



Två före detta elevers berättade erfarenhet av särskolan

En narrativ studie

Two former students told experience of time in and after the special school

A narrative study

Anette Frank

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning

15 poäng

Handledare: Dennis Groth

Examinator: Héctor Pérez Prieto

16-01-29

Abstract

The purpose of this narrative study is to investigate how two former students with mild intellectual disabilities describe the years in special schools, how they talk about their diagnosis and how they experienced their identity development. The study aims to examine the following questions:

- What told experiences have young adults with intellectual disabilities of their school life?
- What and how do young adults narrate about being diagnosed with intellectual disabilities?
- What identity appearances do the young adults make in their narrations?

To collect data has the narrative method been used. It is a sort of qualitative research interviews that have focus on the story about a person's life or about selected parts of a persons life. The social constructivist perspective been the theoretical starting point of the study. In that perspective the language and the social interaction are prominent for human identity development.

The study results indicate that young people who have passed special schools experience that they have had friends but not friends outside the school. They have grown as people thanks to manageable challenges. The study shows that it is not sufficiently great intellectual challengers for the students at special schools. It happens that teachers give misguided support or takes measures late in the training.

It differs when the informants became aware of their disability and how that has affected them. The results indicate the importance of understanding and knowledgeable adults in the students close during school time and the first time as a young adult. The adults can be teachers, parents, managers and other staff.

To share life stories provide a greater understanding into the situation of people with intellectual disorder. This is of importance for special education teachers to create opportunities for each student to optimal development.

Keywords

Diagnosis, identity, intellectual disabilities, life story, special education (school), young adult.

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka hur två före detta elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning beskriver sin skoltid i särskolan (grundsärskola och gymnasiesärskola), hur de berättar om sin diagnos och hur de upplevt sin identitetsutveckling. Studien ämnar besvara följande frågeställningar:

- Vilka berättade erfarenheter har de unga vuxna med lindrig intellektuell funktionsnedsättning av sin skolvardag?
- Vad och hur berättar de unga vuxna om diagnosen lindrig intellektuell funktionsnedsättning?
- Vilka identitetsframträdanden gör de unga vuxna i sina berättelser?

För att samla in data har den narrativa metoden använts. Det är en typ av kvalitativ forskningsintervju som riktar in sig på att i samtal låta personer berätta om sina liv eller som i studien om valda delar av sina liv. Den teoretiska utgångspunkten för studien är det socialkonstruktivistiska perspektivet som betonar språket och det sociala samspelets betydelse för människans identitetsutveckling.

Resultat visade att unga som har gått i grundsärskola och gymnasiesärskola upplever att de har haft vänner, men inte utanför skolvardagen, och att skoltiden har gett dem utmaningar som utvecklat dem som människor. Studien visar också att det inte ges tillräckligt stora intellektuella utmaningar för eleverna och att lärare och annan personal ger ibland missriktat stöd eller sätts stödet in sent under utbildningen. Det skiljde sig åt när informanten blev medvetna om sin funktionsnedsättning och på vilket sätt det har påverkat dem. Resultatet pekar på betydelsen av förstående och kunniga vuxna i ungdomarnas närhet under skoltiden och den första tiden som ung vuxen, exempelvis lärare, föräldrar, chefer och annan personal.

Att ta del av livsberättelser ger en ökad förståelse för människor med intellektuell funktionsnedsättnings situation. Detta är av vikt för att speciallärare ska kunna skapa förutsättningar för varje elevs möjlighet att utvecklas optimalt.

Nyckelord

Diagnos, identitet, intellektuell funktionsnedsättning, livsberättelse, särskola, ung vuxen

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte.....	6
1.2 Frågeställningar.....	6
1.3 Begrepp.....	6
1.3.1 Intellektuell funktionsnedsättning.....	6
1.3.2 Särskola.....	6
2. Bakgrund.....	7
2.1 Lagar, konventioner och styrdokument.....	7
2.2 Kunskapsöversikt.....	7
2.2.1 Skoltiden.....	8
2.2.2 Funktionsnedsättning och identitet.....	9
3. Teoretiska utgångspunkter.....	12
4. Metod	14
4.1 Metodval.....	14
4.2 Livshistorieintervju	14
4.3 Analys.....	15
4.4 Etiska överväganden.....	16
4.5 Trovärdighet.....	16
4.6 Urval och genomförande.....	17
4.6.1 Bakgrund till Fannys livsberättelse.....	18
4.6.2 Bakgrund till Simons livsberättelse.....	18
5. Resultat och analys.....	20
5.1 Fannys livsberättelse.....	20
5.2 Simons livsberättelse.....	22
5.3 Analys utifrån olika teman;.....	25
5.3.1 Skolerfarenheter.....	25
5.3.2 Att beskriva sin funktionsnedsättning.....	26
5.3.3 Identitetsutvecklingen.....	27
6. Diskussion.....	29
6.1 Metoddiskussion.....	29
6.2 Resultatdiskussion.....	30
6.3 Förslag på vidare forskning.....	32
Referenser.....	33
Bilagor	

1. Inledning

Hur väl lyckas vi som arbetar inom grundsärskolan att ge våra elever en stabil grund att stå på när de stiger in i vuxenlivet? Den frågan har jag under mina senaste år som lärare på grundsärskolan ställt mig många gånger. Efter att ha undervisat på alla stadier inom grundsärskolan får jag nu som lärare för högstadiееlever följa dem i valet till gymnasiesärskolan. Min upplevelse är att det för både elever och föräldrar är svårt att i tanken se hur ett liv efter gymnasiesärskolan kommer att gestalta sig. Jag har många gånger funderat över hur före detta elever har utvecklats efter genomgången skoltid och hur väl rustade de är för ett liv som vuxna.

