



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

*En narrativ retrospektiv analys om drömmar  
om ett arbetsliv efter gymnasiesärskolan*

**Ragnild Sorin**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-24 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-24 SPP600
Nyckelord:	livsvärldsfenomenologi, inkludering, särskola

---

### Syfte:

Syftet med studien är att ta reda på eller belysa hur några ungdomars framtidsdrömmar, förväntningar, visioner och önskemål har infriats – från det att de slutade gymnasiesärskolan för ett eller två sedan till dags datum.

- I vilken mån upplever de att drömmarna eller förväntningarna har infriats?
- Hur beskriver ungdomarna övergången från skolan till arbetslivet?
- Vilka hinder och möjligheter framträder i deras utsagor?
- Hur upplever de att den yrkes- och arbetslivsförberedande processen på gymnasiesärskolan har fungerat?

### Teori:

Studien använder sig av fenomenologiska livsvärldsberättelser som tolkats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.

### Metod:

Fyra personer som slutade gymnasiesärskolan för ett respektive två år sedan har intervjuats med hjälp av halvstrukturerade livsvärldsintervjuer.

### Resultat:

Deltagarnas upplevelser av brottet mellan skola och arbete är olika, men en gemensam erfarenhet är skolans bristfälliga information om en framtida arbetsplats. I det här fallet steget från praktikplats till ett arbete. En viktig förutsättning för att övergången fungerade var föräldrarnas hjälp. Studien visar på särskolans problematik: att förbereda en exkluderad grupp för inkludering i samhället. I särskolan råder parallella synsätt, vilket gör att eleverna inte förbereds korrekt för ett arbetsliv. Genom att ställa låga krav på särskolans elever förbereder man snarare eleverna till ett fortsatt hjälpberoende. Diskussioner kring framtida möjligheter till ett bra arbete genomsyrar inte skolans verksamhet. Förberedelser för ett steg in i arbetslivet görs enbart i samtal med praktiksamordnaren. Genom att diskutera framtida arbetsplatser mycket tidigare skulle man kunna ge särskolans elever en möjlighet till en framtida inkludering i samhället.

## Förord

Ett stort tack till er fyra intervjuade personer för att ni berättade om era erfarenheter från gymnasiesärskolan och arbetslivet. Att få ta del av era livsberättelser har varit mycket intressant. Era minnen är unika då minnen från skolans undervisning till slut är det enda beviset på att pedagogisk verksamhet har ägt rum.

4.

Tack till Ulla M. Gabrielsson som korrekturläste min text.

Tack också till Girma Berhanu, min uppmuntrande handledare, som klokt besvarade mina mail och frågor.

Att bli färdig med ett examensarbete är en slutpunkt, men också ett steg i en ny riktning. På många sätt kände jag igen mig i berättelserna jag fick höra, och jag vill avsluta med Annas ord om hur det kändes för henne den dagen när skolan var slut:

*”Nu är mina gamla fötter inne i skolan och nu är mina nya fötter utanför”*

## Innehållsförteckning

### Abstract

### Förord

<b>1. Inledning</b>	<b>3</b>
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte och frågeställningar	4
<b>2. Litteratur och tidigare forskning</b>	<b>4</b>
2.1 Specialpedagogisk forskning	4
2.2 Specialpedagogisk verksamhet	6
2.3 Inifrånperspektiv och delaktighet	7
2.4 Styrdokument	9
<b>3. Forskningsansats och metod</b>	<b>10</b>
3.1 Livsvärldsfenomenologi som forskningsansats	10
3.2 Urval	12
3.3 Metodologiska överväganden	12
3.4 Datainsamlingsmetoder	12
3.5 Tillvägagångssätt vid datainsamlingen	13
3.6 Hermeneutisk tolkning	14
3.7 Analys och bearbetning av empirin	15
3.7.1 Fas ett: Presentation av informanterna	15
3.7.2 Fas två: Horisontbrott	15
3.7.3 Fas tre: Syfteskategorier	16
3.8 Trovärdighet och generaliserbarhet	17
3.9 Etiska överväganden	17
<b>4. Resultat och analys</b>	<b>17</b>
4.1 Presentation av informanterna	17
4.1.1 Anna	17
4.1.2 Linnea	18.
4.1.3 Erik	19
4.1.4 Nils	19
4.2 Horisontbrott	20
4.2.1 Dåtid – familjen	20
4.2.2 Dåtid – utanförskap	21
4.2.3 Dåtid/nutid – från skola till arbete	23
4.2.4 Nutid – längtan tillbaka	25
4.3.4 Framtiden – visioner	25
4.3 Sammanfattande analys	25
4.3.1 HORISONTBROTT: Familjen	
SYFTESKATEGORIER: hinder eller möjligheter mellan skola-arbete, skolans förberedande arbete för arbetslivet	26
4.3.2 HORISONTBROTT: Utanförskap	
SYFTESKATEGORIER: Hinder eller möjligheter mellan skola-arbete, Skolans förberedande arbete för arbetslivet	26

4.3.3 HORIZONTBROTT: Från skola till arbete	
SYFTESKATEGORIER: Hinder eller möjligheter mellan skola – arbete, Drömmar som uppfyllts	27
4.3.4 HORIZONTBROTT: Längtan tillbaka	
SYFTESKATEGORIER: Hinder eller möjligheter mellan skola – arbete, Drömmar som uppfyllts	28
4.3.5 Visioner	29
<b>5. Diskussion</b>	<b>29</b>
5.1 Metoddiskussion	29
5.2 Resultatdiskussion	30
5.3 Implikationer för specialpedagogisk verksamhet och forskning	31
5.4 Framtida studier	32
<b>Referenslista</b>	<b>32</b>
Bilagor:	
<i>Bilaga 1: Missivbrev</i>	37
<i>Bilaga 2: Intervjuguide</i>	38

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Bakgrund Under våren 2011 tränade jag mig i rollen som kvalificerad samtalspartner och hade glädjen att samtala med en grupp lärare från gymnasiesärskolan. Då jag hade egen erfarenhet av att ha undervisat på gymnasiesärskolan kändes diskussionerna kring undervisningen bekanta, men utifrån mitt nya perspektiv som samtalsledare kom jag närmare frågorna på ett annat sätt. Nu hade jag en helt annan möjlighet att reflektera över det bekanta vilket var en stor hjälp i samtalet. De specialpedagogiska teorierna gav stöd åt min erfarenhet som specialpedagog. De frågor som dök upp handlade om att vara en särskild eller särskild elev på gymnasiesärskolan och tankarna om livet efter gymnasiesärskolan.

Min grundtanke i uppsatsen är att dessa tankespor bottnar i gymnasiesärskolans grundproblematik: Den är en egen skola i "den vanliga skolan". Utanförskapet är inbyggt i skolformen.

Som en röd tråd genom denna studie löper tankarna kring inkludering eller exkludering och de grundläggande frågorna i uppsatsen kretsar kring utanförskap:

På vilket sätt påverkar detta utanförskap situationen efter gymnasiet? Fortsätter utanförskapet? Hur pass rustade för arbetslivet är eleverna från gymnasiesärskolan? När samhället verkligen målet, nämligen att funktionshindrade människor skall ha samma möjligheter som icke funktionshindrade att delta i arbetslivet? (Prop. 199/200 ur Ineland m.fl., 2009)

Elevantalet i gymnasiesärskolan har fördubblats sen millennieskiftet samtidigt som allt färre elever från gymnasiesärskolan etablerar sig på arbetsmarknaden. Det finns hinder för personer med intellektuella funktionsnedsättningar att ta sig in på arbetsmarknaden, men mycket mer kan förbättras genom samverkan mellan arbetsmarknadens olika aktörer (Skolverket, 2009) Arbetsituationen för personer med funktionsnedsättningar är dock bekymmersam. I en studie om förtidspensionering av unga hittar man rätt dyster läsning.

Försäkringskassan och Arbetsförmedlingen har fått i uppdrag att i högre grad främja etablering och sysselsättning bland unga funktionshindrade, bland annat för att minska tillväxten av antalet unga med aktivitetsersättning. Frågan är emellertid hur långt man kommer med myndighetssamverkan i traditionella former. Det finns erfarenheter på detta område som inte direkt bidrar till optimism. (Olofsson och Östh, 2011, s.52) .

Undersökningar om ungdomar med funktionshinder och deras kontakt med arbetslivet visar på problem. Kring unga personer med intellektuella funktionsnedsättningar finns en stor offentlig omsorgsapparat. De befinner sig både i ett **socialpolitiskt** och **skolpolitiskt** sammanhang. Dessa båda system kan man studera var för sig och till viss del kan de förenas inom gymnasiesärskolan, men inte helt komplikationsfritt. Den specialpedagogiska forskningen pekar på hur svårt det är att inkludera elever med intellektuella funktionsnedsättningar i skolan (Ahlberg, 2009). Gymnasiesärskolans elever har mer eller mindre accepterat sitt utanförskap att vara elever i behov av pedagogiskt stöd. När skoltiden är över och arbetslivet börjar går eleverna från gymnasiesärskolan in i ännu ett sammanhang, nämligen det **arbetsmarknadspolitiska**. Personer med intellektuella funktionsnedsättningar blir brickor i det välfärds-

politiska spelet och samtidigt en indikator på hur bra ”det goda integrerade samhället” har lyckats.

Från dessa övergripande välfärdspolitiska makroperspektiv vill jag sedan gå vidare till ett individuellt perspektiv. Jag menar att alla människor i samhället **är** samhället och då är även den här gruppen en betydelsefull del. I samhället finns ett behov av att lyfta fram enskilda människors berättelser, enligt Johansson (2011) .

Att ta del av och kunna sätt sig in i andras berättelser är viktig ur ett samhälleligt perspektiv. Moira von Wright (2002) citerar den amerikanska filosofen Martha Nussbaum:

An important point about narrative imagination is that it can help us see the lives of those who seem different with more than a casual tourist’s interest ( ) one could call this is an ability to consciously and compassionately take the perspective of others. Such compassion is essential for civic responsibility. (von Wright, 2002, s.412)

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ta reda på eller belysa hur några ungdomars framtidsdrömmar, förväntningar, visioner och önskemål har infriats - från det att de slutade gymnasiesärskolan för ett år sedan - till dags datum.

- I vilken mån upplever de att drömmarna eller förväntningarna har infriats?
- Hur beskriver ungdomarna övergången från skolan till arbetslivet?
- Vilka hinder och möjligheter framträder i deras utsagor?
- Hur upplever de att den yrkes- och arbetslivsförberedande processen på gymnasiesärskolan har fungerat?

## 2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel behandlas litteratur som har relevans för att förstå de specialpedagogiska synsätt som varit aktuellt under de fyra personernas skoltid i särskolan. Deras livsberättelser är sammanflätade med specialpedagogiska insatser och därför redovisas den specialpedagogiska forskningen och den specialpedagogiska verksamheten. På så vis kan vi ta del av den teoretiska och praktiska verklighet de befunnit sig i. Som en röd tråd genom studien löper tankarna kring inkludering eller exkludering. Hur inkluderad kan en särskoleelev bli i en ”skola för alla”? I en livsvärldsstudie är personens egna upplevelser centrala och avslutningsvis redovisas därför relevant litteratur kring inifrånperspektiv och delaktighet.

### 2.1 Specialpedagogisk forskning

Specialpedagogiken är som ett stort träd med förgreningar åt olika håll, men med rötter i samma mylla: skolproblematik. Denna är kopplad till kunskapsbegreppet. Vad är kunskap? I ”en skola för alla” borde problematiken inte finnas. Problemet är att vår kunskapsyn ständigt skiftar och därmed finns det alltid några som inte passar in och faller utanför ramarna.

Knowledge is produced by particular people at particular times and in particular places, those shifts arise also out of the social, cultural and historical contexts within which knowledge is produced (Clark m fl. 1998, s. 3)

På så vis är inte specialpedagogiken unik. Skolan är som bekant en spegelbild av den tid vi lever i och verkligheten gör sig påmind genom att skolan systematiserar och kategoriserar elever som inte lever upp till normen. Specialpedagogisk forskning har inkludering och exkludering som två stora teman. En genomgripande tanke är att problemen kring elever i behov av stöd antingen beror på eleven själv: det kategoriska perspektivet, eller på miljön runtomkring: det relationella perspektivet. (Ahlberg 2009; Nilholm och Björck-Åkesson 2007; Clark m. fl, 1998) Med det kategoriska perspektivet följer ofta en exkluderande problematik. Nilholm (2007) ser en historisk startpunkt för uppdelningen ”normala” och ”avvikande” barn i skolan vid den moderna skolans utveckling. När barn från olika samhällsklasser plötsligt rymdes inom samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Nya speciella lösningar utvecklades i den sociala praktiken, oftast med en segregering och stigmatiserande karaktär och med denna uppdelning utvecklades och institutionaliserades specialpedagogiken som en avknoppning från pedagogiken.

Salamancadeklarationen (UNESCO 1994), har haft stor betydelse för lanseringen av begreppet ”inclusion” (i Sverige översatt till ”inkludering”). Ett stort antal länder skrev 1994 en avsiktsdeklaration om genomförandet av undervisning av ”elever i behov av särskilt stöd” (Nilholm, 2006). Begreppet ”inclusion” har emellertid ingen glasklar definition utan måste beaktas utifrån varje lands specifika nationella, pedagogiska och kulturella kontext.

Ainscow (1998, s.8) har listat tre perspektiv på skolproblematik ur ett inkluderingsperspektiv och påvisade att den fanns hos eleven själv, inom organisationen och i skolans bemötande av alla barn. Inkluderingsproblematiken är alltså mångfacetterad. Olikheter mellan människor kommer alltid att finnas, men hur de ska hanteras i klassrummet och hur skolan ska organiseras för att möta alla elever är en komplex fråga. Ahlberg (2009, s.89) menar att samarbete eller till och med en konsensus måste råda på skolan för att utveckling mot en inkluderande skola ska vara möjlig. En forskare som vänder sig mot konsensus är engelsmannen Skidmore, som snarare ser en konflikt mellan olika pedagogiska perspektiv som en utvecklingsbar möjlighet (a.a., s. 89). Denna utvecklande dialog, menar Rosenqvist (2007, s.47), ger en möjlighet till lösning av fastlåsta positioner beträffande uppfattningar av specialpedagogiska ansatser. Det är viktigt att få igång en debatt i skolan där inkludering är en gemensam nämnare.

