två år.

7.5 Externa aktörers roll

Som tidigare nämnts intensifieras kontakten mellan skolan och de externa aktörerna när eleverna kommer upp i trean och framförallt i fyran. Det är många aktörer som ska samverka och samordna sina uppdrag inför och under en elevs övergång från skolan till en sysselsättning därefter. Framförallt centreras det kring *arbetsplats*, *Arbetsförmedling* och *Försäkringskassan*. Respondenterna i denna studie har berättat om väldigt skilda upplevelser och erfarenheter om hur detta arbete struktureras och sköts.

Respondenternas berättelser vittnar om *stora skillnader* i hur arbetsförmedlingens handläggare agerar i de olika kommunerna. Många enheter har dessutom flera kommuner kopplade till sin verksamhet, elever från kranskommuner går på skolan och studie- och yrkesvägledaren har inte enbart kontakt med en arbetsförmedling utan flera. Här vittnar man om att det finns regionala skillnader i hur arbetsförmedlingen har uppfattat sitt ansvar och sin roll.

SYV8: Ja just nu jobbar jag med två olika arbetsförmedlingskontor. Det ena har en person anställd som arbetar ut mot skolorna. Den personen från arbetsförmedlingen åker med mig ibland på APL-uppföljning, speciellt nu då under fjärde året. Så jobbar dom inte på det andra kontoret.

Alla arbetsförmedlingar har en SIUS-konsulent som kopplas in när det är aktuellt, det är dock olika när denne träder in i elevens väg mot en framtida sysselsättning. De verksamheter som uttrycker sig som mest nöjda med arbetsförmedlingen är också de där det finns en väldigt närvarande SIUS. Den faktor som upplevs som mest främjande och förebyggande var när alla aktörer har en *samverkan* och en *samsyn*, där arbetsförmedlingen kopplas in redan innan eleven slutat skolan. En respondent lyfter att SIUS främsta roll i processen måhända inte ligger i att eleven ska få ett jobb men att den lyckas behålla det.

V12: För att de ska välja och anställa så tror jag till exempel inte en SIUS är så viktig, men SIUS kan vara viktig för att det ska bli långsiktigt hållbart. Annars blir arbetsgivaren ganska ensam när... Det är ju lite oförutsägbart med en livslång funktionsnedsättning och plötsligt så händer någonting.

Överlag anser våra respondenter att samarbetet med arbetsförmedlingen har blivit sämre de senaste åren. Arbetsförmedlingen har de senaste åren omstrukturerats för att effektiviseras, en förändring som respondenterna inte ser positivt på. Dessutom lyfter några respondenter att det politiska spelet i januariöverenskommelsen vidare försämrat arbetsförmedlingens resurser. Som salt i såren anser en del att de bakslagen för arbetsförmedlingen gjort att de "bästa" på arbetsförmedlingen slutat.

SYV1: Så är det. Dom som finns kvar det är de som inte har..., nej nu ska jag inte vara elak men... Dom som närmar sig pension och dom som inte får något annat jobb. Ungefär så. Det är katastrof.

Förändringarna har gjort att arbetsförmedlingen inte längre upplevs ha samma förutsättningar att hjälpa eleverna från gymnasiesärskolan. Samtidigt ställs det högre krav på eleven för att man ska få tillgång till insatser från arbetsförmedlingen och i och med det kontakt med SIUS-konsulent.

V12: Idag har man på arbetsförmedlingen inte så mycket tid till detta som man hade tidigare. Nu hade tydligen ut den som var skolansvarig på arbetsförmedlingen här i [Vår Kommun] skickat ett mail där som i princip gick ut på att: Om inte ni kan visa för oss att det finns en arbetsförmåga så tänker inte skriva in dina elever. Tidigare så gjorde vi lite tvärtom, hellre fria än fälla, vi skriver in och så prövar vi.

Lönebidraget ses som en viktig faktor för att arbetsgivare ska anställa gymnasiesärskolans elever. Många av respondenterna ser ingen annan väg från skolan till arbetslivet, det krävs enligt dem ett lönebidrag för att gymnasiesärskolans elever ska få en anställning. Det kan innebära ett incitament för att arbetsgivarna ska se att de har råd till det, men även att de får hjälp med att anpassa och stötta arbetstagaren. Många respondenter lyfter att lönebidraget kan vara en viktig faktor för att eleverna ska kunna få visa sina styrkor och färdigheter, att det minskar en möjlig inledande hesitation hos arbetsgivaren. När eleven väl är på företaget och arbetsplatsen skapat en relation till individen och vice versa så lyfter många respondenter att arbetsgivare berättat för dem om hur gymnasiesärskolans elever har utvecklat deras arbetsplats och möjliggjort en mer tillåtande och öppen arbetsmiljö.

Alla respondenter uttrycker att det inte är alla elever som når ett lönebidragsarbete, det krävs en hel del av individen, de ska klara arbetsmarknadens krav. Men man kan också använda daglig verksamhet som ett mellansteg i övergången mellan skola och arbetsliv. En respondent var särskilt tydlig med att fler från deras skola borde kommit i arbetslivet än som de facto gjort det.

K10: Vi har haft, tycker vi, en del väldigt starka, duktiga elever som man tänker liksom och har tänkt ganska länge att den här personen har mycket stora möjligheter att gå ut i anställning och ändå, ut på arbetsmarknaden. Och sen så, när vi då följt upp då, så har det visat sig att det inte blivit så. Och..., det har gjort oss väldigt bekymrade.

För att de som fått en anställning sen ska fungera på arbetsplatsen lyfter många respondenter vikten av att individernas arbetsuppgifter är *tydliga*. Man ska kanske inte göra alla moment i en kedja utan fokusera på några få och bemästra dessa, att man är självständig i dessa uppgifter innan man får ytterligare ansvar. Vidare lyfter många respondenter relevansen av att det faktiskt finns en *arbetsuppgift* att göra, ett *ansvar* och en *kravbild*. En annan viktig aspekt är en *tillåtande och vänlig arbetsmiljö*. Respondenterna betonade även betydelsen av *förutsägbarhet*, *struktur* och *regelbundenhet*. Här sågs det som viktigt att handledaren plötsligt inte byttes ut utan att det var en stabil person som jobbat en längre tid på företaget. Många respondenter lyfte också vikten av att företaget såg en vinst med att ha en särskoleelev arbetande hos sig, att det ger mervärde på flera sätt. Det var viktigt att arbetsplatsen inte såg individen som en belastning utan som en tillgång.

En respondent hade ett talande exempel på hur man som skola kunde hjälpa arbetsgivare att anpassa och tänka. Det handlade om en elev som var ute på APL, där handledaren inte tyckte att flickan tog några initiativ själv.

V12: Vänta vänta vänta, hur tar man egna initiativ om man inte ens vet vilket handlingsutrymme man har? Vilka arbetsuppgifter får jag lov att göra utan att fråga någon? Hur ska man kunna ta eget initiativ då? Så jag frågade personalchefen: ”Skulle vi kunna göra en lista med 5 saker som hon kan ha i fickan och när hon inte har något att göra så säger man ta upp din lista och titta på den”. Då kan hon gå till kassan och titta: “Jaha behöver jag flytta några kundkorgar”, eller kan hon gå till drickmaskinen där och titta, eller återvinnings och titta om den behöver tömmas. Ja självklart så dom, men de hade inte tänkt tanken.

Som tidigare nämnts var alla respondenter besvikna på kommunen som arbetsgivare för den här elevgruppen. Många uttryckte en önskan om att kommunen skulle vara ett gott exempel men försvinnande få elever från gymnasiesärskolan får någon typ av lönebidragsanställning inom kommunal verksamhet. En av respondenterna berättade att hon haft många samtal med förvaltningschefer och nämndordförande och att det fanns en samsyn kring att man måste göra mer. Men trots detta hände inget.