FN:s konvention, artikel 23:1 om barnens rättigheter (Barnrättskonventionen, 2009) säger att ” barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (s.43). För att detta ska bli verklighet har, menar jag, skolan ett stort ansvar. Skolans styrdokument (Skolverket,2011) betonar vikten av uppdraget att förbereda eleverna för *att leva och verka i samhället* (min kursivering). Min fasta övertygelse är att alla människor har rätt till ett fullödigt liv. Alla människor, oavsett funktionsnedsättning eller ej, ska uppleva att de är en del av samhället och att de kan och har möjlighet att utvecklas.

Skoltidens betydelse för unga människor med intellektuell funktionsnedsättning behöver lyftas fram och synliggöras. Genom det kan det visa sig hur tidigare elever mår efter sina skolerfarenheter och på vilket sätt det påverkat dem i utvecklingen till vilka de är idag. Det är dessutom av intresse om de före detta elevernas utsagor kan leda till förändringar i speciallärares undervisningssätt och bemötande av barn och ungdomar i särskolan.

I denna studie kommer fokus ligga på två individers upplevelser och erfarenheter av att gå i särskild skola, det vill säga i grundsärskola och gymnasiesärskola, och på hur livet har tett sig för dem efter att de några år tidigare lämnade skolåren bakom sig. För blivande speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning är det av intresse att ta reda på hur denna grupp har upplevt sin skolgång.

För att förmedla ungdomarnas upplevelser används livsberättelser som är en form av djupare intervjuer. En livsberättelse är menar Öberg (2011) en persons fria berättande om sitt liv. De två unga vuxna vars livsberättelser vi kommer att få ta del av har gått i skola i en medelstor kommun i mellan-Sverige.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur två före detta elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning beskriver sin skoltid i grundsärskola och gymnasiesärskolan, upplevelser om sin diagnos samt hur de har upplevt sin identitetsutveckling.

1.2 Frågeställningar

För att fördjupa och förtydliga syftet med studien har följande frågeställningar valts:

- Vilka berättade erfarenheter har de unga vuxna av sin skoldag?
- Vad och hur berättar de unga vuxna om diagnosen lindrig intellektuell funktionsnedsättning?
- Vilka identitetsframträdanden gör de unga vuxna i sina berättelser?

1.3 Begrepp

Några begrepp som är centrala i studien är intellektuell funktionsnedsättning och särskola. De centrala begreppen identitetsframträdanden och livsberättelser definieras i presentationen av studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

1.3.1 Intellektuell funktionsnedsättning

Intellektuell funktionsnedsättning innebär att den intellektuella eller kognitiva utvecklingen är annorlunda och försenad. Man har inte samma förutsättningar att lära sig nya saker, att förstå eller att uttrycka sina tankar som andra människor. Orsaken är en medfödd eller en förvärvad skada (Socialstyrelsen, 2015).

Av Sveriges befolkning har cirka 2-3 procent en intelligenskvot (IQ) som ligger under 70, vilket definieras som intellektuell funktionsnedsättning, eller med annat ord, en utvecklingsstörning (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Författarna (a.a) beskriver de tre nivåerna som används när utvecklingsstörning benämns i Sverige; lindrig, måttlig och grav.

I studien kommer begreppet intellektuell funktionsnedsättning eller **lindrig** intellektuell funktionsnedsättning att användas.

1.3.2 Särskola

Grundsärskola är en skolform för elever som inte klarar av kunskapskraven i grundskolan på grund av en intellektuell funktionsnedsättning. Grundsärskolan är obligatorisk och nioårig (Skolverket, 2013) och omfattar grundsärskola för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning samt träningsskola för elever som har en mer omfattande intellektuell funktionsnedsättning.

Den frivilliga särskolan omfattar gymnasiesärskolan och särsvux. Den är öppen för alla som tillhör målgruppen, det vill säga som har en intellektuell funktionsnedsättning. Ungdomarna går fyra år på på gymnasiesärskolan och har två inriktningar att välja på; nationella med nio olika program och individuella med sex olika ämnesområden (Skolverket, 2015).

I studien kommer **särskola** användas gemensamt för all skoltid om det inte anges exakt vilken skolform som avses.

2. Bakgrund

I detta kapitel ges en bakgrund till innehållet i studien utifrån vad som finns skrivet i olika dokument samt i litteratur och forskning.