För elever med funktionsnedsättningar är delaktighet mycket viktig. Med ett kritiskt samhällsperspektiv där forskaren tillsammans med pedagoger och beslutsfattare studerar demokrati och rättvisa kan man påverka dessa gruppers delaktighet i samhället (Fischbein, 2007). I den forskningen motverkar man maktlöshet, social utslagning och arbetar för rättvisa. Det är svårt att studera den tid man befinner sig i och är en del av, men trenderna säger mycket om vart vinden blåser. Givetvis är forskaren påverkad av sin tid och väljer mer eller mindre medvetet vad hon/han vill forska om. I korta drag kan man se de senaste decenniernas forskning som att mycket av diskussionen handlat om var ”problemet” placeras. Medicinska/psykologiska utgångspunkter har traditionellt betytt att individuella brister kartlagts, men en sociologisk reaktion vände till stora delar på detta och identifierade andra problem (Nilholm, 2007)

## **2.2 Specialpedagogisk verksamhet**

En intressant fråga är om specialpedagogiska insatser hjälper personen på ett individuellt plan och gör henne rustad för livet och arbetslivet. Resultaten borde man kunna se efter en skolgång i särskolan. Hanna Pansell Edvardsson (2011) har studerat fyra flickors livsberättelser om en tid i särskild undervisningsgrupp. Hon fann att det specialpedagogiska stödet till viss del har bidragit till att forma deras livsvärldar idag, vilket överensstämmer med Danielsson



och Liljeroths (1996) resonemang att tidigare erfarenheter av livet bidrar till om vi ser möjligheter eller hinder i nuet. Vidare ser Pansell Edvardsson (2011) en skillnad i tolkningen av skolvårigheter ställt i relation till vilket specialpedagogiskt perspektiv som dominerade under informanternas skoltid. Specialpedagogikens dilemma att ge särskild eller särskild undervisning visade sig också i studien då de berättade att de hade känt sig utpekade i den särskilda undervisningsgruppen

Ett sätt att mäta specialpedagogisk verksamhet är att studera gynnsamma faktorer för delaktighet och jämlikhet. Berhanu och Gustavsson (2009) fann åtta faktorer vilka de menar har haft positiv effekt för elever med funktionsnedsättningar, nämligen: resurser, styrdokument, skolledningens attityd, samverkan, betygssättning, den sociala och fysiska miljön, pedagogik och professionalism. De vill emellertid inte peka på någon enskild faktor, utan snarare handlar det om en komplex kedja av faktorer som överlappar varandra eller hör samman. (a.a., s. 96) I denna verksamhet som präglas av mångfald finner man den bästa specialpedagogiska myllan som ger god växtkraft till eleven.

En dag är skolan emellertid slut och då är det dags att steget över från den skolpolitiska arenan till den arbetsmarknadspolitiska. Då är de specialpedagogiska insatserna slut, men förhoppningsvis har de byggt upp en kunskapsbank att ta med sig ut i livet.

I en rapport om unga personer med funktionshinder och deras väg ut i arbetslivet berättar välfärdsaktörer från arbetsförmedlingen, försäkringskassan, socialtjänsten och gymnasieskolan om hur de ser på sin roll och sitt ansvar – såväl möjligheter som svårigheter – att ge stöd till de unga, främst vad gäller sysselsättning och delaktighet i arbetsliv och samhälle. Upprinnelsen till rapporten är att många unga människor med lindriga funktionshinder inte vill ha daglig verksamhet. De känner sig kanske inte hemma med att bli identifierade som personer med funktionsnedsättningar och de riskerar att fara illa (Olin & Ringsby Jansson, 2009). I rapporten presenteras en kritisk beskrivning av gymnasiesärskolan och man visar på ”en skola för vissa” och en exkluderande skola. Kritiken mot gymnasiesärskolan riktar sig mot en felaktig kravnivå. Om kraven är för lågt ställda, menar man, så har visserligen de unga en plats i skolan, men de är inte alls rustade inför de utmaningar som vuxenlivet ställer. Vid alltför högt ställda krav, så slås eleverna ut redan under skolgången och skolan förstärker deras upplevelse av utanförskap, genom att inte på ett aktivt sätt försöka få tillbaka den unge i skolmiljön igen (a.a., s. 44).

Den här kritiken bör riktas mot särskolans paradoxala krav på eleverna, där mycket arbete till exempel kan läggas på att klippa mönster med sax medan ”teoretiskt” lärande som läsning och skrivning anses för krävande. Detta beror, menar Berthén (2007), på att målen som är kopplade till de pedagogiska motiven i själva verket handlar om att förbereda eleverna på att de är särskilda /särskiljda.

Gunilla Norrbins (2010) studie om gymnasiesärskolans förberedelsearbete inför yrkeslivet visar på att en närmre kontakt mellan handledare och skolor, mer aktiva mentorer, en integrering av gymnasiesärskolan samt ett ökat arbete med att öka elevernas självmedvetenhet skulle gynna funktionsnedsattas ingång till yrkeslivet. Genom att arbeta med detta finns, menar hon en möjlighet att förebygga de fördomar som finns mot funktionsnedsatta på arbetsmarknaden.

Jerry Rosenqvists avhandling från 1988 om särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv utifrån lärares och handledares uppfattningar är intressant och visar på liknande kritik. Även idag, nära 25 år efteråt, framstår hans tankar om hur man ska lösa samhällsintegreringen av de ut-

vecklingsstörda genom att lagstifta om någon form av kvotsystem som revolutionerande. Dit har inte samhället kommit än. Men skolans brist på förberedande arbete känns bekant. Skolorna, fortsätter han, skulle undervisa i samhälls- och arbetslivsfrågor redan på låg- och mellanstadiet för att stödja elevernas formande av identitetsuppfattning och starka sidor (Rosenqvist, 1988, s.242)

Vilket specialpedagogiskt perspektiv som är rådande under skoltiden får konsekvenser för den individuella människan. I det kritiska skedet mellan skolan och arbetslivet, mellan ungdomstiden och vuxenlivet kan kategoriseringen av människor bli en självuppfyllande profetia. Swärd (2007) talar om normalitetsdjävulen. Om den får härja fritt kan det få förödande konsekvenser. Vi ser inte de goda sidorna utan de problematiska överskuggar. Kategoriseringar kan leda till stereotypa föreställningar och enkla förklaringar som tar sin utgångspunkt i individer och inte i strukturella förhållanden (Swärd 2007, sid 59, ur Olin och Ringsby Jansson, 2009). I detta resonemang presenteras kvardröjande exempel från en kategorisk syn på skolsvårigheter.

### 2.3 Inifrånperspektiv och delaktighet

Att studera människor med funktionsnedsättning ur ett inifrånperspektiv är inte så vanligt i den specialpedagogiska forskningen, men viss litteratur föreligger. Kristina Szönyi (2005) har studerat elever i särskolan. Vid djupberättelser om delaktighet och utanförskap berättar särskoleelever att de mer eller mindre accepterade de delaktighetsinskränkningar livet på särskolan innebär. En strategi de hade var att ”vanliggöra” det som andra uppfattade som avvikande. Hon fann tre sorters vanliggöranden:

- Ett omsorgsrelaterat vanliggörande. Detta bestod i att göra samma saker som andra ungdomar, om än i en verksamhet som var särskilt organiserad för vissa grupper.
- Ett radikalt vanliggörande. Här undvek personerna helt om avvikande människor fanns med i aktiviteterna.
- Ett framtidsinriktat vanliggörande. Här berättade eleverna om sin ovanlighet som något tillfälligt. (Szönyi 2005, s. 207).

Martin Molin (2004) har studerat ungdomar med intellektuella funktionshinder och vad som händer när de närmar sig vuxenlivet. Även han fann olika elevgrupperingar kring begreppet delaktighet. Några elever accepterade tillhörigheten på särskolan medan andra, som han kallar ”den nya särskolegenerationen”, inte ville kännas vid skolformen. Har särskolan då misslyckats med sitt ansvar att utveckla elevernas självbild? Ineland, m. fl. (2009) ifrågasätter den traditionella fostran av gymnasiesärelavernas handikappsmedvetenhet där man verkar utgå från att eleven har en negativ självbild och orealistiska mål i livet. Målsättningen – och logiken – tycks vara att eleven ska kunna be om hjälp. Förutsättningen för detta är att den enskilde får hjälp med att sätta ord på sina brister och tillkortakommanden – och följaktligen acceptera en slags beroendeställning. Ett sådant synsätt sätter funktionsnedsättningen i förgrunden och erfarenheterna av att vara människa i bakgrunden. (a.a., s.114) Istället för att fokusera på individens potential och möjligheter lägger skolan här en bristfokusering på individen. Men alla gymnasiesärelever vill inte inordna sig i den gruppen. Inte heller efter avslutad skolgång. Molin (2008) har också studerat livet efter gymnasiesärskolan. Här möter han åter olika tillhörighetsgrupperingar. Vissa anammar omsorgsvärlden helhjärtat medan andra håller sig undan och söker jobb genom arbetsförmedlingen.

Delaktighet är ett komplext begrepp. Molin (2004) beskriver det som något både *intra-* och *interpersonellt*, det vill säga något som berör både den egna förmågan, engagemanget och

viljan men också om relationer mellan två eller flera i grupp. Man kan också vara maximalt och minimalt delaktig. Enligt FN:s standardregler är delaktighet bara möjlig när alla är delaktiga efter sin förmåga och först när de själva känner sin fulla delaktighet. Att befinna sig i en övergångsperiod mellan skola och arbetsliv handlar om att byta delaktighet och i viss mån identitet. De elever som Molin (2008) kallade "tuffingarna" ville inte förlika sig med identifikationen som "särskoleelev". Detta innebar emellertid inte att de hade givit upp andra identifikationer i andra situationer (på fritiden, i framtiden etc.). I den uppföljande studien om arbetslivet efter gymnasiesärskolans slut träffade Molin (2008) de före detta "tuffingarna" som nu hade inordnat sig i den kommunala omsorgens arbetsplatser.

Ett sätt att förstå och tolka dessa, tillsynes, irrationella tillhörigheter är att se på läroprocesserna ur ett socio-kulturellt perspektiv. Vygotskij menar att människans läroprocesser utgår från att lärandet börjar som en social aktivitet då barnet lever i den intellektuella miljön där de växer upp. Lärandet är alltså en process. Ett socio-kulturellt perspektiv på lärande innebär att alla människor lär sig hela tiden i sociala sammanhang, med tonvikten på *vad* snarare än *om* man lär sig. I det socio-kulturella resonemanget blir "livslångt lärande" viktigt och det möjliggör en delaktighet från allas möjligheter.

Ineland m.fl. (2009) och Gustavsson (2009) skriver om samhällets insatser för personer med intellektuella funktionsnedsättningar och om hur valfrihet och självbestämmande blivit ledord för den svenska välfärdspolitiken. LOV (Lagen om valfrihet) har införts i allt fler kommuner, vilket bland annat gjort det möjligt för personer inom LSS (lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade) att fritt välja daglig verksamhet. Detta har vunnit genklang bland personer med intellektuella funktionshinder. I "den första integreringsgenerationen" hittar man en större variation än i den tidigare så uniforma gruppen "personer med intellektuella funktionsnedsättningar" (Molin 2004; 2008). Gustavsson (2009) har låtit personer med funktionsnedsättningar själva berätta om sina erfarenheter av utanförskap. Hans forskning pekar på att de medverkande i studien hade olika perspektiv på sina egna tillkortakommanden, men ändå fanns det en gemensam nämnare grundad i en gemensam erfarenhet: att vara särskoleelev. Ur denna grupp tillhörighet bildades sociala mikrokulturer. Skillnaden mellan det egna och andras synsätt beskrev de ofta som en fråga om insikt och erfarenhet. (a.a., s. 200) Annan forskning med ett inifrånperspektiv är Elisabet Frithiofs (2007) studie om hur unga vuxna ser tillbaka på sin skoltid i särskolan. En utvecklingsstörning, menar en av informanterna, är någon som stör andras utveckling och detta märks särskilt i utbildningssammanhang. Han räknar sig själv som en av dem som i den bemärkelsen stört. Detta hanteras av samhället, t.ex. genom att särskolor inrättas och, i förlängningen, s.k. skyddade arbetsplatser (a.a., s.197).

Martin Hugo (2007) har studerat elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program. Eleverna hade negativa erfarenheter med sig från grundskolan, men under de tre åren på gymnasiet blev de mera positiva. Avgörande positiva faktorer, menar Hugo, var lärarnas syn på eleverna och när eleverna upplevde att lärandesituationerna var på riktigt och att innehållet var anpassat efter dem.

Kristina Szönyi (2005) har i sin avhandling *Särskolan som möjlighet och begränsning* studerat vad det innebär att gå i särskolan ur elevernas inifrånperspektiv. Med observationer och elevintervjuer som grund har hon analyserat och diskuterat en mångsidig bild av särskoletillhörigheten och dess innebörder. Vad hon fann var erfarenheter av problematik kring delaktighet. Man kände en viss delaktighet i den egna särskoleklassen men i förhållande till grundskoleelever och kamrater i bostadsområdet var särskolan ingen delaktighetsskapande skola.

Szönyi berättar att många särskoleelever hade en längtan till att gå i grundskoleklass och vara en "vanlig" elev. Hon fann också att känslan av utanförskap växte med åren på särskolan.

För att nå kunskap om utbildningsprocesser i specialpedagogisk verksamhet bör vi, menar Lang m.fl. (2012), utgå från den ideografiska information (den singulariserande) som bara de berörda kan ge oss, i det här fallet studerande, som varit eller är föremål för specialpedagogiska utbildningsansatser, samt de som arbetar inom fältet. Testning, mätning och manualer för diagnostisering och testning ger nomotetisk kunskap (generaliserande), medan ideografisk kunskap är sådan som endast den berörde kan ge, exempelvis i form av konkreta beskrivningar av händelser och utvecklingsprocesser. Genom den berörda personens berättelser om situationer och sammanhang förmedlas en ickefragmentiserad, meningsfull bild. Berättelser kan således utgöra grund för breddade och fördjupade förståelser inom en rad olika teman inom det pedagogiska området. Ideografiska studier söker kunskap om specialpedagogiska fenomen genom att lyssna till den sällan hörda rösten ur ett livsvärldsperspektiv (a.a., s. 28)

## 2.4 Styrdokument

Ett sätt att studera inkludering i skolan är att se hur skolans verksamhet är organiserad kring styrdokument. Dessa innefattar skollag, förordningar, läroplaner, kursplaner, betygskriterier, program mål, regleringsbrev samt timplaner.

I en rapport från Specialpedagogiska institutet om framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet skriver Berhanu (2006) att skollagen garanterar att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Detta verkar ju borga för en likvärdig skola för alla, men tyvärr, fortsätter han, går vi mot en allt mer splittrad och varierande utbildningskvalitet (a.a, s.17). Denna ojämlikhet blir mer påtaglig för särskolans elever. Anledningen till skillnaderna beror på skolans förändrade organisation; nämligen decentraliseringen.