Några respondenter menar även att samhället blivit allt mer *strikt* och *otillåtande*. Det handlar om arbetsklimat, arbetsmiljö och arbetsuppgifter; att samhället har blivit mer *komplikerat* och att allt sammantaget gör att arbetslivet blir *för svårt* för särskolans elever. En respondent menar att hela samhället måste utvecklas och få en större förståelse för bland annat intellektuell funktionsvariation.

SYV8: Det som jag tycker är svårt det är samhällets okunskap kring vad det här innebär med intellektuell funktionsvariation och utvecklingsstörning och diagnoser och rädslan också. Jag upplever ju det när jag söker kontakt med vissa företag att.., ja okunskap gör att man nej. Så fort man hör gymnasiesärskolan så kan det bli ett nej eller så kan det bli, ah, jag vill hjälpa till. Så att okunskap kring det här upplever jag som en stor svårighet.

Intervjuerna till detta arbete skedde i oktober under coronapandemins år 2020. Covid påverkade även de elever som slutade gymnasiesärskolan 2020. Det fanns färre jobb att söka och respondenter beskrev att elever som var lovade jobb fick se dessa gå upp i rök. I någon kommun lyckades man få den lovade anställningen att bli en fortsatt praktikplats som kanske kunde bli en anställning när tiderna blev bättre. En elev blev däremot lovad anställning i en annan stad på en snabbmatsrestaurang och hade fixat egen lägenhet. Eleven blev i det läget av med sin anställning.

7.6 Resultatsammanfattning

Respondenterna i undersökningen upplever att gymnasiesärskolans elevgrupp har förändrats, de uppfattas prestera sämre än de gjorde innan gymnasiesärskolans reform 2013. Många av de elever som skulle ansetts som starka på gymnasiesärskolan upplevs av respondenterna istället gå till IM, mycket på grund av skolformens stigmatiserande effekt. Dessutom menar respondenterna att många elever som inte anses ha förutsättningar att klara gymnasiesärskolans nationella programmet ändå väljer att gå där, vilket är respondenternas förklaring till förskjutningen.

Denna förskjutning anses vara en del i förklaringen till att förre elever från gymnasiesärskolans nationella program kommer ut i arbetslivet.

De elever som har störst chans att komma ut i arbetslivet knyts till egenskaper hos individen. Den viktigaste egenskapen är enligt respondenterna *driv*, att eleven själv vill. Även *självinsikt* och *plikt känsla* är viktiga egenskaper. Många respondenter menar att detta är viktiga egenskaper i mötet med den kommande verkligheten, en värld som är mindre förlåtande, mer kravfull och som ställer högre krav än den tillrättalagda skolverksamheten. Dessa egenskaper menar respondenterna att skolorna arbetar aktivt med att vässa under skoltiden, detta för att de ska vara så förberedda som möjligt för övergången.

APL ses som den viktigaste nyckeln för att eleverna ska kunna förstå kraven och vilka egenskaper som efterfrågas på arbetsmarknaden, där får eleverna möta arbetslivet. Men APL har en dubbel funktion. Förutom att det är en viktig del av vägledningen är det också den mest framgångsrika vägen från skolan till arbete. Enligt respondenterna så går vägen till jobb efter skolan genom en framgångsrik APL för nästan samtliga elever.

SYVens roll och positionering på gymnasiesärskolan skiljer sig en hel del åt på de olika enheterna. Gemensamt för alla är dock att SYV håller vägledningssamtal med eleverna samtidigt som de försöker samverka med externa aktörer, detta för att eleven ska veta vad som väntar efter avslutad skolgång. Hur de externa aktörerna arbetar för att ta emot de blivande studenterna skiljer sig beroende på kommun. En gemensam uppfattning är att de senare årens omstrukturering av arbetsförmedlingen försämrat stödet för eleverna från gymnasiesärskolan och chanserna att komma ut i arbetslivet. Ett annat hinder för gymnasiesärskolans elever att komma ut i arbetslivet är att skolformen inte ger en titel, ett bevis på att man har kunskap. Detta avspeglar sig kanske framförallt när eleven söker jobb inom kommunal verksamhet, då räknas fyra år på exempelvis Hälsa, Vård och Omsorgslinjen som ingenting.

Respondenterna ser även att det är lättare att få APL och anställning på privata arbetsplatser, främst mindre företag där det finns färre mellanchefer, färre steg mellan förfrågan och beslut. Relationen med individen möjliggör en anställning, många respondenter menar att det som egentligen bara krävs är att arbetsgivarna får träffa eleven och den får visa att den klarar arbetsuppgifterna. Kommunen lyfts dock av samtliga respondenter som den arbetsplats som är sämst på att ta emot och anställa gymnasiesärskolans elever.

8. Diskussion

Diskussionens upplägg utgår från de teman som uppkommit under resultat. Vi kommer strukturera kapitelindelningen i den följd som transitionen från gymnasiesärskoleelev till möjlig arbetstagare sker. Vi inleder med elevens positionering i gymnasiesärskolan. Sedan fortsätter diskussionen med vägledningen, övergången och den förmodade anställningsbarheten. Kapitlet avslutas med kunskapsbidrag, metoddiskussion och förslag på vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Vårt syfte var att försöka förstå de olika delarna i övergångens mekanism, sett ur vägledarens perspektiv, samt utröna vilka framtidsutsikter som frammålades av övergångens aktörer. Vi frågade oss ifall situationen på arbetsmarknaden hade blivit bättre under de 30 år som gått sedan Rosenqvists (1988) studie, där han ifrågasatte varför så många av gymnasiesärskolans elever behövde ett lönebidrag för att få anställning och där han uttryckte förvåning att bara 16% hamnade på den öppna arbetsmarknaden, och om eleverna äntligen lyckats transformeras från *tärande* till *närande*. Våra respondenter uttrycker att idag hamnar de flesta eleverna inom daglig verksamhet och lönebidraget är en förutsättning för det fåtal som hamnar i någon slags anställning.

En särskoleplacering etiketterar och subjektspositionerar fortfarande de individer som inhyses i verksamheten (Hacking, 1999). Ineland, Molin och Sauer (2013) skriver om *negativ frihet*, att särskolan kan kategoriseras som en frihet *från* någonting snarare än som en frihet *till* någonting. I respondenternas utsagor kan man utläsa det i de berättelser om de elever som lyckats bäst. Vägledarna hänvisade ofta till att dessa elever hade *driv* och en respondent berättade om en elev som hade vägrat att acceptera den position hen getts och istället tagit en skepparexamen. Frågan är om det då snarare inte handlar om *motståndskraft*. Anställningsbarhet förläggs ur ett sådant perspektiv till individen. Det är individerna som ska tillskansa sig de egenskaper som arbetsmarknaden kräver. Assarson (2012) problematiserar denna betoning på egenskapers betydelse:

När orsaken till arbetslöshet blir en fråga om egenskaper kommer de elever som fått olika diagnoser som utvecklingsstörning eller autismspektrumsvårigheter till korta. I den sociala konstruktionen av funktionsnedsättning, avvikelser eller handikapp ges inget utrymme för att se dessa attribut som någon förtjänst. Det räcker då inte med att aktivt försöka styra sin egen framtid genom ett antal strategiskt uttänkta projekt, eller försöker öka sin anställningsbarhet och därmed också sitt handlingsutrymme, genom att fylla på sin CV. (s. 19)

Nyutredda uppvisar också en motståndskraft. I respondenternas berättelser vägrar de acceptera sin placering och nydiagnostiserade identitet. Molin, Ineland och Sauer (2013) tillskriver den nya särskolegenerationen en ökad resistens, eleverna vägrar i större utsträckning acceptera den subjektspositionering de tilldelats av samhällets maktutövare. Frågan blir då - hur stor vikt lägger

särskolans professionella kring att utveckla elevers motståndskraft? Respondenterna nyttjar inte just det ordet utan använder begrepp som kan associeras med det - *självkänsla, drivkraft, envishet, motivation, tilltro till sig själv*. Elever verkar vägra underkasta sig definitionen och positioneringen. En problematik uppstår dock när professionella inom särskolan inte ser det som sitt uppdrag - att främja något slags motstånd, utveckla en förståelse för förtryckande mekanismer eller att arbeta för ett frigörande av individen (Göransson et al, 2020).