2.1 Lagar, konventioner och styrdokument

I skolans styrdokument finns tydliga formuleringar kring vad som är skolans uppdrag. ”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevers lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket, 2011, s.9).

Gymnasiesärskolans läroplan är snarlik i sin formulering och lägger till att ”skolan ska nära samverka med de obligatoriska skolformerna, särskild utbildning för vuxna, utbildning i svenska för invandrare, kommunal vuxenutbildning, yrkeshögskola, folkhögskolor, arbetslivet och med samhället i övrigt (Skolverket, 2013, s.15). Målet är att eleverna ska lägga en grund för det livslånga lärandet och att de efter avslutad skolgång ska ha möjlighet till vidare studier eller ett yrkesarbete.

Styrdokumentet betonar också vikten av att eleverna ska få en undervisning som tar hänsyn till deras olika behov och förutsättningar (Skolverket, 2011). Människor med exempelvis intellektuell funktionsnedsättning får inte utsättas för någon form av diskriminering, vare sig i skolan (Skolverket, 2011) eller som vuxna individer. ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Skolverket, 2013, s.5).

FN:s barnkonvention (Barnkonventionen, 2009, artikel 23:1) betonar liksom skolans styrdokument vikten av barnets välmående och delaktighet i samhället. ”Barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället” (s.43).

För människor med lindrig intellektuell funktionsnedsättning finns möjlighet att ansöka om stöd enligt Lagen om Stöd och Service (LSS). Enligt denna lag har personer med ”utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd” (SFS, 2010:480) eller med hjärnskada som uppkommit i vuxen ålder rätt till insatser i form av särskilt stöd och service som kan exempelvis bestå av fritidsomsorg för skolungdomar över 12 år, bostad med särskild service för vuxna och daglig verksamhet för personer som inte har arbete eller går på utbildning (a.a). Enligt Skollagen (2010) är det kommunernas skyldighet att anordna undervisningen som ska finnas på grundläggande nivå och på gymnasial nivå med utgångspunkt för den enskildes behov och förutsättningar (Skollagen, 2010, kap.21).

2.2 Kunskapsöversikt

Genomgång av tidigare forskning och skriven litteratur i ämnet fokuserar på ungdomars erfarenheter av skoltiden, om hur de uppfattar sig själva och sin identitet med anledning av sin funktionsnedsättning. Kapitlet delas upp i ett antal underrubriker; Skoltiden och Funktionsnedsättning och identitet.

2.2.1 Skoltiden

Människor med funktionsnedsättning har kallats för idioter, efterblivna, sinnesslöa, begåvningshandikappade eller psykiskt utvecklingsstörda. De olika begreppen är inte synonyma utan speglar olika tidsepoker (Berthén, 2007). Det var först 1967 som den allmänna skolplikten inkluderade även barn och ungdomar med funktionsnedsättningar som tidigare inte ansågs ha rätt att delta i den ordinarie undervisningen för att de kunde påverka de andra eleverna negativt (a.a). Idag har elever i grundsärskolan rätt till att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Skolverket, 2013,s.5).

För att få framgångsrikt lärande för personer med funktionsnedsättning ska läraren arbeta för att skapa goda relationer och ett förtroendefullt klimat (Savaria & Underwood, 2011). Detta ökar självförtroendet hos eleverna och det i sin tur ökar möjligheten till lärande. Det finns ett samband hos personer med intellektuell funktionsnedsättning mellan deras självkänsla och den grad av delaktighet de hade haft på sin utbildning (a.a).

Buckingham (2005) menar att för personer med intellektuella funktionsnedsättningar tar lärandet oftast längre tid. Tidigare forskning uttrycker en tro på att barn och unga människor med funktionsnedsättning har rätt till att medverka och delta på ett inkluderande och jämlikt sätt i samhället (Savaria & Underwood, 2011; Ineland, Molin & Sauer;2013; Comte, 2009).

Vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar behöver ökad möjlighet till fortsatta studier efter avslutad skolgång visar en australiensisk studie (Moni, Jobling, Morgan & Lloyd, 2011). Det krävs fortsatta insatser för att bibehålla och utveckla bland annat läsförmågan. För att ge bättre förutsättningar för kunskapsinhämtning föreslår Buckingham (2005) ett så kallat partnerskap för att stötta eleven med intellektuell funktionsnedsättning. Partnerskap går ut på att lärande ska ske i ett samarbete; mellan pedagog och elev eller mellan två elever. Alla behöver utmanas i sitt lärande oavsett förmåga. Detta sker när pedagogen är medveten om individens proximala utvecklingszon (ZPD). Enligt Vygotsky (Säljö, 2012) innebär det att känna till vad eleven kan göra utan stöd av pedagog och vad eleven kan göra med stöd. När eleven är i utvecklingszonen är hon, menar Vygotsky, som mest mottaglig för att ta emot instruktioner och förklaringar och läraren kan lotsa honom eller henne vidare i sitt lärande (a.a).