The main question is how this critical equity issue can be addressed in a decentralized educational system that was introduced about 18 years ago. (Berhanu, 2010)

För elever inom särskolan fortsätter problematiken med en lös organisation även när man lämnar skolan. Ineland m.fl. (2009) menar att det finns en tvådimensionell klyfta inom den kommunala omsorgen om funktionshindrade; en idévärld och en praktisk värld. En dimension rör innehållet: idéer fyller upp den ena världen, handlingar den andra. Den andra dimensionen rör tiden: idévärlden lever i framtiden medan den praktiska världen lever i nuet. (a.a. , s. 50) Kommunernas organisationsproblematik ingår förvisso inte i skolans styrdokument, men måste tillfogas här då den innebär en diffus organisation för personer med intellektuella funktionshinder i ett livslångt perspektiv.

### *Sammanfattning:*

*Specialpedagogisk forskning har inkludering / delaktighet som ett stort tema. För särskolans elever är det ett komplicerat begrepp. Vid djupberättelser om delaktighet och utanförskap berättar de om hur de har olika strategier för att "vanliggöra" det som andra uppfattar som avvikande. Det kan vara ett omsorgsrelaterat vanliggörande, ett radikalt vanliggörande eller ett framtidsinriktat vanliggörande. Dessa olika strategier visar en till synes irrationell uppfattning kring delaktighet, men det finns förklarande perspektiv. Ett socio-kulturellt perspektiv på lärande visar nämligen att alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang. Fokus ligger på **vad** snarare än **om** man lär sig. Begreppet "ett livslångt lärande" blir viktigt,*

*då alla tillåts att lära sig utifrån sina förutsättningar. Forskning visar emellertid på att känslan av utanförskap växer med åren och att normalitetskraven stiger.*

### **3.Forskningsansats och metod**

I den här delen presenteras den livsvärldsfenomenologiska ansatsen som används i studien och en presentation av studiens urval. Därefter redogör jag för metodologiska överväganden, datainsamlingen och den hermeneutiska tolkningen. Slutligen följer en analys och bearbetning av empirin, en beskrivning av studiens trovärdighet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

#### **3.1 Livsvärldsfenomenologi som forskningsansats**

Då jag vill belysa några personers levda erfarenheter av sin skoltid i särskolan, övergången från skola till arbete, livet nu och tankar om framtiden, menar jag att den livsvärldsfenomenologiska ansatsen är väl lämpad för den här studien.

Bakom det vetenskapsfilosofiska begreppet fenomenologi står den tyske matematikern Edmund Husserl. Denne reagerade, under 1900-talets början, mot den dåtida forskningen som han menade fjärmade sig allt för långt från fenomenet självt. Det grekiska ordet fenomen betyder "det som visar sig" och de saker som avses i fenomenologin är sakerna som fenomen, d.v.s. så som de visar sig för någon. Men fenomenologin, menar Bengtsson (2005), är inte något monolitiskt block, utan man talar snarare om en fenomenologisk rörelse. Dock finns en gemensam faktor, nämligen det fenomenologiska uppropet att vi skall "gå tillbaka till sakerna själva".

Phenomenology is a project of sober reflection on the lived experience of human existence - sober, in the sense that reflecting on experience must be thoughtful, and as much as possible, free from theoretical, prejudicial and suppositional intoxications. (van Manen, 2007)

Begreppet livsvärldsfenomenologi tillhör familjen fenomenologi, men har speciell koppling till pedagogisk forskning då den är mera fokuserad/avgränsad än fenomenologin generellt, vilket är tillämpligt när man studerar specialpedagogiska problem. På så vis avgränsas ontologi (läran om det varande) från att ha varit allmän till att bli regional. Att utveckla en regional ontologi handlar om att explicitgöra antaganden om den verklighet som man vill få kunskap om i ett specifikt sammanhang. Epistemologin (kunskapsteorin) handlar då om vad som är möjligt att få kunskap om just i den här studien. Den regionala ontologin och epistemologistudien tar sin utgångspunkt i och avgör sedan vilka metoder som är meningsfulla och möjliga att använda (Hugo, 2007). Liksom Carlsson (2011) vill jag vidhålla att informanternas berättelser framförallt är en källa till kunskap. Jag lyssnar till deras berättelser och försöker sätta mig i deras verklighet och tolka vad de berättat om sina livserfarenheter. Så småningom kommer jag fram till en klarare bild, om än tolkad genom min förförståelse. Den här undersökningen riktar sig mot fyra före detta gymnasieelevers erfarenheter av att ha gått i särskolan och det lärande som där sker mot en förberedelse för arbetslivet. Eftersom jag själv varit en del av deras gymnasiesärskola, finns jag med som en ingrediens i deras livsberättelse. Att höra dem berätta om sina egna erfarenheter gör mig ödmjuk inför den vetenskapen, men också stärkt i min förförståelse att gymnasiesärskolans uppdrag ska ha en tydligare förankring i en framtid för alla.

Valet av en livsvärldsansats är relevant då jag som forskare försöker belysa dessa personers konkreta värld ur deras perspektiv, handlingar och tidigare erfarenheter. Livsvärlden är världen så som vi uppfattar den. Den består av minnen, och förväntningar av framtiden. Det nuvarande kan vi förstå endast genom det förflutnas och framtidens horisonter. (Ödman, 2007, s. 41)

Ett speciellt begrepp inom livsvärldsfenomenologin är ”den levda kroppen”. Genom att ta in den levda kroppen får man en möjlighet att koppla samman kropp & själ vilket annan forskning, som t.ex. medicinen inte har gjort. I ett specialpedagogiskt perspektiv är ”den levda kroppen” mycket påtaglig. Begreppen liv och värld kan inte heller ses separata från varandra utan behövs båda parallellt. Man delar inte upp saker utan ser dem sammanflätade – beroende av varandra. (Bengtsson, 2005) Genom olika begränsningar, som t.ex. en synnedsättning visar sig tillvaron på ett helt annat sätt än för den seende. Vilka konsekvenser det får för en människas livssituation och lärande har studerats av Inger Berndtsson (2009) Hon har använt sig av Merleau-Pontys teori om den levda kroppen. Denne menar att för att kunna fånga fenomenet måste vi gå bortom fördomen om en objektiv värld till att istället betrakta en "genomlevd värld" i vilken kroppen spelar en central roll. Han betonar människans odelbarhet, d.v.s. att vi inte har en kropp utan vi är i vår kropp. Kroppen kan inte ses som ett separat objekt. Därför att kroppen kan utestängas från världen, menar han, är den också det som öppnar mig för världen och sätter mig i en situation i den (Merleau-Ponty, 1992, s.134) .

Heidegger räknas som Husserls arvtagare då han gick längre än fenomenologin i sin teori att människan tolkar det hon uppfattar, och tillskriver det en mening, Detta utgör upplevelsen av det uppfattade ”vara-i-världen”. Hon kan inte uppfatta något som det är utan mening, och tolkar utifrån sina tidigare erfarenheter (sin förförståelse). För att kunna klara denna tillvaro behöver vi olika redskap som måste kunna hanteras. Genom att lära oss detta konstitueras livsvärlden. Redskapen blir genom vanan en del av oss, vilket innebär att vi inte längre tänker på det vi gör. Att läsa och skriva är så inövat hos gemene man att färdigheterna blir naturliga, vilket dock inte är fallet för den som har dyslexi (Carlsson, 2011). Andra tillkortakommanden som t.ex. tolkningsproblematik i en språkstörning, vilket uppmärksammas i den här studien, visar också på redskap som är svåråbara för mina informanter.

En livsvärldsansats är en spännande forskningsutmaning inom specialpedagogiken. Den är ett sätt att närma sig och förstå och i text gestalta andra människors livsvärld samt identifiera villkor och förutsättningar för delaktighet och lärande. I bemötandet av människor i behov av stöd, som är specialpedagogikens kärna, bör man ha en öppen attityd gentemot dessa människor. (Berndtsson, 2009, s. 269). Nadja Carlsson (2009) har också använt en livsvärldsansats i sin studie om läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. Hennes empiriska material löper över en längre tid och hon har egen koppling till de intervjuade då det är hennes egna elever. Resultatets trovärdighet avskriver hon sig då hon berättar att hon själv har diskuterat sina tolkningar tillsammans med eleverna. Detta tolkningsproblem är dock generellt för en livsvärldsansats. Det är inte lätt för forskaren och hennes livsvärld att tolka en annan persons livsvärld. Därför, fortsätter Carlsson, är det omöjligt att komma fram till någon definitiv sanning. Men, fortsätter hon;

De (eleverna, min anmärkning) har hela tiden varit medvetna om att jag strävat efter att förstå dem och förklara deras svårigheter. De fick härigenom djupare kunskap om och förståelse för sig själva och kunde bygga upp ett bättre självförtroende.(a.a., s. 249)

## 3.2 Urval

Efter samråd med yrkesvals läraren på en gymnasiesärskola valde jag ut fyra före detta elever som ansågs lämpliga med tanke på intresse och uttrycksförmåga. För att eventuellt kunna göra en liten jämförelse mellan könen valdes två män och två kvinnor. Linnea, Erik och Nils slutade gymnasiet 2011 medan Anna slutade två år tidigare, 2010. Att välja personer som slutade skolan olika år var också intressant för att se om ett respektive två år i arbetslivet skulle visa på olika erfarenheter på livet efter skolan.

## 3.3. Metodologiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2010, s.64) använder sig av två metaforer: för att belysa de olika epistemologiska föreställningarna om intervjuandet som process. ”Malmletaren” *samlar* in kunskap och ”Resenären” *konstruerar* kunskap. I en den här studien är jag som forskare en malmletare som genom att gå in i de intervjuades livsvärldar förväntar mig att hitta fynd som jag borstar av med den hermeneutiska borsten och sedan för upp till dagen som nya kunskapsfynd. Kvalitativ forskning kan ge oss övertygande beskrivningar av den kvalitativa mänskliga världen och den kvalitativa intervjun kan förse oss med välgrundad kunskap om vår samtalsverklighet. Att intervju i forskningssyfte är alltså en kunskapsproducerande verksamhet (a.a., s.63).

I valet mellan en kvantitativ eller kvalitativ studie valde jag tidigt den sistnämnda. Med tanke på den tid jag haft för att skriva känns den mera rimlig att genomföra. Fenomenologin har också en självklar koppling till den kvalitativa forskningsintervjun genom sin fokusering på innebörderna i undersökningspersonernas livsvärld (a.a., s.42).

Sålunda genomförde jag först fyra individuella intervjuer för att etablera en kontakt med informanterna och låta dem tala fritt. Genom intervjuer i form av samtal som verktyg kunde jag sätta mig in i informanternas egna upplevelser av sina tillkortakommanden. Intervjuerna spelades in och transkriberades och därefter kunde jag se ett mönster av beröringspunkter. Därefter tänkte jag samla de fyra informanterna för en gemensam fokusintervju kring dessa gemensamma livserfarenheter. Intervjumetoden valde jag för att studera deras åsikter och attityder av den gemensamma erfarenheten av särskolan som kunskapsförmedlare. Fokusgruppintervjun är också ett sätt att hjälpa varandra att minnas. Minnena från särskolan är både gemensamma och individuella. Fokusgrupper, kan vara särskilt användbara när man vill inhämta kunskap om ett område där kunskapen är begränsad och man vill få inblick i hur tankar och idéer formas i en viss kulturell kontext. (Wibeck, 2000) Tyvärr kunde inte alla fyra, av olika anledningar, träffas så det blev ytterligare två individuella intervjuer och en liten fokusgruppintervju med två personer.

## 3.4 Datainsamlingsmetoder

Eftersom jag utgick från en livsvärldsansats använde jag mig av en intervjuguide (bilaga 1), som innehöll frågor från dåtid, nutid och framtid. Frågorna var halvstrukturerade och intervjuerna (eller samtalen) var narrativa för att jag ska skulle kunna koncentrera mig på de historier som intervjupersonerna berättade, på intrigen och strukturerna i dem. Historierna kunde dyka upp spontant under intervjun eller lockas fram av intervjuaren. (a.a., s 169) Kvale och Brinkmann (2010) menar att vi lever i en samtalsvärld. Utifrån föreställningen att objektivitet är detsamma som att låta forskningsobjektet tala och opponera får den kvalitativa forsknings-

intervjun en privilegierad position som produktionsplats för objektiv kunskap, som en samtalsvärld (a.a., s 323).

Intervjuguiden utgjorde sålunda ett skelett för samtal och de första frågorna handlade om nutiden. Jag frågade vad de hade gjort just den dagen och bad dem berätta lite om sina jobb. Sedan fortsatte jag att fråga om uppväxten, familjen och kompisar och skoltiden. På så vis gick jag från ytliga till djupare frågor. Svedberg (2007) menar att varje människa lever i två världar; en yttre och en inre. Den inre världen kan man till viss del hantera själv medan den yttre inte går att påverka.

Våra sociala erfarenheters essens och vårt sätt att uppfatta oss själva och omvärlden är till viss del oreflekterade eller omedvetna. Likväl påverkar dessa erfarenheter oss ständigt, utan att vi nödvändigt kommer ihåg eller har kontakt med de känslomässiga upplevelser som ursprungligen formade dem. Vi har ett förståeligt behov av att bevara och försvara denna mödosamt inre världsbild eftersom den ger trygghet och identitet. Om den ifrågasätts och kommer i gungning kan det innebära att en inre ordning och mening hotas. Världen kan då bli ett kaos. Förändring och utveckling i enlighet med våra grundläggande livshållningar går därför oftast lätt och lustfullt. Men finns det starka krav på att dessa behöver omprövas kan det bli mer problematiskt eller rent av olustigt. Dessa våra inre existentiella rötter kan förklara både vår entusiasm för och vårt motstånd mot förändringar och hur vi utvecklas som människor. (a.a., s.76-77)

Jag försökte att locka fram olika episoder ur de fyra personernas liv och därur hitta mönster och beröringspunkter dem emellan. Väl medveten om att skoltiden innebar förändringar med skolproblematik gick jag varsamt fram. Då syftet med studien var belysa brottet mellan skolan och arbetslivet lade jag extra fokus på berättelserna kring den här övergångsperioden. Mina nutidsfrågor var rätt centrerade kring arbete vilket berodde på att de personer jag fått kontakt med samtliga hade en arbetsplats och jag ville på detta vis göra en tydligare skillnad mellan dåtid och nutid, det vill säga jag ville accentuera att **nu** så har man ett arbete och **då** så gick man i skolan. På så vis försökte jag göra personerna mera fokuserade på brottet mellan skola och arbetsliv, eller skolomsorgsvärld – arbetsmarknadsvärld eller barndom-vuxenliv. Dessa motsatspar, menade jag, kommer att vara rätt sammanflätade i varandra.