Samtidigt så har vi mött drivna och engagerade respondenter som alla verkar gå utanför sitt uppdrag med en drivkraft att kämpa för särskolans elevers rätt att få och behålla en värdig sysselsättning. Vägledarna slåss mot upplevda och reella hinder, drar externa aktörer till skolan och tvingar dem medverka i möten, är ute och besöker elever som slutade på skolan för flera år sen för att bilda sig en uppfattning av hur det blev. De är spindeln i nätet, i de fall där vägledaren tillåtit vara det, och får därifrån en tydligare bild av hur alla detaljer samspelar eller krockar. Verksammas relationella perspektiv möts dock av samhällets kategoriska perspektiv. Särskoleplaceringen har subjektspositionerat individen som *oförmögen* vilket sedermera får definiera dess möjligheter till ett medborgarskap. SYV står placerad i vägkorsningen. Hur verksamheten då förstår dennes roll och kompetens samt hur man placerar denne i verksamheten i fråga om exempelvis handlingsutrymme, tid, ansvar och placering visar på hur verksamheten ser på särskoleelevers framtida möjligheter. Ses det då från kommunalt håll att daglig verksamhet är den lämpliga framtiden så reduceras SYV till en *tämjande* funktion som stillsamt följer med eleverna i resan från barnomsorg till vuxenomsorg.

Respondenterna uttrycker dock höga förväntningar på särskolans elever och beskriver dem med positiva ord. Eleverna är anledningen till att man sökt sig mot verksamheten. Problematiken härleds snarare till samsynens besvärlighet. Den historiska diskursen märks i mötet med andra aktörer på skolan eller med samhällliga aktörer som arbetsgivare eller arbetsförmedling. Dessa aktörers måttstock för anställningsbarhet - *flexibilitet, punktlighet, pliktrogenhet, egen drivkraft* och förmågan att *socialisera* kan tyckas krocka med den omsorgsdiskurs som särskolan delvis definieras av (Jacobsson & Seing, 2013). Avskiljandet och tryggheten har lett till bakbundenhet. Tryggheten har inneburit en stigmatisering. Szönyi (2005) använder här begreppet *det framtidsinriktade vanliggörandet*, att särskoleplaceringen snarare accentuerar elevens avvikelser och försvarar en samhällelig socialisering.

Verkligheten framskrivs av respondenterna stundtals som *opåverkbar*, som någonting som bara finns, olycksbådande, onådig och oförstående. I denna verklighet nämner respondenterna kommunerna som de mest oförstående, någonting som särskilt fängade vårt intresse då det inte framkommit i tidigare forskning. Privata aktörer är *långt mer villiga* att ta emot praktikelever och anställa särskolans elever, kommunerna gör det inte. Kommuner hänvisar istället oftast till att de ombesörjer och omsluter eleverna genom dagliga verksamheter. Om man uppfattar att verkligheten består av näringslivets villkor och en allt mer komplex arbetsmarknad så skulle

staten kunna styra verkligheten genom tvångsåtgärder - att kommunala verksamheter exempelvis måste ta emot individer från särskolan. Det är en åtgärd som många stater nyttjar. I Sverige gör man det till viss del, som vi redan nämnt, med exempelvis lönebidragets motiverande aspekt, men man skulle kunna göra så mycket mer. Det är även någonting som blivit tydligt i den forskning vi tagit till oss, politiska åtgärder har gjorts men de har oftast inte varit framgångsrika (Olin & Ringby-Jansson, 2009).

Ur ett individuellt perspektiv har många respondenter uppfattat det som att särskolans elever generellt sätt blivit "svagare". En anledning som lyfts är att det ställs högre krav på utredningar för att få tillgång till verksamhetens korridorer. (Skolverket, 2013c) Detta har i sin tur medfört att många av de "prestationsstarka" eleverna fått svårt att acceptera sin positionering, istället väljer de bland annat att skriva ut sig från särskolan för att gå på IM (Skolverket, 2016). Respondenter uttrycker att en heterogen grupp försvårar möjligheten att anpassa utbildningen efter individen och särskolan uppfattas i högre grad av eleverna som en nackdel i förhållande till möjliga vägar efter avslutad skolgång (Mineur, 2013). En respondent frågade i sin tur ifall man skulle vilja ha en elev som gått på särskola som arbetskollega, dela bord i personalmatsalen och gå på after work tillsammans, umgås efter arbetstidens slut. Respondenten yttrade att många när de får den frågan skrattar och ser det som oönskat. Man skulle kunna härleda detta till ett kategoriskt perspektiv och mena att en sådan hållning och maktperspektiv hindrar mötet med människan i samtalet - man reduceras till sin diagnos. Samtidigt vore det förenklat att låtsas att dessa tankar inte finns, och som SYV måste man också undersöka arbetsplatsernas möjlighet att ta emot elever från särskolan. Om liknande tankar finns på arbetsplatsen så riskerar den bara att bli till ännu ett exkluderande och stigmatiserande, man får varken möjlighet att göra skillnad eller vara en i gänget. Man är där på grund av andras barmhärtighet.

Ur ett samhällsperspektiv har några av respondenterna i sin tur lyft *verkligheten* som något reellt och hotande, det är något som behövs förberedas inför, något som kommer drabba särskolans elever. Det uttrycks i berättelser om *kommunala brister*, det är en *snävare kostym*, det är en *global pandemi*, det är en svår resa från omsorg till *självständighet*. Det handlar om ett *oförstående samhälle*, en *kategorisk diskurs*, ett *krävande näringsliv* där man ska bära sin egen *kostnad*, förtjäna sin plats. Verkligheten beskrivs som opåverkbar, som konstant, som negativ. Elever kan dock ha den motsatta bilden, att tiden efter skolan ses som en möjlighet till *självständighet*, *ekonomisk frihet* och *frigörelse* (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Frågan blir då hur man vägleder i en så pass komplex verksamhet. Ur vägledningens perspektiv beskriver Skolverket (2013a) i sina allmänna råd för studie- och yrkesvägledning att SYV ansvarar för att på ett systematiskt och individualiserat sätt arbeta för att eleverna ska utveckla sin självinsikt och därigenom sin förmåga för att fatta beslut om sin framtid. SYV har en central och viktig position och ska samordna och samverka med syfte att så många elever som möjligt ska nå önskade horisonter (SOU, 2011; Skolverket, 2014). Samtidigt så yttrar respondenterna en

upplevelse av att verksamheten inte riktigt har en tydlig bild av vad en SYV är eller vad den ska göra. Yrkesrollen upplevs som betydelsefull för eleverna men otydlig i verksamheten. Detta får möjligtvis som sin följd att majoriteten av våra respondenter önskar mer tid för samtal, reflektion och uppföljning i sitt uppdrag, en möjlighet till att upprätta en relation med eleverna och därifrån kunna stötta, uppmuntra och ge dem redskap till hur man går vidare (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000). Respondenter som satts centralt i verksamheten uttryckte en tydligare uppfattning och uppskattning för dennes arbete och yrkesroll, respondenter som hade en mer oklar positionering upplevde en frustration. Man blev den som jagade företag och skaffade nya APL-platser, uppdraget uppfattades som begränsande.