Szönyi (2005) beskriver hur ungdomar ser sin tid i särskolan som både en möjlighet och som en begränsning. För ungdomarna kan det innebära en kontrast att komma från den mer välvilliga och accepterande miljön i skolan till arbetslivet där det ställs krav på att prestera. För den unga människan är det svårast att möta fördomar om sin egen grupp, om de där man känner att sin tillhörighet finns (a.a). Det blir en balansgång mellan olika världar och hur individen klarar det visas i den självbild som han eller hon har skapat (Ineland, m.fl., 2009). Szönyi (2005) påpekar att det finns olika sidor av att gå sin skoltid i särskola, det vill säga i grundsärskola och gymnasiesärskola. I hennes undersökning lyfte eleverna fördelarna med att exempelvis få mer hjälp och att det är ett långsammare tempo i särskolan. Vid valet till gymnasiesärskolan insåg eleverna dock att det fanns utbildningar som var stängda för dem på grund av att de inte var behöriga. ” Tillhörigheten till särskolan visade sig inte enbart innebära möjligheter utan också högst avsevärda begränsningar för eleverna ” (Szönyi, 2005, s.165).

2.2.2 Funktionsnedsättning och identitet

För unga med intellektuell funktionsnedsättning sker identitetsutvecklingen på samma sätt som hos andra. Däremot påverkas identiteten av att man exempelvis har svårt att uttrycka sig verbalt och att man är beroende av föräldrar och andra som assistenter (Ineland, m.fl., 2009) I många fall upptäcks att barnet har en intellektuell funktionsnedsättning i samband med skolstart. Tonårstiden är en annan svår tid då det blir tydligt att den unge behöver fortsatt stöd till skillnad från jämnåriga utan intellektuell funktionsnedsättning som i den åldern oftast börjar skapa sig ett självständigt liv. Det är genom samspelet med andra människor som personer med intellektuell funktionsnedsättning får lära sig vad det innebär att växa som människa och hur det påverkar hans eller hennes identitet (a.a).

Är det så att vuxna med intellektuell funktionsnedsättning uppfattar sig mer som barn frågade sig Weller (2013) i en studie om självidentitet. Personer med intellektuell funktionsnedsättning behandlas ofta som barn på grund av att de ofta behöver assistans med att ta hand om sig själv, klarar av ekonomin, övervakning och så vidare. Studien visar vikten av att använda samtalet för att få vuxna med intellektuell funktionsnedsättning medvetna om att tänka i termer om sig själva; om hur de uppfattar sig själva och om hur de själva och andra utvecklas. Att lära känna sig själv är en viktig del i växa och utvecklas, både socialt, biologiskt och psykiskt. Genom att anta en roll utvecklar individer sin identitet och förståelse av sig själva (a.a).

En viktig byggsten i identitetsbyggandet är att få möjligheten att göra rätt för sig och att ha ett arbete (Ineland, m.fl., 2013; Molin, 2008). Ett arbete ger tillgång till ett socialt nätverk och en social status (Ineland, m.fl., 2013). Molin (2008) beskriver den unge mannen som är stolt över sitt arbete på lagret till en livsmedelsaffär ett par dagar i veckan och talar om det som ett riktigt arbete till skillnad från arbetet på dagcentret de övriga veckodagarna, trots att han där utför exakt samma uppgifter.

Molin (2008) påpekar i rapporten ”Delaktighet i olika världar - om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv” att det finns få studier som berör vad som sker i gränslandet mellan skola och arbetsliv för de som har gått i särskola. Han lyfter också det faktum att antalet elever i särskolan har ökat med 100 % sedan mitten av 1990-talet. Denna generation av elever i särskolan benämns som den ”nya särskolegenerationen” (Molin, 2008; Ineland, m.fl., 2009). Den nya särskolegenerationen beskriver författarna, är de första eleverna som lämnar gymnasiesärskolan med ungdomar som dels vet sitt värde dels vet vad de har rätt att kräva av samhället och konsekvensen blir att de väljer när de vill ta emot stöd och när de vill klara sig utan.

I rapporten ”Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning” av Mineur, Bergh & Tideman (2009) berättar unga människor mellan 18-30 år att de möter dubbla budskap från samhället. Det ena är att de har samma värde som alla andra och att de ska kompenseras för sina funktionshinder (forskarnas ord, min anmärkning) för att kunna delta i samhällslivet. Å andra sidan tas de inte på allvar utan bli betraktade som barn. De aktiviteter och verksamheter som individen tillhör och utövar har betydelse för identiteten (a.a). Flera forskare pekar på att det finns en skiljelinje mellan att en del identifierar sig med andra som har samma slags funktionsnedsättning medan andra distanserar sig (Mineur, m.fl., 2009; Grönvik & Söder, 2008). För att lyckas i övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv spelar ungdomarnas föräldrar en stor roll menar Molin (2008).