### 3.5 Tillvägagångssätt vid datainsamlingen

Efter urvalet skrev jag och skickades missivbrev till de fyra informanterna där jag berättade om min studie och att jag tidigare hade arbetat på gymnasiesärskolan. Några dagar senare ringde jag till samtliga och arrangerade dag och tid för ett möte. Efter att ha talat med de fyra informanterna på telefon bestämde vi dag och tid för den första intervjun. Den var individuell för att på så vis etablera en god kontakt och rikta fokus just mot den enskilda personens berättelse. Då Anna har en språkstörning var jag tvungen att jag lyssna extra noga på hennes sätt att uttrycka sig. Eftersom jag känner Erik och Anna sen tidigare handlade det här snarare om ett kärt återseende medan Linnea bara kände mig som en av lärarna på gymnasiesärskolan. Nils hade jag inte heller någon tidigare relation till och han kände mig bara genom informationen från missivbrevet. De fick själva välja var vi skulle träffas. Anna, Linnea och Erik träffade jag i deras hem medan Nils och jag träffades i gymnasieskolan. Innan intervjun började berättade jag att jag var mycket intresserad av att höra just deras berättelser och erfarenheter från att ha varit elev i gymnasiesärskolan. Jag använde mig av en intervjuguide (se bilaga 2), som innehöll frågor kring dåtid, nutid, framtid. Frågorna var halvstrukturerade och intervjuerna (eller samtalen) var narrativa för att jag skulle kunna koncentrera mig på de historier som intervjupersonerna berättade, på intrigen och strukturerna i dem. Historierna kunde dyka upp spontant under intervjun eller lockas fram av intervjuaren. (Kvale & Brinkmann, 2010 , s.169)



Jag försökte att locka fram olika episoder ur de fyra personernas liv och därur hitta mönster och beröringspunkter dem emellan.

Efter intervjun repeterade jag informationen från missivbrevet, där jag hade skrivit att de kunde avsluta sin medverkan när de ville. Lyckligtvis ville samtliga träffa mig för en andra intervju. Min tanke var då att göra en fokusintervju med alla fyra, men tyvärr hade inte Linnea råd att resa från sin nya hemstad till platsen för en fokusintervju, så jag fick åka hem till henne även för den andra intervjun. Dag och tid bestämdes med Anna, Erik och Nils för en fokusintervju, men dessvärre kom bara Anna och Erik. Nils meddelade inte varför han uteblev så jag fick ringa honom och bestämma en annan dag och tid för vår andra intervju. Samtliga intervjuer spelades in på kassetband och transkriberades av mig några dagar senare.

### **3.6 Hermeneutisk tolkning**

För att kunna använda mina egna erfarenheter av att ha undervisat på gymnasiesärskolan och för att gå bakom denna kunskap valde jag en hermeneutisk tolkning av intervjuerna. Den har emellertid inte varit aktuell enbart under bearbetningen av det insamlade materialet utan, den har varit en del även vid själva insamlingen. (Hugo 2007, s.64) En fenomenologisk livsvärldsansats spänner över dåtid, nutid och framtid och i hermeneutiken talar man om rörelse mellan delarna och helheten. De fyra informanterna har kommit in i min livsvärld med sina berättelser och i dessa hittar jag ny kunskap. Vi har samtalat kring frågor om deras livsvärld och förutsättningar i dåtid och framtid. De har berättat om sina inre tankar och visat sin egna subjektiva bild. Sedan har jag tolkat den efter mitt subjektiva raster genom att se delar i helheten. På så vis har jag lämnat min egen förståelsehorisont som representant för skolan och gått vidare till en ny gemensam tolkning.

I en studie som denna där man försöker att studera andra personers inifrånperspektiv innebär det inte att se världen med den andres ögon utan att se vad den andre ser. (Szönyi, 2005) Man kan likna det hermeneutiska tolkningsarbetet med att lägga pussel. Vilken helhet verkar den här biten passa in i? Blir helheten mer begriplig genom att den här pusselbiten fogas in? Hela tiden måste man göra sådana tankerörelser mellan del och helhet, annars skulle pusslet aldrig bli färdigt (Ödman 2007, s. 98) Denna pendelrörelse mellan del och helhet kallas den hermeneutiska cirkeln. En risk med tolkningsmodellen är att det kan bli en fördomsfull så kallad ond cirkel där data avfärdas som betydelselösa eller i sista hand överensstämmer med teorin. Snarare bör man i det hermeneutiska tolkningsarbetet sträva mot en hermeneutisk spiral där hela processen av uppkommande tolkningsmönster, textanalys, dialog och undertolkningar bör genomsyras av de två ännu mer grundläggande hermeneutiska cirkelarna: den mellan del och helhet och den mellan förförståelse och förståelse. (a.a. . s. 105).

Heidegger talar om "vara i världen" och menar att omsorgens struktur spelar en central roll i en livssituation. Framtiden, det närvarande och det förflutna reflekteras därvid kontinuerligt i varandra i ett cirkulärt flöde av omsorg (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.240). Den här tolkningen känns helt tillämplig i min studie där dåtid nutid och framtid hela tiden sammanflätas i varandra.

Frithiof (2007) visar på en metafor för att förklara den schematiska beskrivning av hur intervjuaren orienterar sig i sitt tolkningsarbete.

En upptäcktsresande har utan karta gett sig ut över okända vatten. Fartyget tar sig fram under olika väderleks- och siktförhållanden. Farleden visar sig mer eller mindre framkomlig. Det gäller att navigera med relevant kunskap, sunt förnuft och intuition efter de naturens tecken som finns

till buds. Så småningom når den upptäcktsresande fram till nytt land och gör sig hemmastadd vid tidigare okända kuster. (a.a., s. 120)

### 3.7 Analys och bearbetning av empirin

Empirin har tolkats med hjälp av de två grundläggande cirkelarna, nämligen den mellan del och helhet och den mellan förförståelse och förståelse i en spiralliknande rörelse. Tolkningen är aldrig objektiv eller neutral utan snarare subjektiv. Jag har sålunda alltid tolkat utifrån min förståelsehorisont, men med den hermeneutiska uppgiften har jag försökt att sätta mig in i en annan persons förståelsehorisont. Målet är en sammansmältning av förståelsehorisonter. Resultatet av analysen kan ses i tre olika faser.

#### 3.7.1 Fas ett: Presentation av informanterna

Efter den första intervjun skrev jag en presentation av var och en av de fyra informanterna. Tanken var att snabbt skriva ned min egen tolkning av mötet. Jag försökte beskriva miljön, kontakten i samtalet men också min egen förförståelse i mötet. Två av personerna kände jag redan. Ett sätt att gå in i deras livsberättelser förutsättningslöst var att först skriva av mig dessa förutfattade meningar. Berättelserna är ganska långa och genomsyrade av en empatisk förförståelse. Det kändes som om jag hade fått ett stort förtroende som jag skulle förvalta på ett bra sätt. Att blottlägga sig och berätta om sina tillkortakommanden är inte helt smärtfritt. Presentationerna skrev jag relativt snabbt efter det första mötet för att hålla kvar känslan av det personliga mötet. I den här presentationen kunde jag använda min förförståelse och sätta in den i en större reflektion.

#### 3.7.2 Fas två: Horisontbrott

Inom den fenomenologiska livsvärldsansatsen använder man sig av Merleau-Pontys resonemang kring horisonten och horisontbrott.

Man kan se ett hus från olika vinklar. Samtidigt som man står på en bestämd plats kan man ändå med-erfara egenskaper som inte är direkt presenterade, det vill säga man kan se huset från olika perspektiv. Det är just horisonten som möjliggör att se dessa olika perspektiv. ( ) Samtidigt som horisonten är en begränsning, det vill säga, den är gränsen för vårt synsätt, är den också en möjlighet till överskridande. (Bengtsson, 2005, s.85)

Jag tolkar horisontbegreppet som olika övergångar, passager, brytpunkter eller erfarenheter under informanternas uppväxt. Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet (Berndtsson, 2001, s. 29). Med den här ingången till horisontbegreppet närmade jag mig de inspelade intervjuerna. De transkriberades några dagar efter intervjutillfället och därefter läste jag genom intervjuerna flera gånger och fann gemensamma horisontbrott i deras berättelser. Dessa överensstämmer inte fullt med studiens syfte, vilket var att fråga dem om brottet mellan skolan och arbetslivet. Men genom att ha en bred ansats med frågor om dåtid, nutid och framtid kan minnen vakna, som leder till en bestämd tid; skolans slut. Horisontbrotten efter den första intervjun satt jag i kronologisk ordning på följande sätt:

<b>Dåtid</b>	<b>Dåtid/Nutid</b>	<b>Nutid</b>	<b>Framtid</b>
Familjen	Från skola till arbete	Längtan tillbaka	Visioner
Utanförskap			

### 3.7.3 Fas tre: Syfteskategorier

I det hermeneutiska tolkningsarbetet mellan del och helhet hittade jag vissa likheter mellan studiens syfte och de horisontbrott jag hade funnit efter den första intervjun. Jag satte in dem i det kronologiska schemat. Här gör jag en sammanfattande analys av de horisontbrott som utkristalliserade sig vid samtalen kopplat till litteratur. Dessa horisontbrott är: familjen, utanförskap, längtan tillbaka, skola till arbete och visioner. Dessutom gör jag en återkoppling till studiens syfte och frågeställningar.

- I vilken mån upplever de att drömmarna eller förväntningarna har infriats?
- Hur beskriver ungdomarna övergången från skolan till arbetslivet?
- Vilka hinder och möjligheter framträder i deras utsagor?
- Hur upplever de att den yrkes- och arbetslivsförberedande processen på gymnasieskolan har fungerat?

Ur dessa frågeställningar har jag formulerat tre syfteskategorier:

- Skolans förberedande arbete för arbetslivet
- Hinder eller möjligheter mellan skola – arbete
- Drömmar som uppfyllts

Syfteskategorierna har jag satt in i en kronologisk tidslinje tillsammans med de redan presenterade horisontbrotten. Givetvis kan man även studera dessa horisontbrott och syfteskategorier vid olika tidsperioder i informanternas liv, men i den här studien fokuserar jag på en speciell period i personernas liv, nämligen övergången mellan skolan och arbetslivet. Därför kommer horisontbrotten ”familjen” och ”utanförskap” under dåtid i denna studie, det vill säga under skoltiden fram till skolans slut. Om studien hade sträckt sig över en längre period hade säkert ”familjen” funnits med i alla tidsperioder. I den här studien är horisontbrottet ”från skola till arbete” ännu inte fixerat utan finns både i dåtid och nutid. Man kan säga att horisonten ännu inte har fixerats. Inom den fenomenologiska livsvärldsansatsen använder man sig av Merleau-Pontys resonemang kring horisonten.

Man kan se ett hus från olika vinklar. Samtidigt som man står på en bestämd plats kan man ändå med-erfara egenskaper som inte är direkt presenterade, det vill säga man kan se huset från olika perspektiv. Det är just horisonten som möjliggör att se dessa olika perspektiv. ( ) Samtidigt som horisonten är en begränsning, det vill säga, den är gränsen för vårt synsätt, är den också en möjlighet till överskridande. (Bengtsson, 2005, s.85)

	<b><u>DÅTID</u></b>	<b><u>NUTID</u></b>	<b><u>FRAMTID</u></b>
<i>Syfteskategorier</i>	Hinder el. möjligheter mellan skola- arbete	Drömmar som uppfyllts	
	Skolans förberedande arbete för arbetslivet	Hinder el. möjligheter mellan skola-arbete	
<i>Horisontbrott</i>	Familjen Utanförskap Från skola till arbete	Längtan tillbaka Från skola till arbete	Visioner

### **3.8 Trovärdighet och generaliserbarhet**

En livsvärldsfenomenologisk studie gör inte anspråk på att vara statistiskt säkerställd och är inte generaliserbar. Dess styrka ligger snarare i att ge en inblick i en annan människas livsvärld. (Berndtsson, 2009) Den ger oss en möjlighet att se människan bakom siffror och procenttal vilket är viktigt i en specialpedagogisk studie där man lyfter fram elever med skolproblematik. I livsvärldsfenomenologin studerar man de eventuella hinder som uppstår t.ex. vid övergången mellan två världar: skolans och arbetslivets. Förhoppningsvis visar studien på konkreta upplevelser av brister i samhället som skulle kunna förbättras. Studien bör vara av en icke-generaliserbar natur, vilket är speciellt viktigt att betona vid studier av marginaliserade människor. Marginaliserade människor studeras ofta inom specialpedagogiken. Om man låter "den andre" representeras av några få individer bör man inte göra anspråk på att gruppens röster görs "hörda" utan istället argumentera för att studiens syfte är något annat. Annars finns det risk för en generalisering eller smygrepresentativitet (Göransson & Nilholm, 2009).

### **3.9 Etiska överväganden**

I livsvärldsfenomenologisk forskning är de etiska aspekterna viktiga, eftersom materialet tenderar att belysa människors livsvärldar på ett nära sätt. Ibland kan man till och med behöva avstå från att visa material av etiska skäl. Etik har visserligen inga lagar (Bengtsson, 2009) men i denna studie har jag följt Vetenskapsrådets (2007) etiska riktlinjer angående informationskrav, konfidentialitetskrav, samtyckeskrav och nyttjandekrav. De före detta eleverna jag samtalat med har sålunda informerats via ett missivbrev. I brevet informerades jag om studiens syfte och genomförande och att de kunde avsluta sin medverkan när som helst under studiens gång utan vidare förklaring. Jag berättade att samtalen skulle skrivas ut och att data endast skulle användas i denna studie. Vidare informerades de om att alla medverkande, skola och kommun skulle avidentifieras.

## **4. Resultat och analys**

I resultatkapitlet presenteras empirin genom en inledande presentation av informanterna. Därefter visar jag på den hermeneutiska tolkningsprocessen från horisontbrott till syfteskategorier.

### **4.1 Presentation av informanterna**

#### **4.1.1 Anna**

Anna har jag känt under mina 12 yrkesverksamma år i staden. Jag har träffat henne som elev i tre olika skolformer och vi känner varandra på en vänskaplig basis. Därför känns det väldigt roligt att träffa henne nu som ung vuxen, två år efter avslutad gymnasieskola. Hon är idag 22 år och bor i egen lägenhet inte långt från föräldrahemmet. När jag frågar om hon vill vara med i min undersökning blir hon glad och tackar ja. Hennes hem är vackert och ombonat. Anna är en skapande person som gillar vackra saker. På gymnasiesärskolan gick hon floristlinjen men arbetar nu i köket på ett äldreboende. Hon trivs bra med arbetet som är en arbetsmarknadspro-

litisk åtgärd. Till skillnad från Erik och Linnea märker jag att Anna har lämnat skolans värld och klivit in i arbetsvärlden. Det är nu två år sedan hon slutade skolan och hon har större erfarenheter av arbetslivet än de övriga informanterna. Anna kan också reflektera över sin skoltid och vill gärna hjälpa till med sin berättelse för att berätta för studenter som läser specialpedagogik hur det är att växa upp med ett funktionshinder. Hon vill gärna delge sitt inifrånperspektiv. Anna är en ung kvinna med många åsikter och erfarenheter av livet i särskolan och livet med en sjukdom med språkstörning. Hon har således inblick i många olika livsvärldar vilket är intressant. Anna är förlovad men bor själv. Pojkvännen, som jag också känner, träffade hon på gymnasiesärskolan.