SYVen får i en sådan diskursiv praktik bakbundna händer. Man riskerar att bli en del av förtrycket, en del av maskineriet. Ingen blir nöjd, varken elev, SYV eller Skolinspektion. Särskoleelever ses som en grupp som har sin framtid redan bestämd, likt Peters (1964) blomma, vilket jag som är värt att utveckla och vilken styrning jaget ges. Särskoleelever leds, ur ett sådant perspektiv, mot särskildhet. (Berthén, 2007). Utbildningen fokuserar på ett givet mål - yrkesförberedelse och anställningsbarhet. Om målet då upplevs som onåbart så har man konstruerat *en omöjlig figur*, utbildningens givna fokus och yrkesförberedelse har inte lett någonstans.

Vägledarna lyfte även många positiva exempel på när skolans förberedelse hade funkat och alla delarna samspelade och samverkade. En respondent hade ett utvecklat Ungt Företagande i sin verksamhet vilket medförde att eleverna kunde träna på arbetsförmågor i både teorin och praktiken, det såg respondenten som en stor framgångsfaktor. Elever såg positivt på sin framtid och fick verktyg för att hantera den. Andra enheter såg lärlingsutbildningen som mest framgångsrik för att eleverna skulle hamna på arbetsmarknaden. I Ungt Företagande och lärlingsutbildningen synliggörs särskoletillhörigheten mindre tydligt, ett större emancipatoriskt ideal framhävs. Möjligheten att bli något annat upplevs starkare; att färdas bort från den givna subjektspositioneringen.

En annan framgångsfaktor var när man fick komma ut och visa att man var något mer än en enkel summering av sina diagnostiserade hinder. En viktig del av detta i gymnasiesärskolans verksamhet var när man fick gå ut på APL. Då respondenterna stundtals upplevde det som svårt att få tag i nya APL-platser så återanvände dock vissa kommuner sina APL-platser. Detta gjorde det svårare för elever att få en anställning på arbetsplatsen efter skolgång. Men tiden på APL lyfts som en väldigt viktig aspekt av respondenterna, det är här eleven kan transformeras från särskoleelev till individ, när relationen med den andra medför att diskurserna utmanas. Det är också de elever som haft utökad praktik som ser mest positivt på sin framtid (Mineur, 2013). Det är där eleverna ser skolningens positiva effekter och syfte, det är här de ser verksamhetens betydelse. Det är under Ungt Företagande, lärlingsutbildning och APL som respondenterna lyfter att eleverna verkar se utbildningens socialiserings- och subjektiveringsuppdrag som mest

gynnsamt för sig själva. Detta kan ses i relation till tidigare forskning som visat att eleverna här inte definieras av diagnos eller skolformsplacering utan istället kan fokusera på en arbetsuppgift i en arbetskedja (jmf Antonson, 2003; Molin, 2008; Mineur, 2013). Man är, äntligen, en i mängden.

Styrningen av gymnasiesärskolan uppvisar dock ambivalenta tendenser. Gymnasiereformen 2013 avsåg just att lagstadga APL och att det skulle vara knutet till programmet man läste, just för att bättre förbereda för framtiden och öka anställningsbarheten. Man ville bort från omsorgsdiskursen och ha ett större fokus på kunskap (Skolverket, 2013c). Men samtidigt så öppnades dörren mot IM så att elever på nationella programmet fick möjlighet att istället skriva in sig där. Det innebär dock att eleverna inte har rätt till APL, varpå möjligheten att komma ut och visa sina möjligheter försvinner. De insatser som skulle möjliggöra en anställningsbarhet finns inte på IM, bara på gymnasiesärskolans nationella program. Inskrivningen på IM innebär alltså en ökad möjlighet till *socialisering* och *subjektivering* (Biesta, 2016), medan utbildningens *kvalificerande* roll försvåras. Det är dock svårt att utifrån vår undersökning dra någon slutsats kring ifall elevernas utskrivning från särskolan ökar eller försämrar deras förberedelse och sedermera anställningsbarhet, det har vi inte jämförbar data på.

Särskolans elever är en av de grupper som upplever de största utmaningarna i att etablera sig på arbetsmarknaden (Arvidsson, 2016). 1% av kvinnorna och 1,6% av männen diagnostiserade med intellektuella funktionsnedsättningar befinner sig på den öppna arbetsmarknaden och en anledning som lyfts är att dessa möts som kollektiv istället för som individer (Ineland, Molin & Sauer, 2013). En respondent uttrycker att det inte finns någon arbetsmarknad för individer med någon slags funktionsnedsättning. Våra respondenter uttrycker en förtvivlan över att det inte är enklare att hitta företagare och handledare som vill ta emot deras elever. Svårast är stora organisationer med många mellanchefer, lättast är mindre företag. Detta kan förstås genom Antonsons (2003) identifikation av faktorer som ökar möjligheten att få och behålla ett jobb. Några av dessa är att man gör skillnad, att man är en i gänget, att man är delaktig och räknas med. En mindre arbetsplats möjliggör mer innerliga relationer, vilket också innebär en större trivsel och utveckling (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000). Betydelsen av elevens uppfattade svårigheter blir ur ett sådant perspektiv miljörelativt (SOU 2011:8), de tillskrivs inte individen utan snarare i relation till miljöns utformning. Svårigheterna är inte absoluta och orubbliga. Respondenterna lyfter att chanserna att få ett jobb även berodde på samhällets storlek - ju färre man var desto bättre tog man hand om varandra. Samma tendens har Arvidsson, Staland-Nyman, Widén, & Tideman (2016) sett. Få respondenter hade statistik kring hur många av deras elever som hamnade på arbetsmarknaden. De höftningar som gjordes instämmer med Arvidsson, Widén & Tideman (2015) som skriver att cirka 24% av gymnasiesärskolans elever hamnar på arbetsmarknaden, av de är 22,4 % anställda med någon form av lönestöd. De respondenter som hade statistik över var deras elever hamnat visade dock på en lägre procentsats. Frågan är då om det inte har blivit än svårare för individer som kategoriserats av sin diagnostiserade

funktionsnedsättning att etablera sig på en arbetsmarknad. Här uppfattar vi en av respondenternas främsta diskursiva krockar, att uppdraget innebär en vägledning mot ett samhälle som inte anses ha vare sig redskap eller villighet att ta emot dem, där arbetsmarknadspolitikens mål riktas in mot effektivitet och profit. Eleverna uppges vara yrkesförberedda men varken kommunala eller privata verksamheter visar intresse av att anställa dem.

Särskolans verksamhet riskerar att ur detta perspektiv inte ses som *främjande* utan eleverna får snarare upp blicken för en kommande framtida *exkludering* från arbetsmarknaden (Berthén, 2007). Själva placeringen är i sig stigmatiserande (Antonson, 2003). Under våra intervjuer lyfts samtalets roll som en motvikt, att hjälpa eleven finna en *självmedvetenhet* och *självinsikt*, att eleverna fick *en medvetenhet om sina svårigheter* och hade förmågan att *prata om dem*. Det kan härledas till ett kategoriskt perspektiv, att *eleven blir sin diagnos* och *definieras av sina svårigheter*. Det finns dock en betydelse av att förklara verksamhetens roll och varför eleven placerats där. Det ligger emellertid ett stort ansvar på professionella att vara medvetna om sin maktposition och hur denna positionerar eleven i samtalet (Mineur, 2013). En respondent kritiserade i detta sammanhang begreppet *handikappmedvetenhet*. Ineland, Molin & Sauer (2013) menar att ett sådant perspektiv lyfter diagnosen i centrum och människan i periferin. Individens blir fastkedjad av sina diagnoser, förtryckt av omgivningens positionering av subjektet. Respondenterna lyfter här samtalets roll, vikten av att ha en relation med eleverna så att de kan få en mer mångsidig bild av deras intressen och möjliga handlingshorisonter. Detta kan förstås mot vad Ljungblad (2016) kallar ett intellektuellt frigörande; att utvidga individens förståelse av sig själv snarare än att definiera dennes begränsningar. Om den andre redan innan mötet är definierad av sin diagnos uppstår ingen relation, *den intersubjektiva väven* (von Wright, 2000) obstrueras. Om vägledarna då, som vissa av våra respondenter, sätts i verksamhetens utkant utan större kontaktytor med eleverna så förhindras både den yrkesverksamma och eleven att utveckla sin handlingshorisont.