Beart, Hardy & Buchan (2005) menar att personer med funktionsnedsättning blir definierade som annorlunda eftersom de skiljer sig från den kulturellt definierade uppfattningen om vad som är normal intelligens. Det finns tydliga kriterier för vilka som hör hemma i kategorin

intellektuell funktionsnedsättning. Definitionen lyder att intelligenskvoten (IQ) ska underskrida 70 och att personen ska ha svårigheter med att klara av adaptiva funktioner, det vill säga exempelvis att kommunicera, sköta sin egenvård, sociala förmågor. Detta ska påträffas hos individen före 18 års ålder (a.a). Att få denna diagnos är sedan något som förblir en del av personens identitet för resten av livet. Risken är stor för stigmatisering menar Molin (2008) ; Grönvik & Söder (2008) och Beart, m.fl.(2005). Att bli stigmatiserad innebär att personen ifråga blir indelad i ett fack eller att han eller hon får en roll som något, i det här fallet som utvecklingsstörd och det skapar en förväntan hos omgivningen att personen ska uppträda på ett speciellt sätt (Ineland, m.fl.,2009, s.80). Beart, m.fl.(2005) betonar att identiteten som utvecklingsstörd (forskarnas ord, min anmärkning) överväger gentemot andra identiteter som kön, etniskt ursprung, sexualitet eller religion. Ineland, m.fl.(2013) beskriver också stigmatisering när de skriver om hur elever i särskolan resignerar över sin livssituation och säger ”*Men det är OK, jag har funnit mig i det, jag tänker liksom inte tjafsas emot. Jag har lärt mig att finna mig i det, jag går på särskola och jag får ta det*” (Ineland, m.fl.,2013,s.60).

Människor med intellektuella funktionsnedsättningar riskerar att bli segregerade från människor utan funktionsnedsättningar menar Beart, m.fl. (2005) och berör att de får färre valmöjligheter i yrkeslivet, sämre ekonomi, färre som gifter sig och sämre möjlighet att välja fritidssysselsättningar än andra. Ineland, m.fl. (2013) trycker däremot på att det finns ungdomar med funktionsnedsättning som försöker slå sig fria från den kategorisering de har hamnat i. De väljer själva vad man vill identifiera sig med utifrån vilken situation de befinner sig i. Som ung vuxen med intellektuell funktionsnedsättning idag kännetecknas livet av en balans mellan normalitet och avvikelse (a.a). Barron (2008) beskriver en ordväxling mellan sig själv som intervjuare och en kvinna där kvinnan får frågan vad hon helst vill bli kallad för, utvecklingsstörd eller förståndshandikappad? Kvinnan svarar då: Jag vill helst kallas Kristina (Barron, 2008, s.29).

Det är vanligt att det finns en negativ uppfattning om personer med intellektuell funktionsnedsättning, vilket betyder att integreringen inte har lyckats (Ineland, m.fl., 2009). Författarna menar att den fysiska integreringen däremot har nått längre men betonar att målet är inte bara fysisk integrering utan att människor med intellektuell funktionsnedsättning ska få kontakt med människor utan funktionsnedsättning. Det vanligaste är att kontaktnätet består av andra med samma typ av funktionsnedsättning, med personal och med familjemedlemmar. Denna sociala gemenskap är en viktig del av självförståelsen. Människor med intellektuell funktionsnedsättning har behovet av att, precis som andra människor, söka sig till människor vi liknar och som bekräftar oss och som vi kan spegla oss i (a.a).

Blacher & McIntyre (2006) visar i sin studie vikten av mödrarnas betydelse för unga med intellektuell funktionsnedsättning. Det är en enorm påfrestning att vara förälder till unga vuxna med olika funktionsnedsättningar och för att orka med det behövs professionellt stöd. När familjen involveras, och framförallt modern, blir resultatet att föräldrarna upplever sig mycket mer trygga i sitt föräldraskap. Hög familjesammanhållning visade sig vara positivt för att minska graden av depression både hos mödrarna och de unga med intellektuell funktionsnedsättning (a.a).

Människor med intellektuella funktionsnedsättningar kämpar för att leva ett liv som alla andra och för att bli delaktiga i livet på lika villkor (Ineland, m.fl.,2013). Flera studier visar samfälligt att unga med funktionsnedsättningar har svårt att bli behandlade som andra (Ineland, m.fl.,2013; Wehmeyer, 2013; Savaria & Underwood,2011). Som ung vuxen kämpar man för rätten att ha ett liv som alla andra och för att bli behandlad för den person man är och inte att bli betraktad som sin funktionsnedsättning (a.a). Det gemensamma i flera studier är att

unga människor drömmer om att funktionsnedsättningen en dag inte ska utgöra ett hinder utan att man ska kunna uträtta olika saker oavsett intellektuella eller fysiska funktionsnedsättningar (a.a).

Molin (2008) påpekar att det finns en skillnad i vilka erfarenheter unga och äldre med intellektuella funktionsnedsättningar har av att ha gått i särskola. Unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar har en annan medvetenhet om sitt värde och känner till sina rättigheter. Lövgren (2013) tar i sin forskning upp vad medelålders och äldre personer med funktionsnedsättning anser vara viktiga markörer för att betraktas som vuxen. Det är att ha en partner, bilda familj och att ha ett arbete. Att arbeta på daglig verksamhet räknas av de medverkande i hennes studie inte lika högt som att arbeta på den öppna marknaden.