Som en röd tråd genom livet löper hennes kämparanda. Liksom Linnea är hon en tjej som biter ihop och vill framåt. På grund av sin språkstörning har hon fått kämpa för att kunna kommunicera med andra människor och hon är fortfarande väldigt fascinerad av att möta människor och lära känna deras sätt att agera och samspela. Hon är en stark solitär som hela tiden vill utveckla nya kontakter. Under de år jag har känt henne så har hennes kommunikationsförmåga utvecklats enormt. Vad jag märker är också att denna energi och vilja att lära känna nya människor genom t.ex. resor och sociala kontakter, också gör henne nyfiken på nya arbetsplatser. Hon vill inte stagnera. Då Anna är duktig på teckenkommunikation tipsar jag henne om en förskola som arbetar med tecken och vi bestämmer oss för att göra ett studiebesök där tillsammans. Denna nyfikenhet till utveckling gör mig glad, speciellt som hennes skolgång inte har varit helt komplikationsfri. Med erfarenhet av sex olika skolformer så skulle hon kunna vara en person som hade låg självuppfattning, men sådan är hon inte alls. Ett stort stöd för Anna har alltid varit hennes familj och släkt som alltid har ställt upp för henne. Hon är uppvuxen med mamma, pappa och lillasyster och de har alltid varit ett starkt stöd för henne. Många gånger har hennes mamma stöttat henne då hon har haft svårt att tolka andra elevers sociala samspel. Tiden på gymnasiesärskolan var svår då hon ofta kände ett utanförskap i sin språkstörning.

#### **4.1.2 Linnea**

Linnea slutade gymnasiesärskolan för ett år sedan. Vi samtalar hemma i hennes kök sex mil från skolan, där hon nu bor tillsammans med sin pojkvän och katt. Hon arbetar onsdag-fredag men idag är det måndag och hon är ledig. Jag blir bjuden på kaffe och kaka och jag märker att hon är glad att träffa mig. Det känns som ett stort förtroende att få komma hem till en person som jag inte känner så mycket, men tydligt är att hon minns mig från skolan när jag arbetade där. Jag minns henne som en elev på skolan men hade henne aldrig själv i en klass då jag undervisade i estetikklasserna och Linnea gick restauranglinjen.

I min tolkning av Linneas livsvärld märker jag att hon, liksom Erik, befinner sig i ett överlappande stadium mellan skolvärlden och arbetslivet. Hon saknar skolans och speciellt en del av lärarna som hon kunde prata bra med. Linnea är verbal och tycker inte att hon får så bra möjligheter att prata med sina nya arbetskamrater på den dagliga verksamheten (det vill säga kommunens arbetsplats för personer inom LSS, Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade), delvis för att de inte är på "samma nivå" som henne men också på grund av åldersskillnad. Det märks att hon inte är nöjd med sitt arbete och det skyller hon delvis på den praktikplacering som hon fick genom gymnasiesärskolan. Hon hade då en praktikplats i ett skolkök i en annan kommun, som skolan ordnade, men på grund av för hög arbetsbelastning gick Linnea hem och uteblev. Detta ångrar hon nu. Dessutom var det dålig kommunikation mellan praktiksamordnaren på skolan och praktikplatsen. Detta uppdagades med hjälp av mamman alldeles i slutet av vårterminen och det blev ett dåligt avslut. När hon sedan flyttade

till kommunen, där hennes pojkvän bor, fanns det bara plats på en daglig verksamhet vilket hon inte gillar fullt ut, men accepterar. Linnea är en person som ”biter ihop ” och försöker. Hon både klagar, berömmar och uthärdar. En dröm hon har är att arbeta som bartender i Spanien, men hon är osäker på att hon skulle klara det sociala spelet. Den ideala arbetsplatsen för henne, menar hon, ska vara strukturerad och enformig (sic.). Sådan är arbetsplatsen hon har nu, men ändå tycker hon inte att hon passar in bland de övriga anställda. Först verkade det som om hon kunde fått en plats på Samhall, men genom arbetsförmedlingen kom hon till en daglig verksamhet. Hon är inte nöjd utan håller just på att ändra en övergång till Samhall, men det är ännu inte beslutat. Då jag frågar om hon kan komma till kommunen där hon gick i skolan för en uppföljande fokusgruppsintervju avböjer hon eftersom hon inte har råd med resan.

### **4.1.3 Erik**

Erik kände jag sen tidigare. Under många år arbetade jag som musiklejare på en kulturskola och undervisade elever med olika funktionsnedsättningar på sär- och träningskolan. Jag arbetade både med lektioner på skolor och på elevernas fritid som slagverk-, piano- och teaterlärare. På så vis lärde jag känna elever både i skolan och på fritiden. Erik, en annan elev och jag spelade tillsammans i en grupp bestående av trummor, elgitarr/bas och piano. Genom den här tidigare kontakten med Erik, både på skolan och på fritiden i musicerandet, kände jag Erik en del och han kände mig både som musiklejare och lärare på gymnasieskolan. På gymnasieskolan undervisade jag dock inte i Eriks klass. Genom intervjun fick jag veta mera om Eriks barndom och tidiga skolår. Han berättade att familjen flyttade ofta och han gick i många olika skolor liksom att han hade ”hoppat” mellan grundskola och särskola. Svaren blev kanske inte så utförliga, men här tror jag den tidigare kontakten spelade in. Om man träffar en främling anstränger man sig kanske att berätta mera? Samtalet ägde rum i Eriks alldeles nya lägenhet vilket gjorde att jag fick träffa honom i ytterligare ett annat sammanhang. Med en viss inblick i dessa tre livsvärldsarenor; skolan, fritiden och hemmet har jag träffat honom i flera olika sammanhang. Detta bidrar givetvis till min tolkning av Eriks berättelse om vilka tankar han hade om framtiden när han slutade gymnasiet. I min tolkning av Eriks upplevelse av framtiden efter gymnasiesärskolan noterar jag att brottet mellan skolans och arbetslivets livsvärld ännu inte har smält samman. Vid mitt nästa möte med Erik ska det bli intressant att se om hans tidshorisont har vidgats. Kanske kan ett samtal som detta hjälpa till att sätta igång ett reflektionsarbete? Det ska bli intressant att träffa Erik en gång till; eventuellt i en fokusgrupp med några andra personer.

### **4.1.4 Nils**

Nils är en ung man som är stolt över att ha ett riktigt jobb med vanlig lön. Vid båda samtalen träffas vi på gymnasiesärskolan och det är han själv som väljer mötesplatsen. Han utstrålar en målmedvetenhet som är annorlunda de övrigas och han vet att han har bra stöttning hemifrån. Han bor hemma för att det är skönt att få ”markservice”. Samma stöttning hade han från föräldrarna när han gick i grundskolan. Skolgången var inte alltid enkel. Efter att ha blivit mobbad flera år av faddrar slog han tillbaka. Tiden de sista åren i grundskolan var turbulenta med mycket frånvaro, skoltrötthet och dåliga lärare. Efter kontakt med en specialpedagog kunde han välja att gå i särskolan men inte förrän i gymnasiet tog han steget över till gymnasiesärskolan. Hans mamma bestämde att han kunde välja IV programmet eller gymnasiesärskolan och då valde han det sistnämnda. Hoppet över till särskolan verkar inte ha stört honom utan istället lovordar han lärarna på gymnasiesärskolan. Till skillnad mot grundskolans lärare, menar han, kunde dessa lära ut. På gymnasiet lärde han sig svetsa och fick sedan ett jobb där han bland annat arbetar med svetsning. På gymnasiesärskolan är han känd som en av de få

som har ”lyckats” efter gymnasiesärskolan. Det är helt tydligt att han trivs med arbetet och att han vill fortsätta där. Frågan är om Nils var en ”riktig” särskoleelev? Båda samtalen ägde rum på hans gamla skola. Fokusintervjun jag ordnade i en annan lokal jämte Anna och Erik kom han inte till. Vad detta beror på vet jag inte, men tanken slår mig att han kanske inte ville träffa andra före detta särskoleelever. Erik har idag ingen kontakt med gamla gymnasiesärelever. Däremot har han behållit sina kompisar från barndomen. Min känsla är att Erik gick på gymnasiesärskolan för att få en praktisk gymnasieutbildning efter en turbulent grundskola. Med utbildningen från gymnasiesärskolan kunde han sedan få ett vanligt jobb.

## 4.2 Horisontbrott

Vid det första samtalet använde jag mig av en intervjuguide med frågor kring dåtid – nutid - framtid. När jag transkriberat samtalen såg jag några gemensamma horisontbrott som jag grupperade kronologiskt:

Dåtid	Dåtid/Nutid	Nutid	Framtid
familjen utanförskap	från skola till arbete	längtan tillbaka	visioner

### 4. 2.1 Dåtid - Familjen

Familjemedlemmar nämns som viktiga för alla fyra och det är ju inte konstigt när man talar om barndomen då kopplingen mellan barn och föräldrar är särskilt viktig. Men för några innebär familjebanden ännu mera än en vanlig föräldrakontakt. Att växa upp med ett funktionshinder kan innebära att det är svårt att knyta kompisrelationer. Anna berättar att hon lekte med dagmammans barn, I skolklassen fungerade det bara en stund ” *sen blir dom trötta på mig*”. De förstod inte hur man skulle vara kompis med henne. Nu, som vuxen, kan hon reflektera över den här tiden och det utanförskap som sjukdomen innebar :

*”Jag levde i min egen värld. Jag förstod ju vad människor sa, men jag ville göra som jag vill. Jag ville vara busig. Jag tror egentligen att sjukdomen är gjord så när man är barn sen när man blir större så börjar man va’ som andra i helt vanlig klass”.*

Att växa upp utan kompisar kan inte ha varit lätt alla gånger, men genom sin stora släkt har hon alltid haft ett starkt socialt stöd. Ibland får man nästan associationer till andra länders sociala strukturer där släktbanden ofta är viktigare än i Sverige

*”Ja kusiner och syslingar som har varit väldigt om..omger mig och har vatt väldigt bryr sig om mig. Så egentligen är jag med släkting umgås fast folk kanske tycker att det låter tråkigt för dom som har kompisar, men det är inte så”.*

De flesta barn har någon form av relation till sina föräldrar, men alla har inte vuxit upp i en familj med mamma och pappa. Både Erik och Linneas föräldrar är skilda, men ingen av dem verkar ha upplevt någon problematik kring skilsmässan. Erik bodde hos båda föräldrarna, men mest med sin mamma.”*Ja jag tror det. Har inte tänkt på det viset...”*

Erik reflekterar inte så mycket över skilsmässan, verkar det, men vid den andra intervjun ser han en möjlighet att söka arbete i tre städer i ”*för då kunde jag bo hos mamma eller hos pappa*”. Här räknar han även in den stad han själv bor i. Linneas föräldrar skildes innan hon var 1 år så några minnen från skilsmässan har hon inte. Hon har vuxit upp med sin mamma och hennes

nya man, en bror och halvsyskon. Pappan har hon inte haft så mycket kontakt med. *"Han har ju varit missbrukare å sånt då va, så det har ju bara varit en sporadisk kontakt där"*.

Tydligt är att alla i min studie har haft mycket stöttning av sina föräldrar och den som alla nämner är mamman. Det kunde till exempel vara i en mobbningsituation som Annas mamma sa *"bry dig inte om dom. Läs en bok om du är ledsen"*. Efter årskurs 9 var Nils bara godkänd i tre ämnen, så han fick välja på IV- programmet och läsa upp sina betyg eller gå på gymnasiesärskolan, men allt sådant ordnade hans mamma *"ja jag vet inte varför jag kom just hit men... det var mest min morsa som ordna allt sånt"*. Linnea hade svårt att koncentrera sig i grundskolan, så mamman såg till att hon började på särskolan *"men jag halkade ju ändå så efter och då sa mamma det att ja det kanske är bättre om hon går på särskolan då"*. I det utanförskap det innebär att börja särskolan spelar en stark förälder en viktig roll. Det är också föräldrarna som bestämmer om ett barn ska gå i särskola eller ej. I den här studien finns inte skolans röst med utan allt handlar om upplevelser från ett inifrånperspektiv. Därför är det viktigt att ta fram den starka stöttning som en förälder har inneburit. Linneas mamma såg till att hon tog sig genom skolan. *"ja, hon är mitt allt. Hon liksom... hon pusha mig tills jag verkligen orka me' liksom. Annars hade jag nog skitit i det till slut, tror jag"*. Föräldrarna eller familjen har också spelat en viktig roll för det framtida arbetslivet. Anna och Nils fick hjälp hemifrån med praktikplatser och med facit i handen kan vi se att dessa gav ett jobb efter skolans slut. Nils arbetar numera på samma arbetsplats som sin bror och Annas första jobb var på samma förskola som hennes mamma arbetade på.

Av de fyra personerna jag talar med är det de två kvinnorna som nu lever i en relation. Anna är förlovad men bor själv medan Linnea lever med sin pojkvän sen 4-5 år. För Linnea är relationen till pojkvännen speciellt viktig. I det andra samtalet berättar hon hur han räddat henne från att börja med droger. Då missbruk finns i hennes familj finns det en extra risk för henne att bli beroende. När hon började i gymnasiet kom hon i kontakt med droger genom andra elever. Men pojkvännen gjorde att hon slutade med droger.

*"Jag berätta ju det för han då, men då sa han gör du det i min närvaro eller att du kommer hem påtänd då sen lämnar jag dig och sen dess ... från den dagen han sa det så har jag inte rört skiten."*

Den här situationen kunde ha fått katastrofala följder för Linnea, men tack vare kärleken till pojkvännen så slutade hon att ta droger. *"Jag vill inte mista min enda kärlek jag har i mitt liv"*.

#### **4.2.2 Dåtid - utanförskap**

Det visade sig att samtliga informanter hade erfarenheter av att känna utanförskap i skolan. Jag fick höra flera berättelser om utanförskap i särskolan. Linneas byte från grundskolan till särskolan blev till slut nödvändig, eftersom hon inte kunde arbeta koncentrerat i den stora gruppen. Men efter övergången blev hon bemött på ett annat sätt av de gamla klasskamraterna. Hennes erfarenheter av att byta skolform är väldigt drastisk. Eleverna i den gamla klassen var inte snälla mot henne. *"Dom bara mer eller mindre börja mobba mig, typ en vecka efter jag börja på sär."* Den nya särskoleklassen var i alla fall lugnare och nu kunde hon arbeta koncentrerat i sin egen takt. Men trots lugnet kände hon sig ändå inte hemma. *"Ja' var ju ett av dom... ja vad kan man kalla det... normalare. Dom andra var ju väldigt utvecklingsstörda å så då..."* Här gör hon en jämförelse med arbetet nu på en daglig verksamhet. Hon berättar att hon känner sig som *"en liten bunker för sig själv"* och det här utanförskapet återkommer hon till i samtalet längre fram. *Jag ligger alltid nästan mitt emellan. Liksom man tror att jag är normalbegåvad men det är jag ju inte. Man ser ju inte mitt handikapp.*



Anna har stor erfarenhet av olika skolor och olika skolformer. Hon har gått i sex olika särskolevarianter! I första klass kände hon sig utanför.