Det är intressant att här dra en parallell till Biestas (2016) tre aspekter av utbildning – *kvalifikation*, *socialisering* och *subjektivering*. Kvalifikationen står i centrum men leder sällan till en socialisering med samhället och dess aktörer. Ett ensidigt fokus på kvalifikation innebär en begränsad syn på utbildningens roll och betydelse. Om den framskrivna kvalificeringen genom en yrkesutbildning sedan inte leder till ett yrke utan till en slussning mot vuxenomsorg så förläggs problemet hos individen - det är särskoleeleven som misslyckats med kvalificeringen. Samhället och marknaden friskriver sig från ansvar. Man kan vidare undra ifall skolan har möjligheten att vara lösningen på ett samhällsproblem, samt ifall skolan ska ha den rollen. Vilken nytta har en yrkesförberedande utbildning när samhällets aktörer bemöter eleverna som ett funktionsnedsatt kollektiv, definierade som oförmögna och tärande? Vidare kan man tolka det som att *subjektivering* under vägledningen handlar om att acceptera sin positionering och diagnos. Somliga respondenter använder här termer som *att vara realistisk* eller hänvisar till

verkligheten; att på något sätt få eleverna att acceptera rådande och begränsande omständigheter. Även om positioneringar som obildbar och tärande tagits bort kan vägledarna skönja dess skugga över särskoleverksamhetens elever. Dessa dåtida spår märker respondenterna mest i mötet med aktörer bortom skolan - en allt mer intrikat arbetsmarknad och allt snävare regler från samhällseliga aktörer såsom arbetsförmedling och socialkontor. Det märks dock även av hur eleverna märker hur dåtida diskursers skugga faller över dem och vilka strategier eleverna då tar till för att *frigöra* eller *underdåna* sig.

Slutligen - bildning och utbildningens syfte och roll har diskuterats allt mer intensivt de senaste åren (jmf Biesta, 2010, 2016; Popkewitz, 2009; Dahlbeck, 2017; Säfström, 2018). Vad menas med att utbildas, vad strävar man mot, vad utgår man ifrån? Vad är bildningens roll i skolans sfär? En aspekt som lyfts i denna uppsats är en yrkesförberedande utbildning som inte kvalificerar och som i ett fåtal fall resulterar i en anställning. Anledningen härleds dock inte till utbildningens innehåll eller bristande förberedelse, snarare ett oförstående samhälle där ett maximerande av intäkter står alltmer i fokus. Det blir därmed en politisk fråga avseende hur man ska positionera aktörerna; ifall man ska vänta in att samhället får en mer inkluderande syn på individer med funktionsnedsättning eller om man med lagtvång ska tvinga arbetsgivare att anställa. Denna uppsats avser dock inte ge svar på den frågan. Den är dock viktig att lyfta.

8.2 Kunskapsbidrag

En viktig aspekt av detta arbete har varit synliggörandet av vägledarens roll och position i gymnasiesärskolan. Dennes aspekt har tidigare varit osynlig, varpå vi hoppas ha kunnat ge några nya perspektiv till gymnasiesärskoleelevens subjektivering, utbildning, handlingshorisonter, övergång och framtid. En annan aspekt som framkom under arbetet med denna uppsats var reformers oväntade resultat. Gymnasireformen 2013 syftade till att ge gymnasiesärskolan ett tydligare kunskapsfokus och en mer riktad yrkesförberedning. Subjektiveringen verkar dock ha lett till att de kognitivt "starkare" eleverna skriver in sig på IM istället, vilket lett till att kunskapsfokuseringen och yrkesförberedelsen försvårats. Individens delaktighet i samhället samt de subjektiva aspekterna såsom självkänsla, intresse och ansvar kan dock sägas öka.

Respondenter upplever i många fall att eleverna blivit "svagare" och att man inte kan nå de mål som satts upp. De "starkare" eleverna blir dock av med riktade skolinsatser såsom APL, som är det mest effektiva redskapet för att nå en anställning och framtida självständighet, och tappar även samhällets stöd under och efter övergången.

Vi har också tyckt oss skymta en samhällselig förändring till det sämre. Respondenter upplever att det blir allt svårare för gymnasiesärskolans elever att nå en anställning. Där Rosenqvist (1988) undrade varför så få nådde den öppna arbetsmarknaden undrar respondenterna idag varför så få når lönebidragsarbete. Majoriteten av eleverna på gymnasiesärskolans nationella program upplevs nu istället gå till dagliga verksamheter i kommunens regi. Kommunala verksamheter lyfts som de absolut sämsta på att anställa gymnasiesärskolans elever, möjligtvis för att

kommunen redan ombesörjer verksamhet efter skolan för elevgruppen. Gymnasiesärskolans elever bemöts då i den kommunala verksamheten som ett funktionsnedsatt kollektiv, inte utefter individuella kvaliteter och intressen.

8.3 Metoddiskussion

Vår hermeneutiska ansats möjliggjorde en ökad förståelse för den förstådda verklighet våra respondenter verkade i och de mekanismer som upplevdes som mest dominerande. Ödman (2017) skriver dock att många texter som säger sig utgå från hermeneutik ofta inte når dit, man behärskar teorin men inte det praktiska förfarandet. Där tolkning ofta påverkas av förförståelse så bildas en problematik när denna text skrivs av två författare, vi har inte och kommer aldrig ha samma förförståelse. Möjligtvis skulle en text med hermeneutisk ansats gynnas mer av att ha en författare och att dennes förförståelse och förhållningssätt tydliggörs. Ödman (ibid.) specificerar dock några aspekter som är viktiga att klargöra vid en hermeneutisk ansats. Det handlar om förhållningssätt, hur tolkningen gjorts och hur vi gått tillväga när vi valt vår tolkning samt hur skribenterna förmedlat sin förförståelse. Vi har försökt vara tydliga med detta i texten och hoppas att texten har kunnat ge några nya perspektiv till läsarens förståelse, en heuristisk kvalitet (Tullgren, 2004).

Studiens urval bestod av 12 respondenter på 9 skolenheter i västra Sverige. Vi hade en god spridning av små och stora skolor och kommuner (Bryman, 2016). Detta har möjliggjort att vi i högre utsträckning kan bilda en förståelse för vad det är som verkar i mekanismen, vilka aspekter som upplevs möjliggöra respektive begränsa elevens handlingsutrymme. Det innebar dock även en väldigt stor del data som skulle transkriberas, processeras, analyseras och tolkas. Vi upplevde en mättnad efter ett tag. Resultatet skulle nog bli någorlunda samma med något färre respondenter. Samtidigt var det en väldigt trevlig fas i arbetet att få besöka olika verksamheter och ha dessa samtal om gymnasiesärskolans förutsättningar och strävan.

Vi valde en semistrukturerad, kvalitativ intervju. Det motsvarade vårt syfte att undersöka talet om gymnasiesärskolan och särskoleeleven, hur verksamheten beskrivs och hur möjliga vägar yttas, hur eleven positioneras och förstås. Möjligheten att ställa följdfrågor bidrar även till en större möjlighet att nå bortom det första svaret (Kvale & Brinkmann, 2014). Majoriteten av intervjuerna har varit på plats men två har varit över länk på grund av pandemin. Under dessa är det svårare att läsa av respondenten, samtalet försvåras lite. Dels av rena digitala störningar som gör det svårt att uppfatta vad den andra säger och som skapar avbrott i samtalets rytm men även då man inte på samma sätt kan avläsa aspekter såsom kroppsspråk eller mimik. Det möjliggjorde dock att respondenter som annars inte skulle ha haft möjlighet att komma till tals fick möjlighet att delta i vår studie.