Varje barn och vuxen med speciella behov måste bli garanterade rätten att bli sedda som uppskattade medlemmar och att kunna delta fullt ut i samhället skriver Ineland, m.fl. (2013). För att nå dit menar författarna måste framtidsvisionen vara att växla fokus från att det är individen som ska anpassa sig till att förbättra individens möjligheter.

3. Teoretiska utgångspunkter

Studien kommer att teoretiskt utgå ifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Inom socialkonstruktivismen finns en syn på att lärande alltid sker i ett socialt sammanhang och att lärande sker genom kommunikation och samspel med omvärlden (Säljö, 2012; Karlsson, 2006). Människan skapar sin identitet genom det dagliga samspelet med andra. I det sociala samspelet skapas verkligheten och där formas och omformas vår identitet (Johansson, 2005). Det socialkonstruktivistiska perspektivet fokuserar på att språket har betydelse för vårt sätt att handla (Ineland, m.fl., 2009).

Enligt Johansson (2005) kallas forskning om berättelser och livshistorier för narrativa studier eller som teorier om berättelsen. Berättelseforskning är ett svårt fält menar Johansson (2005) med många olika uppfattningar om vad som ingår eller inte ingår i teorin. En av flera modeller som kan användas vid berättelseanalys är att “ Dessa analyser fokuserar på berättelsens funktioner, sammanhang och konsekvenser” (Johansson, 2005, s.21). Det är också värt att lyfta fram i sammanhanget att livshistorieforskningen är både en metod och en teori (a.a).

Det är givetvis berättandet som står i centrum i en narrativ teori. Ordet narrativ kommer från det latinska ordet *gnarus* som betyder att veta, vara bekant med och *narro* som betyder att berätta (Johansson, 2005). Berättelserna i en livsberättelsestudie återger inte den exakta verkligheten utan vilka som är den intervjuades upplevelser och hur intervjuaren uppfattar sin historia. Som intervjuare är man medskapare till livsberättelserna. Hur berättelsen utformas beror på samspelet och kommunikationen mellan de båda som samtalar. Det handlar om vad intervjuaren är ute efter och hur den som blir intervjuad uppfattar detta (Pérez Prieto, 2006). En narrativ intervju är jämförbar med det kvalificerade samtalet. Gemensamma drag är att informanterna med Adelmans ord (2009) blir sedda och respekterade, vilket ”ger oss alla en grogrund för att växa” och vidare att “ge av min uppmärksamhet som en gåva till den andre” (Adelmann, 2009, s.186).

En nedskrivna livsberättelse ger läsaren möjlighet att komma en annan människa på djupet och att sätta sig in i den andre personens livssituation och få en förståelse för den andre (Öberg, 2011). Begreppet livshistoria definierar Öberg (2011) med hjälp av forskaren Atkinsson på följande sätt;

(T)he story a person chooses to tell about the life he or she has lived, told as completely and honestly as possible. What is remembered of and what the teller wants to know of it, usually is a result of a guide interview by another .
(Öberg, 2011, s.58).

Begreppen livshistoria och livsberättelse används ofta synonymt och är båda namn för berättelser om en människas hela nuvarande liv. I studien kommer beteckningen livsberättelse användas eftersom det enligt Öberg (2011) handlar mer om personens fria berättande om sitt liv. En livsberättelse utgår från berättarens perspektiv. En livsberättelse innebär en dialog mellan det förflutna och nuet och mellan det personliga och det kollektiva (Pérez Prieto, 2006). Den har olika kännetecken, såsom att den är jämförbar med en intrig som byggs upp

med en början, en mitt och ett slut, den berättas med facit i hand, det vill säga att informanten eller informanterna vet hur berättelsen slutar. Ett annat kännetecken är att en livsberättelse har någon eller några vändpunkter som delar in livet i olika faser. Dessutom innehåller ofta livsberättelser olika synpunkter och erfarenheter om personens omgivning som kommer fram under berättandet.

Det sista kännetecknandet för en livsberättelse är att den utgör svar på frågan om vem man är. För både forskaren och informanten innebär en livsberättelse en möjlighet att få veta mer om personens identitetsutveckling (Öberg, 2011). Att sätta ord på vad som hänt i livet är ett sätt att återuppleva livet. Språket är ett betydelsefullt medium för att återuppleva verkligheten utifrån sin egen horisont. Även om en intervju är en konstruerad form av berättande ger den ändå svar på hur den intervjuade väljer att berätta om och sortera ut vad den varit med om och vad detta har inneburit för just den personen (Pérez Prieto, 2006).

Intervjuarens roll i en livsberättelse är att skapa relation mellan författaren/intervjuaren, texten/informanten och läsaren/mottagaren (Grant & Zeeman, 2012). Det som informanten "inte säger men som är underförstått är lika viktigt som vad som är synligt och närvarande" (Grant & Zeeman, 2012, s.6).