*”ingen var intresserad att hjälpa mig så det blev aldrig bra. Sen var det väl ingen som... när dom inte sa... jag vet bara att dom sa att det funkade inte. Det berodde på att dom aldrig stöttade eller brydde sig.”*

Att hon skulle börja i särskolan bestämdes av överläkaren. På så vis blev skolövergången ganska självklart både för henne och för hennes föräldrar. Hon var i behov av specialundervisning för att bemästra en ännu icke diagnosticerad språkstörning. I samtalet med Anna berättar hon hur hon har bollats mellan olika skolformer för att få den bästa utbildningen. Men läkaren gjorde en felbedömning när hon kom till träningskolan.

*”två år på träningskolan men det blev ju helt fel... folk sa... det var någon som sa att jag skulle bli sämre och sämre... sjukare men det visste jag att det skulle jag inte bli. Det var nå'n som skrämde mamma och pappa. Så... Det visade sig tvärtom när jag var där så visade jag ju att jag kunde mycket mer än vad jag trodde.*

Under samtalets gång får jag en känsla av att alla dessa skolformer har gjort att hon aldrig fått chansen att etablera kompis-kontakter. Snarare har hon känt sig utanför och har upplevt olika former av mobbning. På gymnasiesärskolan hamnade hon i en liten klass med fem flickor. *”...två och två och jag blev själv. Det var ingen som ville va' med mig för det var så här... det var ett starkt ord... jag blev mobbad.”* Anna hittade sina strategier att klara sig från mobbning med hjälp av sin mamma. Att ha en språkstörning innebär svårigheter i socialt samspel och det märkte hon till och med i kontakten med gymnasielärarna:

*”När jag träffade min lärare första gången så efter bara en vecka så säger hon: du kanske ska gå till en speciallärare för att träna på att prata... för då var hon ovan, för alla jag pratade med sa just ”Vad ska du göra det för?” du pratar helt vanligt men med en speciell brytning. Du pratar helt rätt fast det låter helt annorlunda., det kan ingen säga att du ska låta som. Allas dialekter kanske är så olika.”*

Annas skolerfarenheter är att vara både en särskild och särskild skolelev. Hennes språkstörning isolerade henne från sociala kontakter. För att få en god skolgång, om än fragmentarisk, fick hon byta skola många gånger. Trots dessa svåra upplevelser visar hon ändå på en positiv inställning. Hon har till exempel ställt upp på att vara med i den här studien för att kunna berättas för andra hur det är att gå i skolan med en funktionsnedsättning.

Nils erfarenheter av grundskoletiden är turbulenta med inslag av mobbning och dåliga lärare. Till skillnad mot kvinnorna i studien är han ganska fåordig och mån om att visa upp en samlad yta. Att berätta om den struliga skoltiden tar emot lite. Han blev mobbad av några äldre fadderbarn. Men ingen visste om det

*”Ingen som fråga' nånting. Ingen som visste nånting. Det var bara jag och dom två som visste. När ingen annan såg då skulle dom jäklas...”*

Men Nils löste problemet på eget sätt genom att slå tillbaka.” *Vet inte vad jag gjorde... bara puckla på dom sen sprang dom (skratt) sen var det inget mer med det.”*

Liksom Anna har Nils erfarenhet av dåligt bemötande från lärare. Han hade stora kunskapsluckor i åk 9 och fick bara godkänt i tre ämnen. Det framkommer också att han *”hade ju gått genom någonting sånt där... nån specialpedagog tror jag att det hette”* och var berättigad till gymnasiesärskolan. Övergången till särskolan ordnade mamma. Nils lyser av tillförsikt och verkar helt

nöjd med mammans val av gymnasieskola och att vi träffas på gymnasiesärskolan för samtalet var ett önskemål från hans sida.

### 4.2.3 Dåtid/Nutid - från skola till arbete

Det är nu ett eller två år sen personerna i studien lämnade gymnasieskolan så egentligen kan man inte tala om ett pågående skeende. Men i en livsvärldsansats kastar tidsbegreppet krokarna både framåt och bakåt. Den här övergången befinner sig på en glidande skala runt begreppet nu. I de olika personernas berättelser finns dessutom en flytande tanke om hur fast deras nuvarande arbete är. Erik talar om sin praktikplats, Annas arbete är en trygghetsanställning och Linnea försöker byta från ett jobb på daglig verksamhet till ett arbete på Samhall. Hennes lön skulle öka ”från då 7000 till 16 000”. Nils har en fast anställning eller ”ett vanligt jobb” med fast inkomst. Så är det just **nu**, men hur kändes det **då** när skolan slutade? För Anna var den dagen ”den lyckligaste jag haft i mitt liv”. Hon var inte orolig för framtiden

*... inte orolig inte nån panikslagen ... jag visste precis vad jag ville göra i mitt liv. Jag skulle börja jobba efter studenten freda'. Så på måndagen skulle jag börja jobba för man sa ju så här till mig. Antingen kan du börja jobba efter ett långt sommarlov. Nähä, sa jag... du, jag ska börja tjäna pengar.*

När hon kom ut från skolbyggnaden tänkte hon: nu är mina gamla fötter inne i skolan och nu är mina nya fötter utanför. Linnea har också glada minnen från skolavslutningen:

*Jag tänkte nog inte så mycket, jag tänkte bara, fan vad gott. Nu ska jag sluta den här skiten, tänkte jag... nej jag nånstans i baktanken. Jag kommer i alla fall att få ett jobb.*

Nils var också glad att sluta skolan och han längtade efter att börja jobba

*Jag satt bara och hoppades på att jag skulle få jobb på X (skratt) det var det enda jag satt och hoppades på och det blev ju så för dom tyckte jag var bra på verkstan och skötte mig och så...*

I det andra samtalet jag hade med Erik och Anna fick vi en intressant diskussion kring hur det var att söka jobb efter gymnasiesärskolan. Erik berättar att det gick långsamt.

Ragnhild: ja, gick du o vänta på ett jobb?  
Erik: ja, det tog visst en tid att få igång allting  
R: ... det tog en stund ja... men du var beredd på att det var lite segt, du hade ingen brådska?  
E: nej, inte då

Anna fick hjälp av föräldrarna. Hon berättar för Erik och mig om hur hon tycker att det ska fungera när man söker arbete efter gymnasiesärskolan.

*Så här är det. Det ska ni få veta. Om du vet nån annan som ska gå i särskola om ett tag... en släkting eller kompis eller nån ni känner eller Ragnhild... Det är så här att när man söker jobb så är det inte bara läraren eller syons skyldighet att hjälpa till att söka jobb. Egentligen är det bara föräldrarnas skyldighet eller ett syskon som är duktig då med pengar eller ekonomi att hjälpa till när man söker jobb. Mina föräldrar hjälpte till både genom syo och läraren.*

Erik menar också att övergången från skola till arbetsliv var långsam och seg. Nils trodde att han skulle börja jobba måndagen efter skolavslutningen men

*”det va’ ju nåra papper som försvann så, jag fick ju göra... egentligen skulle det ju varit direkt efter jag sluta’ men det va’ en eller två månader efter jag sluta’ skolan då.”*

Även Linnea har erfarenhet av en långsam övergång mellan skola och arbetsliv. Detta berodde på att hon flyttade men också på brister i kontakten mellan skolan (praktksamordnaren) och praktikplatsen och information om ersättningar. När skolan slutade visste hon inte hur det skulle bli med arbete och ekonomisk ersättning.

*”nej, ingenting var klart så det här fick mamma och jag ta tag i egna händer... fick vi och det var väldigt... dom kunde ju liksom... informerat mer.”*

I de olika berättelserna om gymnasiesärskolans förberedelser inför ett arbetsliv märker jag att det finns brister. Alla information spreds individuellt med praktksamordnaren och i vissa fall, som Linneas, kom ingen information alls. När skolan slutade skrev Erik in sig på arbetsförmedlingen, men det är han inte längre. Jag frågar om han har fått jobb på en daglig verksamhet?

*”nä, det kallas för kommunen. Jag får pengar ändå. Då får jag pengarna från försäkringskassan istället för arbetsförmedlingen. Så det blir tvärtom...”*

Några arbetsförberedande lektioner hade de inte i skolan. Däremot talade man om hur en lämplig arbetsmiljö ska vara. Det sista, fjärde året, hade de arbetsmiljö som ett ämne på schemat. Jag frågar vad de gjorde på lektionerna.

*Erik: det va om säkerhet och vad som är farligt och så där  
Anna: och vad du inte ska göra på en arbetsplats med en maskin. Att du inte stoppar ned fingret i en elvisppropp  
Ragnhild: nä (skratt)  
E: man ska inte göra som en som satt vid en pelarborr och hade lite för långt hår och håret följde med borren.*

Men informationen om hur man söker jobb var mycket bristfällig. Annas mamma hade bättre koll än syokonsulenten (hennes uttryck, läs praktksamordnaren), menar hon. Linnea är också kritisk. Nu, när hon ser tillbaka på hur det var efter det att skolan slutade inser hon hur bristfällig informationen var. Tack vare en aktiv mamma fick hon reda på vad som gällde i arbetslivet. Skolan förberedde inte eleverna på hur det skulle bli efter skolan. Linnea minns inga diskussioner om framtiden. *”Jag tror att det va’ idag liksom. Dom blicka aldrig framåt”.*

Att veta hur man ska söka jobb och vilka arbetsmöjligheter som står till buds är väsentligt. Information om arbetslivet efter skolan stärker elevernas självbild och styrkor Att skolan, enligt dessa personer, haft så bristfällig information är förkastligt. En annan negativ faktor som ytterligare försvårade gymnasiesärelevernas möjligheter att utveckla en positiv självbild var skolans, till synes, välmenande kommentarer som användes för att synliggöra elevernas tillkortakommanden. Här finns ett glapp som blir olyckligt när skolan istället för att stärka eleverna gör dem mer eller mindre medvetna om ett framtida beroende. Anna visar på det motsägelsefulla i situationen. Så här berättar Anna om en assistent som agerade i ”all välmening”.

*Anna: jag tycker att... om jag hade jobbat i en särskola så hade jag inte sagt att dom inte klarar utan man ska försöka ”ja men kom igen nu” ”jo du gör så långt du kan” försök. Inte säga: ”klarar du det här? Fixar du det här? Det är ju helt negativt. Då kommer ... det verkar ju som om elevassistenterna inte har självförtroende  
Ragnhild: man får dåligt självförtroende.  
A: det är fel för man gör inte så i en särskola*

*R:           nä*  
*A:           man ser till att de kommer till toppen att de når så långt till*

#### 4.2.4 Nutid – längtan tillbaka

Steget mellan skolan och arbetslivet är inte så enkelt och det nya livet blev kanske inte helt som man trodde. Linnea är nog den som sätter störst tilltro till stabila vuxna. Hon är den enda av de fyra informanterna som saknar lärarna på gymnasiesärskolan trots att det var en del tjafs. Nu när hon arbetar på den dagliga verksamheten har hon inte samma möjligheter att få prata.

*Alltså vilka konstiga konflikter man hade med lärarna ibland som va' bara liksom en liten skit-grej / ... det va en annan kontakt, ja det är liksom... man kunde prata med dom närsomhelst då...*

Saknaden efter gymnasielärarna gör sig extra påmind i relationen till dagens arbetsituation. Nu har hon bara en arbetsledare att kommunicera med. De andra som arbetar på den dagliga verksamheten är inte på samma intellektuella nivå. "dom ä mer... asså om man säger mer handikapade än vad ja är."

#### 4.2.5 Framtid – visioner

Framtiden är något ovisst som man inte kan uttala sig om helt säkert. Världen förändrar sig ständigt. Jag frågade mina informanter om hur deras liv skulle kunna vara om fem år. Anna tillåter sig att drömma om en egen stuga, om hon har pengar så att det räcker. De andra visionerna bygger på tidigare erfarenheter. Hennes önskan är att hon ska träffa många människor. Då hon genom sin språkstörning har haft problem att tolka andra människor vill hon fortsätta att träna på att "bemöta hela tiden mycket folk och människor." Framtiden kanske också innebär en familj.

*Det är lite svårt. Jag har också tänkt på det, jag vet ju inte. Jag antar att jag bor i en större lägenhet eller typ hus förutom... vet inte om jag skaffar barn eller inte... Jag har inte direkt planerat när...*

Nils tillåter sig inte att drömma lika mycket. Han trivs på sitt jobb och vill jobba kvar, men flytta hemifrån det ska han göra i alla fall, fast inte riktigt än. "Jag har det så bra hemma...". Man kan säga att han är rätt centrerad och nöjd med den situation han lever i nu.. Erik skulle också vilja få nya vänner och gärna fortsätta arbeta på en restaurang. Linnea har stora drömmar om att arbeta som bartender i Spanien, men vet inte om hon skulle klara arbetet socialt. Hon skulle gärna vilja bo på en hästgård med stor maskinhall för pojkvännens maskiner.

### 4.3 Sammanfattande analys

Här gör jag en sammanfattande analys av de *horisontbrott* som utkristalliserade sig vid samtalen och sedan kopplar jag dessa till studiens syfte och frågeställningar i så kallade *syfteskategorier*. Sedan tolkar jag dessa från aktuell litteratur.

	<u>DÅTID</u>	<u>NUTID</u>	<u>FRAMTID</u>
<i>Syfteskategorier</i>	Hinder el. möjligheter mellan skola- arbete	Drömmar som uppfyllts	
	Skolans förberedande arbete för arbetslivet	Hinder el. möjligheter mellan skola-arbete	
<i>Horisontbrott</i>	Familjen Utanförskap Från skola till arbete	Längtan tillbaka Från skola till arbete	Visioner

#### 4.3.1 Horisontbrott: Familjen

##### Syfteskategorier: Hinder eller möjligheter mellan skola-arbete Skolans förberedande arbete för arbetslivet

Föräldrar, syskon, pojkvän och släktingar är och har alltid varit viktiga för de fyra informanterna. Men den viktigaste personen verkar ändå ha varit mamman. Inga Andersson (2004) skriver om föräldrar till barn i specialpedagogisk verksamhet. Många föräldrar, menar hon, känner sig maktlösa inför barnens misslyckanden i skolan. För att utveckla ett gott samarbete mellan hemmen och skolan kräver föräldrarna att läraren verkligen ska lyssna på föräldrarna. I relationen mellan skolan och hemmet finns ofta ett ojämbördigt beroendeförhållande. Om den ena parten är i behov av hjälp och stöd, finns det risk för att den som har den stödjande funktionen utvecklar ett dominerande bemötande. (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.188) Beslutet att gå från grundskola till grundsärskola är ett steg från det normala till det onormala och det bestäms av föräldrarna. Att överbrygga tröskeln mellan skolan och föräldrar genom ett gott samarbete där alla får komma till tals kan inte nog betonas. Berättelserna om utanförskap vittnar om föräldrar som fick göra skolans arbete och det borde inte vara så i en särskola för elever i behov av stöd. Berhanu och Gustavsson (2009) menar att skolledningens attityd och samverkan är två faktorer som har en positiv effekt för elever med funktionsnedsättningar.