Vår tematiska innehållsanalys hjälpte oss att bryta ner det stora datamaterialet till mer övergripande teman och subteman. Det innebär dock ett enormt ansvar gentemot respondenten

om att inte förvrida dennes ord. Vår förförståelse styr vår tolkning och det finns alltid ett ansvar att inte sätta respondentens ord i fel kontext. I de fall respondenter har uttryckt något som kan uppfattas som mer kontroversiellt eller hårt har vi därför försökt söka en förklaring.

Slutligen; att eftersöka en dekonstruering av särskolans verksamheter och elevens uppfattade möjligheter är ett gigantiskt uppdrag utan något uppenbart slut. Vi har eftersökt att bilda en uppfattning om varför saker och ting händer och hur mekaniken förstås, förklaras och beskrivs. Det är dock många mekanismer som samverkar i övergången mellan gymnasiesärskola och tiden efter, betydligt fler än för det treåriga gymnasiets studenter. Av utrymmes- och tidsskäl har vi dock valt att fokusera på en mer koncentrerad samling aspekter, de vi funnit som mest relevanta för undersökningen.

Slutligen - detta arbete har krävt sin tid. Vår ingång var relativt bred, vi ville undersöka vilka mekanismer som verkade i övergången, vilket ledde till en rätt omfattande intervjuguide då vi var relativt obevandrade i vägledarens perspektiv. Detta ledde till en omfattande empiri, över 160 sidor transkriberad text som sedermera skulle analyseras och kategoriseras. Det arbetet har bestått av ett konstant övervägande av vad vi bör fokusera på och vad vi måste lägga åt sidan, ett arbete som inte är helt okomplicerat. I vår strävan efter att få ett tydligt fokus i texten har därför många intressanta perspektiv helt sonika fått strykas, möjligtvis med hopp om att kunna lyftas i ett annat sammanhang. Men det är inte ett helt enkelt förfarande; att väga vilka aspekter som är viktiga och vilka som kan läggas åt sidan. Vi hoppas dock att vi lyckats motivera våra val i texten och att den röda tråden är tydlig men kanske framför allt att vi lyckas ge läsaren ett relativt nytt perspektiv. Det finns dock många frågor kvar att ställa, vägledarens perspektiv på gymnasiesärskolan är i stora delar osynliga i samtida forskning.

8.4 Vidare forskning

Under arbetet med denna uppsats har två stora frågor synliggjorts. De har växt i vårt sinne, vi har försökt förstå mekanismerna, vi har ämnat att dekonstruera dem men komplexiteten gör så att trådarna aldrig lyckas rätas ut. De skulle behöva ett särskilt fokus.

Den ena är respondenternas berättelse om sitt uppdrag och hur organisationen förstått och format SYVens plats och handlingsutrymme. Det finns ingen likvärdighet mellan kommunerna, det är ett *ojämförbart uppdrag*. Huvudmannens syn på särskoleelevens framtid verkar styra hur SYV nyttjas och förstås i verksamheten. Detta medför att det kan innebära en enorm förändring om man som SYV börjar arbeta i en annan kommun, arbetsuppgifter kan vara väsensskilda. Vidare skulle vi vilja se en utökad studie av vägledningens roll och strävan - hur vägleds elever i samtalet? Det vore intressant att göra en intervjustudie med nuvarande och examinerade elever om hur de upplevde vägledningen, vad de ansåg möjliggjorde respektive begränsade deras framtidsutsikter.

Den andra frågan är desto allvarligare. *Gör det någon skillnad?* HURPID i Halmstad sammanställer för tillfället statistik över var särskolans elever hamnar efter skolan, dessa är dock inte tillgängliga än. Respondenterna kunde i sin tur bara ge en viss uppskattning av hur många elever som hamnade på öppna arbetsmarknaden eller en anställning med lönebidrag. Det är därför svårt att utröna ifall förståelsen av SYVens kompetens och positionering har någon egentlig påverkan just i fråga om antalet elever som hamnar på en arbetsplats istället för en daglig verksamhet. SYV som upplevde en större förståelse för sitt uppdrag och som sattes på en central och delaktig plats i verksamheten upplevde en större arbetsglädje och framtidstro, det är dock svårt att analysera ifall detta även resulterat i att elever i större utsträckning är förberedda för en arbetsplats, ifall de har nått en anställningsbarhet. Eller är det andra mekanismer som agerar som barriärer för särskolans elever? Sen kan man även fråga sig ifall anställningsbarhet i sig bör vara ett avgörande kriterium för en god gymnasieutbildning, och bör det vara i fokus?

I Molins (2008) avhandling yttrade en elev humoristiskt att särskoleelever inte behövde några betyg, de får jobb ändå. Men statistik visar att det har blivit allt svårare att ens nå ett lönebidragsarbete, en tydlig majoritet hamnar på daglig verksamhet eller utanför arbetsmarknaden. Under samma period har det förekommit två regeringsskiften som båda försökt påverka skolpolitiken, en ny gymnasieförordning har genomförts och inte minst - en pandemi har på olika sätt lamslagit världen. Hur ser gymnasiesärskolans elever på sina framtidsutsikter och möjligheter idag? Vad är deras perspektiv på den framskrivna verklighet som några av våra respondenter talar om?

Vi anser det viktigt att fortsätta samtalet kring utbildning och bildning ur ett särskoleperspektiv. Runt skiftet 1800-1900 eftersökte man att transformera de individer som avvek från normen till närande och riktade utbildningen mot enkla och repetitiva arbetsuppgifter. Samma fokus kan dagens gymnasiesärskola uppfattas ha, en yrkesförberedande utbildning mot praktiska yrken. Det är någorlunda enkelt att ta ett kritiskt perspektiv men det vore måhända mer intressant och givande att samtala med arbetsgivare och arbetstagare som faktiskt fått en anställning med eller utan lönebidrag. Vilka mekanismer möjliggjorde förfarandet och hur beskrivs det, vad uttrycks som avgörande faktorer från både arbetsgivare såsom arbetstagare?

Vidare så skulle det behövas undersökas närmre vilka faktiska effekter det får av att de ”prestationstarkare” eleverna på gymnasiesärskolans nationella program skriver ut sig från gymnasiesärskolan för att istället gå på IM. För det första – är det de facto så och vilka effekter får det för elevens förberedelse för samt möjlighet till en anställning?

Slutligen, som vi lyfte under kapitlet Kunskapsbidrag bör samhällsstyrningen fortsätta med att vänta in att arbetsmarknaden får en mer inkluderande syn eller bör man ur ett politiskt perspektiv hårdare påverka anställningsbarheten för individer diagnostiserade med någon slags funktionsnedsättning? I en vidare frågeställning - har marknaden förutsättningar för att själva

förändra sig för att bli mer inkluderande eller krävs politisk styrning för att möjliggöra detta? Här skulle man kunna göra en historisk översyn över de insatser som upplevts ha gjort stor påverkan: 40-talets arbetskraftsbrist och lag för ”sinnesslöa”, föräldrainitiativ såsom FUB på 50-talet, Nirjes normaliseringsprincip under sent 60-tal, 80-talets nya omsorgslag och liknande. Vad krävdes för att genomdriva dessa processer och vad skulle krävas idag för att möjliggöra ett *utvidgat samhälleligt deltagande* och *ökad ekonomisk självständighet* för gymnasiesärskolans examinerande elever?