En begränsad livshistoria betecknas som topical till skillnad från complete livshistorier som avses täcka hela livet av den person som blir studerad (Pérez Prieto 2006). Ambitionen är att försöka komma berättarens perspektiv så nära som det går. Denna studies syfte är att studera hur de beskriver sin tid i särskolan och på vilket sätt de har formats av det de varit med om och på vilket sätt deras identitet formats och utvecklats.

Ett annat teoretiskt begrepp som redan vidrörts är identitet och identitetsutveckling. Begreppet identitet kommer från det latinska ordet iden som betyder densamma. Inom sociologin talar man om två olika sorters identitet; social identitet och personlig identitet. Den sociala identiteten skapas utifrån att man tillhör en grupp och den personliga identiteten skapas utifrån ens personlighet och de kunskaper och tankar vi har om oss själva. (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Psykologen Bruner hävdar att identiteten i första hand skapas genom berättandet och att individen skapar sin identitet genom att berätta om sig själv. På så sätt förändras identiteten hos en individ över tid och varierar utifrån i vilket sammanhang man rör sig i (Drakos & Hydén, 2011). I denna studie kommer begreppet identitet användas utifrån teorin att identiteten inte är given utan skapas i samspel med andra människor. Omgivningen och sammanhanget är av betydelse för hur människor skapar mening och förståelse av sina identiteter skriver Molin (2008). "Vår identitet och personlighet är med oss hela tiden då vi kommunicerar med människor i vår omgivning" säger Drakos & Hydén (2011, s.34).

Analysen kommer att göras utifrån att det är narrativa berättelser som ska analyseras vilket kommer att innebära att data som framkommit under livsberättelserna skiljs ut och relationen mellan dessa undersöks (Johansson, 2005). I det socialkonstruktivistiska perspektivet förvandlas livsberättelsen till ett socialt sammanhang (Karlsson, 2006). Därför kan en livsberättelse inte tolkas som en skildring av vad som skett i någons liv. Först berättar informanten sin sanning och därefter konstrueras livsberättelsen utifrån det som han/hon har valt att uppges. Den är hela tiden ett levande stycke historia för det är genom samspelet mellan informant och intervjuare som innehållet i livsberättelsen skapas (Karlsson, 2006).

4. Metod

Följande kapitel tar upp val av metod och vilka alternativ som finns. Den narrativa analysen beskrivs liksom de etiska överväganden som följs av en genomgång av studiens tillförlitlighet och studiens genomförande.

4.1 Metodval

För att samla data till en studie krävs att den som utför arbetet väljer en eller flera metoder. Vilken metod som väljs beror på studiens syfte och vilket sätt att samla in data som anses vara lämpligast. En forskningsstudie ska ha en kvantitativ eller en kvalitativ inriktning. Den kan också innehålla datainsamlingsmetoder av båda inriktningarna, exempelvis både forskningsintervjuer och enkäter.

De kvantitativa och kvalitativa metoderna är bra till olika saker och det är svårt att mäta kvalitativ data och den används därför för att ”förstå andras perspektiv och miljöer” (Ahrne & Svensson, 2011, s.14). En kvantitativ studie är att föredra när avsikten är att ta reda på data som är mätbar, exempelvis uppgifter om statistik över antal, mängd eller dylikt. Kvalitativ studie används när forskningsfrågorna berör upplevelser eller erfarenheter, det vill säga icke mätbara uppgifter (Ahrne & Svensson, 2011).

Eftersom denna studies syfte är att få fram de berättade erfarenheterna hos ett par före detta elever kommer den kvalitativa forskningsintervjun användas som datainsamlingsmetod. Studien vill ta reda på hur två före detta elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning beskriver sin skoltid i grundsärskola och gymnasiesärskolan, vilka upplevelser de har om sin diagnos samt hur de har upplevt sin identitetsutveckling. För att uppfylla syftet och för att få fram den berättade erfarenheten kommer narrativa intervjuer göras, vilka räknas till kvalitativ forskningsintervju (Öberg, 2011).

4.2 Livshistorieintervju

En kvalitativ forskningsintervju har som avsikt att försöka förstå hur någon annan upplever och förstå sin omvärld (Kvale & Brinkmann, 2014). I studien används den narrativa metoden eller som den också kallas livshistorieintervjun (Öberg, 2011). Under en livshistorieintervju är intervjuaren en aktiv lyssnare som inte ska avbryta men då och då ställa följdfrågor för att hjälpa informanten att komma vidare i sin berättelse. Genom sina frågor och sin medverkan blir intervjuaren en medskapare till den berättade livshistorian (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuarens följdfrågor avser att täcka in studiens specifika syfte (Öberg, 2011). Formen av en livshistorieintervju kan jämföras med hur Nilsson (2012) beskriver det kvalificerade samtalet. Som samtalsledare och i det här fallet intervjuare har man ett ansvar att finns där för att lyssna, ställa frågor och för att bekräfta den andre. Den som utför intervjuerna har ett ansvar att vara engagerad och visa förståelse och ”Att jag aldrig generaliserar hans upplevelser av situationen, för jag kan ju inte dela hans upplevelser av svårigheterna” (Nilsson, 2012, s.128). En livshistorieintervju kräver ofta två intervjutillfällen samt en för informanten trygg plats att genomföra intervjun på (Öberg, 2011). “I livshistorieintervjun, där intervjupersonen berättar och forskaren är en guide som styr processen, är målet att slutresultatet ska tillfredsställa båda parter” (Öberg, 2011, s.63). I slutet av en intervju ska

informanten få frågan eller möjligheten att komplettera sin berättelse och det är också viktigt att informanten får positiv respons av sin medverkan (a.a).