#### 4.3.2 Horisontbrott: Utanförskap

##### Syfteskategorier: Hinder eller möjligheter mellan skola-arbete Skolans förberedande arbete för arbetslivet

Annas berättelse visar på en skolgång där hon varit både särskild och särskiljd. Genom sina erfarenheter vill hon visa på exempel där skolan ibland har agerat felaktigt, men också på duktiga pedagoger. Tack vare en stöttande familj har hon emellertid byggt upp strategier för att klara sig från utanförskapets stigmatisering. Familjen har alltid funnits för henne. Utanförskapet i skolan bygger på kategoriseringar och normbildningar. Genom att särskolan finns skapas normala ”vi” och svaga ”dom”.

Om behov och stöd inom utbildning är något som tillskrivs endast definierat svaga elever, menar Frithiof (2007), så kanske normen är en stark övermänniska, som i sin utveckling kan bli hindrad av svaga människor. Hon är kritisk till den individuella fokuseringen och menar

att man istället borde tala om en personifiering av undervisningen. Eleven, den individuella personen, menar hon, skulle då i undervisningen bli individuellt bemött utifrån sin personlighet.

I den här studien har jag talat med fyra personer som har olika erfarenheter av särskolan. Trots sina gemensamma erfarenheter av att ha gått i särskolan är denna lilla grupp, liksom övriga särskoleelever en heterogen grupp. Genom att kategorisera gruppen finner man både hinder och möjligheter (Szönyi, 2005). Deras erfarenheter från särskolan är olika vilket visar sig i deras sätt att se på den egna förmågan. Det traditionella sättet brukar beskrivas som en relation mellan individens vilja/förmåga och uppgiftens svårighetsgrad. Det som utmärker den nya integreringsgenerationen, menar Ineland m.fl. (2011) är att de – utöver dessa förutsättningar – också förväntar sig ett visst stöd från omgivningen, som en integrerad och naturlig del av kunnandet (a.a., s. 111) Bland mina informanter tänkte både Erik och Linnea att ”det skulle ordna sig” med arbete efter skolan. De litade på att praktiksamordnaren skulle hjälpa dem, men när de ser tillbaka på hur det blev är de besvikna.

Samma förtroende för praktiksamordnaren läser man i en uppsats av Johansson och Nordblad Gustafsson (2009). De har talat med gymnasiesärskoleelever som ännu inte tagit steget från skolan ut i arbetslivet. Dessa, menar man, står i ett beroendeförhållande till annan personal på skolan. Skolan skapar trygghet, genom att lärarna har det fulla ansvaret för hur saker och ting skall skötas. Efter skolan vill ungdomarna sedan att det här ansvarstagandet ska föras över till någon annan personal på dagcenter eller gruppboende.

Vi kan jämföra den här studien, där ett beroendeförhållande betonas, med en annan som handlar om personer med funktionshinder och deras erfarenheter av arbetsmarknaden. Här visar informanterna istället på hur viktigt det är att personer med funktionshinder tidigt bestämmer sig för vad de vill arbeta med i framtiden. Efter gymnasiet, menar studiens informanter, ska man ut och jobba. Det egna valet är viktigt för alla människor oavsett funktionshinder. Ett arbete ger delaktigheten en verklig innebörd. Detta bidrar till en personlig utveckling och påverkar hälsan på ett positivt sätt (Lindqvist, 2006, s.19). Genom att ha ett arbete är man inte längre särskild utan delaktig.

Johansson och Nordblad Gustafssons (2009) studie visar på att gymnasieskolans elever har en tillit till att skolans personal ordnar ett arbete. Verkligheten gör sig sedan påmind, som den här studien visar på. Linnea menar att praktiksamordnaren inte förberedde henne på hur det skulle bli. Lindqvists (2006) studie pekar sedan på innebörden av hur viktigt det är att tidigt bestämma sig för ett framtida arbete.

#### **4.3.3 Horisontbrott: Från skola till arbete**

##### **Syfteskategorier: Hinder eller möjligheter mellan skola – arbete Drömmar som uppfyllts**

I berättelserna framgår det att föräldrarna även har stöttat efter skolans slut. De som fick hjälp av familjerna med praktikplatser fick också fortsätta arbeta där efter skolan. Den här studien är visserligen alltför liten för att man ska kunna dra några generella slutsatser, men det är ändå intressant att notera vilken betydelse familjen har för ett framtida arbete. Martin Molin (2008) visar på att ett formellt och informellt nätverk är av betydande vikt för individen, men framförallt, menar han, är ett väl fungerande föräldrasamarbete en av de avgörande orsakerna till en lyckad övergång. I en utredning om den framtida gymnasiesärskolan (SOU 2011:8) redovisas en hård kritik mot gymnasieskolans hantering av APU (arbetsplatsförlagd utbildning).

Skolorna, menar man, har uppenbara svårigheter att hitta praktikplatser inom yrkesämnen på det sätt som det är tänkt och i många fall ger APU mer ett intryck av praktik i syfte att ge generell arbetslivserfarenhet. En kritik som framförts mot övergången till arbetslivet är att det är alltför många aktörer inblandade.

Med vetskapen om den här problematiken var det intressant att höra hur de berörda personerna själva upplevde övergången till arbetslivet. Av de fyra var det en som längtade till en anställning på praktikplatsen. De andra var mer eller mindre lyckliga över att lämna skolan och tänkte att det nog skulle ordna sig med arbete. Ineland m.fl. (2011) pekar på två vägval efter gymnasiesärskola: omsorgsinsatsen daglig verksamhet eller också en traditionell inskrivning på arbetsförmedlingen. Riksförsäkringsverket har i en jämförande studie pekat på att människor med intellektuella funktionsnedsättningar i mycket högre grad än andra funktionshindrade har arbete med lönebidrag, daglig verksamhet, skyddat arbete eller praktikplats. (a.a., s.123)

Det förefaller som om gymnasiesärskolans förberedelser inför ett arbetsliv brister, trots att målet, enligt Skollagen 1 kap§5, är att ge varje elev, utifrån sina egna förutsättningar, möjlighet att fördjupa och utveckla sina kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid. Lagen efterföljs emellertid inte då ett annat synsätt löper parallellt, nämligen det som sätter funktionsnedsättningen i förgrunden och erfarenheterna att vara människor i bakgrunden. (Ineland m. fl, 2009, s.114).

#### **4.3.4 Horisontbrott: Längtan tillbaka**

##### **Syfteskategorier: Hinder eller möjligheter mellan skola- arbete Drömmar som uppfyllts**

Linnea trivs inte så bra på den dagliga verksamheten. Hennes intellektuella kapacitet får ingen stimulans och hon saknar samtalen med lärarna på gymnasiesärskolan. Ett år efter avslutad skolgång har hon inte kommit till rätt arbete trots gymnasieskolans praktikplats. Linnea menar att praktiksamordnaren på gymnasieskolan inte följde upp hennes praktikplacering och att hennes ingång i arbetslivet därför blev misslyckad för henne. Ineland m. fl. (2011) pekar på en rapport från Socialstyrelsen (2006) som visar på att kvaliteten i den dagliga verksamheten brister på många håll och att valmöjligheter och anpassning efter individuella behov är dålig. Vidare fann man att män med funktionshinder oftare har anställning med lönebidrag eller inom Samhall och kvinnor i högre grad har sjuk- eller aktiveringsbidrag. Som en konsekvens av detta är kvinnor mera ekonomiskt utsatta. (Ineland m.fl.2009, s.124) Här kan man alltså säga att Linnea är dubbelt sviken, då hon inte har fått ett adekvat arbete efter sina förutsättningar och därmed gått miste om en bättre lön. För Linneas del har övergången från skola till arbetsliv hittills varit komplicerad och därför längtar hon tillbaka till skoltiden, som i hennes fall var tryggare. Den informant som haft den enklaste ingången i arbetslivet är Nils. Genom en praktikplats som ordnades genom familjen är han nu arbetskamrat med sin bror. Han har också en fast anställning med vanlig lön. För Nils blev övergången, förutom ”några sena papper”, positiv. Enligt uppgift från gymnasiesärskolans personal (personlig kommunikation), är Nils en ovanligt ”lyckad” gymnasiesärskoleelev, och man har ifrågasatt om han verkligen var ”en riktig särskoleelev”.



### 4.3.5 Visioner

”*Livet kan bara förstås bakåt, men måste levast framåt.*” (Kierkegaard, ur Danielsson & Liljeroth, 1996). Utgångssyftet med studien var att ta reda på informanternas drömmar och förväntningar, men i samtalen har fokus snarare kommit att centreras kring skolproblem. Detta tror jag beror på särskolans inneboende fokusering på problem. Inga Andersson (2004, s.188) pekar på två separata kulturer i samhället. En kultur i sällskapslivet, där vi visar upp våra positiva sidor och en annan i skolans värld, där vi analyserar och studerar brister och bristande kompetenser. Själva särskolan är ju en skola för elever som har skolproblem och jag vill mena att denna fokusering på problem hämmar elevernas möjligheter att tänka positivt framåt. I mötet med mig har skolproblematiken kommit tillbaka i tankarna. Om samtalen istället hade handlat om fritiden och socialt umgänge kanske jag hade fått höra flera positiva berättelser. Med det resonemanget vill jag visa på att visioner inte enbart ska byggas på skolerfarenheter, utan snarare handlar om en livslång mognadsprocess.

Utveckling och mognad är aldrig en avslutad process utan fortsätter livet ut.  
Vi blir aldrig färdiga, våra insikter och kunskaper kommer alltid att vara ofullständiga och bundna till vår egen privata historia och till våra sociala förutsättningar.  
(Johan Cullberg, ur Danielsson & Liljeroth, 1996, s.123)

## 5. Diskussion

Här kommer jag att presentera en metoddiskussion och därefter redovisas studiens resultat i relation till studiens syfte och annan forskning.

### 5.1 Metoddiskussion

Den kvalitativa forskningsintervjun har varit lämplig i den här studien som har en livsvärldsfenomenologisk ansats. Även om jag har utgått från en intervjuguide så har jag försökt att hålla intervjun på ett samtalsliknande sätt där infall och följdfrågor har berikat svaren. Trots min förkunskap i ämnet och vänskap med några av informanterna har jag försökt att hålla en öppen attityd där intresset för ämnet har drivit mig framåt, i en medveten naivitet (Kvale och Brinkmann, 2010) snarare än att få korrekta sakliga svar. Studien gör inga anspråk på att vara objektiv utan den är starkt subjektivt färgad av informanterna. Min motivering var snarare att få samtalen så personliga som det gick utan att överträda personernas integritet. För att beskriva det eftersträvarvärda fenomenologiska förhållningssättet visar Kvales och Brinkmann (2010) på en introduktion till antropologiskt intervjuande.

Jag vill förstå världen ur din synvinkel. Jag vill veta vad du vet på det sätt som du vet.  
Jag vill förstå meningen i din upplevelse, gå i dina skor, uppleva tingen som du upplever dem.  
Vill du bli min lärare och hjälpa mig förstå?  
(Kvale & Brinkmann, 2010, s. 140)

Jag har också försökt att eftersträva Kvales och Brinkmanns (2010) metafor att forskaren är en malmlätare som samlar in kunskap. För att lyckas med mina anrikningsmetoder, det vill säga att få fram så värdefull ny kunskap som möjligt, valde jag att börja med en bred ansats med en intervjuguide som sträckte sig över hela skoltiden fram till dags datum. Ur intervjumaterialet fann jag ett mönster av horisontbrott som jag utgick från vid den andra intervjun. Min ur-

sprungliga tanke var att det andra tillfället skulle bli en fokusintervju, men tyvärr gick det inte att ordna. Därför blev den andra intervjun två individuella intervjuer och en fokusgruppsintervju med två informanter. När jag hade transkriberat den andra intervjun försökte jag att koppla horisontbrotten till olika syfteskategorier vilka jag sammanställde ur studiens syftesfrågor.

Under hela processen har jag bearbetat min nya kunskap hermeneutiskt, det vill säga gått från del till helhet.

## 5.2 Resultatdiskussion

Denna studie visar på särskolans problematik: att förbereda en exkluderad grupp för inkludering i samhället. Man kan göra en metafor till sagan om den fula ankungen, som till slut blir en vacker svan. Men skollagen kan inte vara en saga. Skollagen och andra styrdokument garanterar att utbildning inom varje skolform ska vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (Berhanu, 2006) Men i min studie har jag funnit belägg för att lagen inte efterföljs, då ett annat synsätt löper parallellt, nämligen det som sätter funktionsnedsättningen i förgrunden och erfarenheterna att vara människa i bakgrunden. (Ineland m. fl. 2009, s.114) I studien berättar informanten Anna klarsynt om en assistent som hade alltför låga krav på särskoleeleverna. *”Man ser till att de kommer till toppen att de når så långt till”* Hon menar att assistenten ska hjälpa snarare än stjälpa.

Berthén (2007) visar i sin avhandling på låg progression inom särskolan. Detta beror, menar hon, på att målen som är kopplade till de pedagogiska motiven i själva verket handlar om att förbereda eleverna på att de är särskilda. Genom att särskolan finns skapas normala ”vi” och svaga ”dom” (Frithiof, 2007). Genom litteratur och intervjuerna växer det fram en ganska negativ bild av särskolans arbete mot ett liv som en inkluderad samhällsmedborgare. Men förhoppningsvis kan den här studien visa på något nytt.

### **Hinder eller möjligheter mellan skolan och arbetslivet – Skolans förberedande arbete för skollivet**

Studien visar på att det fanns hinder i övergången från skolan till ett arbete. Det gick inte så enkelt och snabbt som eleverna hade trott. Detta förklarades bland annat av dålig information från skolans praktiksamordnare och ”papper som kom bort”. Oklarheter i handläggning mellan Arbetsförmedlingen eller Försäkringskassan påvisas också i Brist på brådska- en översyn av aktivitetsersättningen (SOU, 2008:102).

Samtliga fyra informanter berättar om ringa eller ingen alls förberedelse på ett arbetsliv efter skolan. Den enda som talade med dem om arbetsmöjligheter efter skolan var skolans praktiksamordnare. Informationen skedde individuellt och gällde egentligen bara praktiken. De möjligheter som gavs till bra praktikplatser och information kring hur man ska söka jobb ordnades av föräldrarna. De som fick arbete snabbast efter skolan hade ordnat det genom föräldrarna.