9. Referenser

- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Arlington, VA American Psychiatric Publishing.
- Andrews, A., & Rose, J. (2010). A Preliminary Investigation of Factors Affecting Employment Motivation in People With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 239-244.
- Antonson, S. (2003). *Stödets betydelse – supported employment – i kampen för arbete och att bryta utsatthet*. Skriftserien 71, Örebro: Örebro Universitet.
- Antonson, S., & Stål, R. (2003). Supported employment i en orytmsk förändlighet. I: Jeppsson-Grassman, E. (2003). *Att drabbas och att forma sitt liv: Om strategier bland funktionshindrade och arbetslösa*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsförmedlingen. (2020a). *Lönebidrag*. Hämtad 2020-12-06 från <https://arbetsformedlingen.se/download/18.75a5a30116b93f40a3fc994/1594810931333/Faktablad%20om%20%C3%B6nebidrag%20f%C3%B6r%20anst%C3%A4llning.pdf>
- Arbetsförmedlingen. (2020b,). *Särskild stödperson för introduktions- och uppföljningsstöd – SIUS*. Hämtad 2020-12-06 från <https://arbetsformedlingen.se/for-arbetsokande/extra-stod/stod-a-o/sarskild-stodperson-for-introduktions--och-uppfoljningsstod---sius>
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa*. Halmstad: Halmstad University Press.
- Arvidsson, J., Staland-Nyman, C., Widén, S., & Tideman, M. (2016). Sysselsättning för unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning – boendegeografiska skillnader. *Tidsskrift för Velferdsforskning*, 19(03), 241-260.
- Arvidsson, J., Widén, S., & Tideman, M. (2015). Post-School Options for Young Adults with Intellectual Disabilities in Sweden. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2): 180–193.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Assarson, I. (2012). Bildbar - men inte anställningsbar. I: Barow, T., Östlund, D., & Rosenqvist, J. (2012). *Bildning för alla!: En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Barow, T. (2003). Sveriges väg till integrering. Bengt Nirje och Karl Grunewald, två «pionjärer» i specialpedagogik i norra Europa, om eugenik, mentalitetsförändringar och normalisering. *Nordisk Tidsskrift för Specialpedagogikk*, (03), 185-198.

Barow, T. (2011). Begreppet ”obildbar” som en social konstruktion. Teoretisk diskussion och praktisk tillämpning inom den svenska sinnesslövråden under 1900-talets första hälft. Andersson, O., Barow, T. & Tideman, M. (red.). *Omsorg i förändring. En vänbok till Karl Grunewald*. Stockholm: Intra, 159-170.

Barow, T. (2015). Övergång från skola till arbete i ett historiskt perspektiv: den svenska ”sinnesslövråden” under 1900-talets första hälft. *Vägval i skolans historia*, 1. Hämtad 2020-12-15 från <https://undervisningshistoria.se/overgang-fran-skola-till-arbete-i-ett-historiskt-perspektiv-den-svenska-sinnesslovarden-under-1900-talets-forsta-halfv/>

Becker, S. (2010). Badder than “Just a Bunch of SPEDs”: Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric. *Journal of Contemporary Ethnography*, 39(1), 60-86.

Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509–529. <https://doi.org/10.1177/001440290006600405>

Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Skolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Beyer, S., Brown, T., Akandi, R., & Rapley, M. (2010). A Comparison of Quality of Life Outcomes for People with Intellectual Disabilities in Supported Employment, Day Services and Employment Enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 290-295.

Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*. 42:5-6, 540-552.

Biesta, G., & Säfström, C. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547.

Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge: New York.

Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: Att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar Delrapport 2, i projektet "Det särskilda med särskolan* (FoU-rapport, 2003:3). Stockholm: FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2,77-101.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlbeck, J. (2017). The egoistic teacher: Educational implications of Spinoza's ethical egoism. *Ethics and Education*, 12(3), 304-319.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

FN (2008). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Förenta Nationerna. www.fn.se

Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Växjö: Växjö University Press.

Fägerborg, E. (1999). Intervjuer. I: Kaijser, L., & Öhlander, M. (Red.). (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Färm, K. (1999). "Socialt problem" eller "Som andra och i gemenskap med andra" - *föreställningar om människor med utvecklingsstörning*. Linköping: Linköpings universitet.

Förhammar, S. (2007). *Från tärande till närande: Funktionshinder, utbildning och socialpolitik i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Gillberg, C., & Söderström, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362, 811-821.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.

Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1810789.

Hacking, I. (1999). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

Hallin, A., & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). Introducing positioning theory. I: Harré, R., & van Langenhove, L. (red.). *Positioning theory - moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.

Hydén, L-C., & Hydén, M. (Red.). (1997). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.

Högskolan i Halmstad. (2020). *Steget för unga särskilt komplicerad för unga med funktionsnedsättning*. Hämtad 2021-02-15 från <https://samspel.hh.se/artiklar/2020-08-11-steget-till-vuxenlivet-sarskilt-komplicerat-for-unga-med-funktionsnedsattning.html>

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Jacobsson, K., & Seing, I. (2013). En möjliggörande arbetsmarknadspolitik? Arbetsförmedlingens utredning och klassificering av klienters arbetsförmåga, anställningsbarhet och funktionshinder. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*. 19(1), s. 9-24.

Jensen, I. (2015). Postcultural Communication? –Intercultural communication from a postcultural position. *Nordicum-mediterraneum*,10(2). Hämtad 21-03-17 från <http://nome.unak.is/wordpress/volume-10-no-2-2015/c81-conference-paper/postcultural-communication-intercultural-communication-from-a-postcultural-position/>

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

Lidström, L. (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.

- Ljungblad, A. (2016). *Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Luthra, R. (2019). Young adults with intellectual disability who are not in employment, education, or daily activities: Family situation and its relation to occupational status. *Cogent Social Sciences*, 5(1), Cogent social sciences, 01 January 2019, Vol.5(1).
- Marmot, M., Friel, S., Bell, R., Houweling, T.A.J. & Taylor, S. (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. *Lancet*. 372, s. 1661-1669.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet - elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar. Om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv* (Högskolan Västs rapportserie för arbetsintegrerat lärande 2008:01). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Nirje, B. (1969). Normaliseringsprincipen och dess innebörd för omsorgerna om de utvecklingsstörda. *Psykisk utvecklingshämning* 1: 1-9.
- Olin, E., & Ringsby-Jansson, B. (2006). *Risk eller möjlighet: Om styrning och inflytande i mötet mellan unga med funktionshinder och välfärdssamhällets aktörer*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Olin, E., & Ringsby-Jansson, B. (2009). *Unga med funktionshinder på väg ut i arbetslivet - en utmaning för välfärdssystemet*. Göteborg: FoU i Väst.
- Palmér, R. (1968). Skyddade verkstäder för psykiskt utvecklingshämmande. *Psykisk utvecklingshämning* 70: suppl. 2. Stockholm.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Red.). (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. Shippenham: Routledge.
- Peters, R. S. (1964). *Education as Initiation: An Inaugural Lecture Delivered at the University of London Institute of Education, 9 December, 1963*. London: The University of London.
- Popkewitz, T. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktionen av barnet*. Stockholm: Liber.

Roulstone, A. (2017). Youth and disability. Growing up, getting out, getting on. I: Furlong, A (Ed.). (2017). *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. London: Routledge.

Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv: Om lärares arbete och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Lund: Lunds universitet.

Saldanha, K. (2010). *"It's Better to Be Bad than Stupid": An Exploratory Study on Resistance and Denial of Special Education Discourses in the Narratives of Street Youth*. ProQuest Dissertations and Theses.

Severinsson, S. (2010). *Unga i normalitetens gränsländ: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Linköping: Linköpings Universitet.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage publications.

Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 509-522.

SFS 1986:598. *Lagen om omsorger om psykiskt utvecklingsstörda, Omsorgslagen*. Stockholm: Regeringskansliet.

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

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2017:462 *Förordning om särskilda insatser för personer med funktionsnedsättning som medför nedsatt arbetsförmåga*. Stockholm: Regeringskansliet.

Skolverket. (2013a). *Arbete med studie- och yrkesvägledning*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013b). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013c). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014). *Studie- och yrkesvägledning Inom gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2016). *Rapport 435, Gymnasiesärskolan. Uppföljning och analys av 2013 års reform*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018). *Planera, genomför och följ upp arbetsplatsförlagt lärande*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2019). *Introduktionsprogram uppföljning av gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Snyder, S., Pitt, K., Shanouda, F., Voronka, J., Reid, J., & Landry, D. (2019). Unlearning through Mad Studies: Disruptive pedagogical praxis. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 485-502.
- Socialstyrelsen. (2008). *Daglig verksamhet enligt LSS – en kartläggning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2012:31. *Sänkta trösklar – högt i tak. Arbete, utveckling, trygghet*. Stockholm: Fritzes
- Statistiska centralbyrån. (2014). *Situationen på arbetsmarknaden för personer med funktionsnedsättning 2013*. Örebro: SCB-Tryck.
- Statistiska centralbyrån (2020). *Situationen på arbetsmarknaden för personer med funktionsnedsättning 2019*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Säfström, C-A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, September 2018, Vol.17(5), pp.621-630
- Söder, M. (2013). Swedish social disability research: a short version of a long story. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2013 Vol. 15, Supplement, 90107, <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2013.781961>
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Tideman, M., Lövgren, V., & Malmqvist, J. (2020). *Övergången från ung till vuxen för personer med funktionsnedsättning*. Forte: Stockholm.

Timander, A-C. (2019). Kan disciplinen/rörelsen Mad Studies ha relevans inom "psykisk-ohälsområdet?". *Tidskrift För Psykisk Helsearbeid*, 2019, Vol. 16, Iss. 3, Pp. 166-172, 16(3), 166-172.

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet.

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (3., oförändr. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

10. Bilagor

10.1 Missivbrev

Vill du vara med och bidra med ny kunskap kring övergången av elever från gymnasiesärskolan till arbetslivet?

Vi heter Ola Lundin och Pär Franzén och vi läser sista terminen på Speciallärarprogrammet, inriktning mot utvecklingsstörning. Vi arbetar även som lärare på gymnasiesärskolor, på individuellt respektive nationellt program. Vi ämnar skriva en uppsats om övergången mellan skola och arbete och skulle uppskatta ifall ni kunde tänka er medverka i vår studie.

För många elever från gymnasiesärskolan är övergången till arbetslivet en stor utmaning. Forskning visar att i genomsnitt mindre än var fjärde elev lyckas att få en anställning på den öppna arbetsmarknaden. De som arbetar med just övergången är studie-och yrkesvägledarna och APL-ansvariga. Dessa professionella perspektiv är särskilt intressanta för oss då dessa individer har uppdraget att stödja och underlätta övergången mellan skola och arbetsliv.

Vi ämnar fokusera på de nationella programmen i västsvenska kommuner. Vi vill undersöka vilka mekanismer som underlättar respektive försvårar ert uppdrag, och därmed belysa vilka redskap som kan behövas för att göra övergången så lyckad som möjligt. Det finns ingen forskning på just er roll, trots att flera forskare belyst vilken betydelse en lyckad övergång har.

Vi skulle därför uppskatta om du som yrkeserfaren SYV eller APL-ansvarig skulle ville vara med i en intervju för att nå en fördjupad och mer nyanserad bild av er yrkesroll och de möjligheter samt hinder som kan uppstå under elevens övergång från skola till arbetsliv.

Transkriptionerna av bandmaterialet sparas enligt gällande lagstiftning; själva bandmaterialet kommer att raderas när studien är avslutad. All information kommer att anonymiseras så att ingen individ kan identifieras. Medverkan är frivillig och man får avbryta sin medverkan om man så önskar. Om ni inte har möjlighet att träffas fysiskt så finns möjlighet till intervju via verktyg såsom Zoom, Google Meet, Skype eller liknande.

Om ni har frågor om studien är ni välkommen att vända er till:

Ola Lundin

ola.lundin@educ.goteborg.se

0709-350875

Pär Franzén

parfranzen@hotmail.com

0729-953924

10.2 Intervjuguide

Bakgrund

Hur länge har du arbetat inom gymnasiesärskolan?

Hur länge har du arbetat som SYV/APL-ansvarig?

Vad har du för utbildning?

Hur många elever går på gymnasiesärskolans nationella program?

Vilka inriktningar har ni?

Hur många SYV och/eller APL-ansvariga jobbar på er enhet?

Vem sköter APL-placeringen?

Vem har kontakten med externa myndigheter och företag?

Möjligheter och hinder

Självbilder

Hur ser eleverna på sin framtid?

Hur ser eleverna på sin funktionsnedsättning och sin särskoleplacering?

Hur stor vetskap uppfattar ni att eleverna har kring sina rättigheter?

Hur arbetar ni med detta?

Hur realistiska uppfattar ni att elevernas bild av yrkeslivet är?

Vad anses eleverna är viktigt att kunna för att få ett jobb?

Hur agerar ni om ni uppfattar att elevens önskemål om arbetsplats ses som orealistiskt?

Interna faktorer

SYVens roll

Vilken roll har läraren respektive SYV:en i övergången till ett eventuellt arbetsliv?

Vad gör en SYV/lärare framgångsrik i övergången? *Vad tycker du är svårt?*

Vad skulle du vilja lägga mer tid på?

Skolans roll

Hur arbetar ni med elevernas övergång till arbetslivet?

Hur förberedda anser du att eleverna är för övergången till arbetslivet? *Vad saknas?*

Vad är skillnaden mellan gamla och nya gymnasiesärskolan i att förbereda och stödja elevernas övergång? *Hur såg övergången ut för fem år sedan? Vad har blivit bättre? Vad har blivit sämre?*

Elevens roll

Vad anser du gör en elev framgångsrik i övergången?

Hur stor andel av era elever som har slutat de senaste fem åren har själva ordnat sitt arbete?

Vad är det som gör att vissa befinner sig i arbetslivet men inte andra?

Vad är elevens ansvar i processen?

Vilka svårigheter är svåra att kompensera?

APL

Vad utgår ni efter när ni letar efter möjliga arbetsplatser som kan ta emot APL-elever?

Hur stor andel av era elever får en anställning direkt efter gymnasiet på sin APL-plats.

Hur viktig är den första placeringen? *Varför/Varför inte?*

Inom vilka yrkeskategorier tror du att det är störst chans att få anställning?

Vilken inriktning är svårast att hitta arbete till? *Varför tror du att det är så?*

Externa faktorer

Arbetsgivarens roll

Hur hittar ni arbetsplatser till eleverna?

Finns det någon eller några kategorier av arbetsgivare som är bättre på att ta emot och stödja era elever? *Ifall så, varför tror ni att det är så?*

Vad tror ni är det avgörande ifall en arbetsgivare väljer en tidigare särskoleelev framför någon med vanlig gymnasieutbildning? *Exempelvis lönebidrag, tidigare kontakt, godhet, släktskap*

Vilket stöd finns eller saknas på arbetsplatserna? *Vilka anpassningar gör arbetsgivarna?*

Förälderns roll

Hur samarbetar ni med föräldrarna? Vad är förälderns ansvar i övergången?

Kan du berätta om något positivt exempel?

Externa aktörer

Vilka aktörer samverkar i övergången?

Hur ser samarbetet ut med externa aktörer såsom arbetsförmedling och Försäkringskassan?

Har något förändrats de senaste fem åren?

Vilka andra externa aktörer samarbetar ni med?

Hur stor andel av eleverna som gått ut gymnasiesärskola har kommit till

a. Daglig verksamhet

b. Vanlig direktanställning hos privat eller offentlig arbetsgivare?

c. Fortsatta studier

Är det något perspektiv som du har känt saknats under intervjun? Någonting som är en stor del av ditt yrke men som vi missat, just beträffande övergången?