Hugos (2007) avhandling visar på att avgörande positiva faktorer på gymnasieskolans individuella program, var lärarnas syn på eleverna och när eleverna upplevde att lärandesituationerna var på riktigt och att innehållet var anpassat efter dem. Eleverna som kommer in på det individuella programmet har inte godkända slutbetyg från grundskolan utan måste ”läsa ifatt” för att bli behöriga till gymnasieskolans nationella program. Här tror jag Berthén (2007) visar

på den tillsynes osynliga skillnaden mellan IV programmet och gymnasiesärskolan, nämligen att gymnasiesärskolans elever mer eller mindre oreflekterat förbereds på att de ska fortsätta i en särskild verksamhet. Eleverna på IV programmet har mer att kämpa för, nämligen en plats i det vanliga gymnasiet som möjliggör studier till att söka en utbildning på högskolan som leder till : ett ”riktigt” arbete. Elever i sarskolan har inte behörighet att söka till högskolan eller universitetet och därför bör man tidigt bestämma sig för ett framtida arbete (Lindqvist, 2006). Nils fick i alla fall, trots att han gick på gymnasiesärskolan, ett riktigt arbete ”för att jag skötte mig bra på praktikplatsen.” Anna, Erik och Linnea har inte fått något fast lönearbete och frågan är om de kommer dit.. Här menar jag att sarskolan har brustit och inte förberett eleverna tidigare på att, som Lindqvists (2006) informanter säger: själva avgöra vad de vill arbeta med. Makten över den egna livssituationen är viktig.

### 5.3 Implikationer för specialpedagogisk forskning och verksamhet

Studien visar på att ett specialpedagogiskt arbete behövs för att arbeta för en inkludering i samhället efter sarskolan. HC Andersens saga om ankungen som blev en svan kan gälla också för sarskolans elever, men då måste skolans perspektiv på kunskap förändras. Sarskolan arbetar nu med olika perspektiv genom att pendla mellan ett inkluderande perspektiv och ett exkluderande med lågt ställda krav, vilket gör eleverna dåligt förberedda för arbetslivet. Att arbeta efter ett socio-kulturellt perspektiv på lärande skulle vara mera fruktbart i sarskolan då det visar på att alla människor lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang. Fokus ligger här på **vad** snarare än **om** man lär sig. Begreppet ”ett livslångt lärande” blir då också viktigt då alla tillåts att lära sig utifrån sina förutsättningar.

Det är också viktigt att man börjar diskussioner om framtiden tidigt. Praktiksamordnare och specialpedagog skulle tillsammans kunna arbeta i klasserna med sådana diskussioner. På så vis skulle eleverna få gott om tid för att bygga upp idéer och drömmar om ett framtida arbete. Rosenqvist (1988) hävdade redan för nära 25 år sedan att sarskolan borde börja med ett arbetsförberedande arbetssätt redan i låg- och mellanstadiet (som det hette vid den tiden) En av anledningarna till att ett framtida arbete får så lite exponering i gymnasiesärskolan är att det råder okunskap om vad som väntar eleverna även från skolans sida. Ett bättre samarbete mellan arbetsmarknadens intressenter som skulle kunna informera på skolan i god tid innan skolan slutar vore föredömligt. Att en framtida arbetsplats endast diskuterades tillsammans med praktiksamordnaren, menar jag, tyder på ett dåligt engagemang från skolans sida. Att föräldrar ska ta ansvaret att ordna med arbete när vuxenlivet tar vid verkar inte acceptabelt i den lilla värld som sarskolan ändå är. Här skulle specialpedagogen kunna hjälpa både ungdomar och föräldrar jämte skolans praktikplats samordnare.

I min studie kan man emellertid notera att Linnea fick god hjälp av skolans specialpedagog. Hon hjälpte henne att skriva ett presentationsbrev för att lämnas över till framtida arbetsplatser. På så vis behöver hon inte berätta om sina egna tillkortakommanden i en situation när hon vill visa sitt intresse för arbetet. Jag menar att en sådan hjälp är en bra uppgift för specialpedagogen.

En annan viktig uppgift för en specialpedagog är att synliggöra problematiken som behandlats i den här studien, nämligen att sarskolan ska leva upp till sin uppgift, vilken är att hjälpa och stötta istället för att stjälpa och göra eleverna beroende. Tankar om en framtida inkludering bör löpa som en röd tråd genom hela sarskolan.

Specialpedagogens ledstjärna borde vara att arbeta för elevers bästa och att sprida det arbets sättet på skolan hos övrig personal. Detta spridningsarbete är särskilt viktigt inom särskolan där det finns många olika professionella kring eleverna. Förutom skolans lärare, assistenter och övrig personal möter en särskoleelev ofta också skolskjutspersonal, personal på korttidsboenden och habiliteringspersonal med flera. Vad jag vill säga är att vi professionella inom särskolan har ett ansvar att arbeta som Anna sa, nämligen ”*ser till att de kommer till toppen*”. Detta är dessutom lagstadgat och om skolan inte efterföljer skollagen är det fara för vår demokrati.

## 5.4 Framtida studier

När jag började den här studien ville jag förutsättningslöst samtala med före detta gymnasieelever om hur deras liv hade utvecklats utifrån de förväntningar de hade haft under gymnasietiden. Jag vill verkligen betona att jag försökte att hålla en öppen och nyfiken inställning till ämnet utan att låta mig färgas av några egna antaganden. Detta kan förvisso inte göras helt och fullt men min intention var i alla fall sådan. Vad jag fann var att mina informanter huvudsakligen inte hade haft några drömmar om ett speciellt arbete. Detta skulle man kunna tyda på en oförmåga att tänka framåt. Men, jag tror att alla mina informanter har den förmågan så det skulle kunna bero på något annat. Snarare tror jag att det beror på den omsorgsrelaterade tanken att ”allt löser sig”, ”samhället kommer att fortsätta ta hand om mig.” (Molin, 2008). Att drömmar och visioner spelar så liten roll visar också på en uppgivenhet. Någonstans under i särskoletiden kom man in i ett fack där drömmar inte hade någon plats. Linnea berättar att skolan *levde i nuet* och inte hjälpte till att skapa visioner.

Kanske skulle flera intervjuer i en stor fokusgrupp visa på andra tankar kring arbetsdrömmar, eller också inte. Eftersom tiden för studien är begränsad måste jag sätta punkt för mitt resonemang här.

Det skulle vara intressant att göra en liknande större studie med fenomenologisk livsvärldsansats under en längre tid. Då skulle jag vilja lägga större fokus på visioner och drömmar om ett framtida arbete. I den här studien har jag inte gjort några jämförelser mellan vanliga gymnasieelever och gymnasiesärelever, men det skulle vara mycket intressant att göra det. Finns det några likheter mellan grupperna? Om det finns några skillnader – vilka insatser görs för att minska den och ge funktionshindrade människor samma möjligheter som icke funktionshindrade att delta i arbetslivet?

Vidare skulle jag vilja studera personer som arbetar i sociala företag och jämföra dem med personer som arbetar i kommunens dagliga verksamhet. Att höra vilka arbetsvisioner dessa både grupper hade när de slutade skolan skulle också vara intressant.

## Referenslista

Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur

Ainscow, Mel (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field, ur: Clark, Catherine m.fl (1998). *Theorising special education*, London: Routledge

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2005). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur

Andersson, Inga (2004). *Lyssna på föräldrarna: om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag

Barow, Thomas och Östlund, Daniel (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, Högskolan Kristianstad

Bengtsson, Jan (Red) (2005). *Med livsvärlden som grund*, Lund: Studentlitteratur

Berhanu, Girma (2006) Framgångsfaktorer för ökad delaktighet och jämlikhet. För elever med funktionshinder i skolektorn: En litteraturöversikt på organisations- och systemnivå, Rapport från Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Berhanu, Girma (2010). Even in Sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education, *International Journal of Special Education*, vol 25: 3

Berhanu, Girma och Gustafsson, Bertil (2009), Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder, I: A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur

Berndtsson, I. 2001: *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Berndtsson, Inger (2009), Att lära med nedsatt kroppslig funktion, I: A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur

Berthén, Diana (2007), *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad University Studies, 2007:19

Carlsson, Nadja (2011). *I kamp med skriftspråket – vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter I ett livsvärldsperspektiv*. Gothenburg Studies in Educational Series 306

Carlsson, Nadja (2009), Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet, I: A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur

Clark, Catherine, Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). *Theorising special education*, London: Routledge

Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande, förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*, Stockholm: Liber

Fischbein, Siv (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv, I: Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*, Vetenskapsrådets rapportserie, 5: 2007

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

Gustavsson, Anders (2009). *Inifrån utanförskapet – om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur

Göransson, Kerstin och Nilholm, Claes (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14, nr 2 s.136-142

Heidegger, Martin (1992). *Varat och tiden*. (översättning Richard Matz) Del I., Göteborg: Daidalos

Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping: Tabergs Tryckeri AB

Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*, Lund: Gleerup

Johansson, Agneta och Nordblad Gustafson, Helen (2009). *Särskoleungdomars val efter gymnasiet – en studie om två ungdomars framtidsplaner*, Kandidatsuppsats i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås

Johansson, Anna (2011). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lang, Lena , Lansheim, Birgitta och Ohlsson, Lisbeth (2012). Från en annan(s) utsiktsplats – Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning. Ur: Barow, Thomas och Östlund, Daniel (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, Högskolan Kristianstad

Lindqvist, Jessica (2006). *Personer med funktionshinder och deras erfarenheter av arbetsmarknaden*, examensarbete i Social omsorg, Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för hälsovetenskap

Merleau-Ponty, Maurice (1997). *Kroppens fenomenologi*.(översättning William Fovet), Göteborg Daidalos

Mineur, Therése, Bergh, Susanne och Tidemann, Magnus (2009). Livssituation för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning – en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 – 2009, FoU-rapport 2009-01, Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting

Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Avhandling vid Institutet för handikappvetenskap, Linköpings Universitet

Molin, Martin. (2008). *Delaktighet i olika världar – om övergången mellan gymnasieskolan och arbetsliv*. Trollhättan: Institutionen för individ och samhälle.. Högskolan Väst

Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*, Vetenskapsrådets rapportserie, 5: 2007

Nilholm, Claes (2006). Inkludering av elever” I behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus nr 28*, Myndigheten för skolutveckling

Norrbin, Gabriella (2010). *Livet efter särskolan – om gymnasiesärskolans förberedelsearbete inför yrkeslivet*, examensarbete, lärarutbildningen, Skolutveckling och ledarskap, Malmö Högskola

Olin, Elisabeth och Ringsby Jansson, Bibbi (2009). Unga med funktionshinder på väg ut i arbetslivet – en utmaning för välfärdssamhället, FoU i Väst/GR, rapport 1

Olofsson, Jonas & Östh, John (2011). Förtidspensionering av unga. En fråga om utsortering efter utbildningsnivå och socioekonomisk bakgrund? Underlagsrapport till den parlamentariska socialförsäkringsutredningen (S 2010:04).

Pansell Edvardsson, Hanna (2012). ”Vad hade hänt annars?” Fyra flickors livsberättelser om sin tid i en särskild undervisningsgrupp, magisteruppsats Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet

Rosenqvist, Jerry (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv*, Pedagogisk dokumentation, 90, Malmö

Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender, I: Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*, Vetenskapsrådet rapportserie, 5:2007

Sauer, Lennart (2004). *Teater och utvecklingsstörning – en studie av Ållateatern*, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete, Nr 42

Skolverket (2009). Med samverkan är allt möjligt . Inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux

SOU 2011:8, Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux

SOU 2010:04 Förtidspensionering av unga – en fråga om utsortering efter utbildningsnivå och socioekonomisk bakgrund?

SOU, 2008: 102 Brist på brådska- en översyn av aktivitetsersättningen

Svedberg, Lars (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur

Svärd, Hans (2007). Om outsiders och att hålla normalitetsdämonen i schack Ur K. Svensson (red). *Normer och normalitet i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, Kristina (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning– elevperspektivet på delaktighet och utanförskap*, Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet

van Manen, Max (2007). Phenomenology of Practise, Phenomenology of Practise, vol.1, pp 11-30

Vetenskapsrådet (2007). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning

Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur

von Wright, Moira (2002). Narrative imagination – and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy & Education*. Vol. 21 Issue 4/5. s. 407

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag



**Bilaga 1.**  
**missivbrev**

29/2 2012



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

Hej,

Jag heter Ragnhild Sorin och studerar specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen ska jag skriva en uppsats som handlar om livet efter gymnasiesärskolan.

Jag har tidigare arbetat på xxx gymnasiesärskola (2008-2010) och genom yrkesvals läraren xxx fick jag ditt namn och adress. Eftersom jag är intresserad av att få veta vad som händer sen man slutat gymnasiesärskolan skulle jag vilja prata med dig. Allt vi pratar om kommer att spelas in på band så att jag kan lyssna på det efteråt. Men ingen annan kommer att kunna använda det du har sagt. Jag garanterar också att ingen kommer att kunna veta vem du är. Jag kommer inte att skriva vad du heter, vid vilken skola du gått eller i vilken kommun du bor. Du kommer att vara helt anonym. Du har rätt att ångra dig eller säga nej till att bli intervjuad när som helst, men jag hoppas att du vill vara med eftersom jag tror att det du har att säga är viktigt.

Jag hoppas att du kommer att tycka att det är intressant och givande att vara med i min uppsats.

Tack för att du ställer upp!

Med vänlig hälsning  
Ragnhild Sorin

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

#### **nutid**

1. Vad har du gjort idag?
2. Berätta lite om ditt jobb?
3. Vad är bra/dåligt på jobbet?
4. Hur länge har du arbetat där?
5. Hur kändes det att börja arbeta där?
6. Vad gör du på fritiden?
7. Berätta om ditt boende
8. Kompisar

#### **dåtid**

##### *Skolan upp till gymnasiet*

1. Berätta om din uppväxt. föräldrar - syskon
  2. Var bodde du?
  3. Hade du några kompisar?
- ##### *Skoltiden till gymnasiet*
4. Berätta lite om din skoltid
  5. Positiva/negativa erfarenheter av skoltiden
  6. Några speciella minnen från skolan?
  7. Vilka erfarenheter har du av grund/särskolelärarna?
  8. Någon/några lärare som du minns speciellt?
  9. Hur gick det för dig i skolan?
  10. Vad har du lärt dig i skolan?
  11. Skolkade du ?

##### *Gymnasietiden*

12. Vilka erfarenheter har du av gymnasielärarna?
13. Erfarenhet av din klass eller andra elever?
14. Trivdes du?
15. Var du intresserad av undervisningen?
16. Vad lärde du dig i undervisningen?
17. Hur trodde du att det skulle bli efter gymnasiet?

#### **framtid**

18. Hur tror du att ditt liv ser ut om 5 år? egen familj?
19. Var bor du om 5 år?
20. Var arbetar du om 5 år
21. Vilka kompisar har du om 5 år?