4.3 Analys

Narrativ metod och narrativ analys innebär tolkningar, vilket gör det svårt att värdera livsberättelser. Analysen söker inte efter en sanning utan söker svar på vad vad berättelsen betyder eller vilken mening den har (Johansson,2015).

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv betraktas "livsberättelser som socialt situerade handlingar , det vill säga att man ser själva berättandet och dess villkor under intervjusamtalet som delvis avgörande för vilka livsberättelser som tar form" (Karlsson, 2006, s.71).

Berättelsen konstrueras av de som är närvarande under samtalet och det ska synas i analysarbetet (a.a). En narrativ analys innebär tolkningar av informanternas berättelse.

Analysarbetet fortsätter med att det insamlade materialet bearbetas genom att intervjusamtalen transkriberas (Johansson, 2005; Karlsson, 2006). Det första beslutet som tas inför transkriptionen är hur det talade ska skrivas. Valet har i detta fall fallit på att gå en medelväg som lett till att talspråk finns med men en del uttryck har förtydligats så de ska bli lättare att läsa (Karlsson, 2006). I transkriberingsprotokollet framkommer också intervjuarens inpass. Därefter skrivs den transkriberade texten samman till en personlig berättelse, en så kallad livsberättelse.

Vid narrativ analys kan olika modeller användas och Johansson (2005) betonar att det inte går att tala om en sorts narrativ analys. Det finns fyra olika sätt att läsa livsberättelser och dessa samverkar enligt modellen nedan.

1. Helhet-innehåll	2. Helhet-form
3. Del-innehåll	4. Del-form

Figur 1 Modell för att klassificera narrativ analys från Johansson (2005, s.288)

1. Helhetsperspektivet fokus på innehåll och hela livsberättelsen används med fokus på innehållet vid analysen.
2. Helhetsperspektiv med fokus på intrigen och formen
3. Perspektiv på delar av innehållet som lyfts fram och analyseras.
4. Perspektiv på delar med fokus på hur informanten berättar eller beskriver något.

(Johanson,2005, s.289)

Det som används i denna studie är den tredje formen, det vill säga att delar av livsberättelsen lyfts fram. Det centrala i denna livsberättelsestudie är informanternas upplevelser och egna beskrivningar av sin tidigare skolgång och hur de anser sig har utvecklats under årens lopp till den de är idag. Informanternas livsberättelser skrevs ihop i sin helhet och därefter

analyserades och tolkades de, både var för sig och i jämförelse med varandra i syfte hur de upplevde och berättade utifrån studiens frågeställningar.

4.4 Etiska överväganden

I all forskning, men framförallt vid studier som berör barn, ungdomar och vuxna med intellektuell funktionsnedsättning, är kraven höga på att den medverkande ska skyddas. Jag har därför följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning vilka består av fyra krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att informanten ska upplysas om att det är frivilligt att delta och att det när som helst går att avbryta sin medverkan i studien och att de i arbetet kommer att vara anonyma. Forskning får endast utföras om den eller de personer som är med i studien har blivit informerade om vad studien innebär och att de har rätt till att bestämma om de vill delta och att de har rätt att avbryta sin medverkan (Svensson & Ahrne, 2011). I denna studie blev de båda informanterna informerade först genom missivbrevet och sedan, när de hade tackat ja, genom att jag på nytt vid vårt möte talade om vad som förväntades före intervjuens början. Missivbrevet var skrivet med ord och formuleringar som skulle vara lätta att förstå. *Samtyckes-kravet* innebär att deltagarna har rätt att själva bestämma över om sin medverkan i studien. Före intervjuernas början fick informanterna som deltog i studien veta att de när som helst kunde avbryta sin medverkan och att i så fall skulle inte deras uppgifter tas med. *Konfidentialitetskravet* som är det tredje kravet innebär att uppgifter om intervjupersoner och deras uttalanden ska behandlas konfidentiellt så att ingen kan identifieras. De båda informanterna i denna studie blev upplysta vid flera tillfällen om att deras identitet är helt anonym i den sammanfattande livsberättelsen och att allt datamaterial, det vill säga den transkriberade texten och de inspelade ljudfilerna, kommer att förstöras när arbetet är godkänt. Informanterna var med och valde sina pseudonymer och de läste och godkände innehållet i livsberättelserna. *Nyttjandekravet* till sist innebär att det insamlade materialet används endast till vad det är avsatt för och inte till något annat arbete. Informanterna fick veta att det som kommer fram under intervjuerna används endast för denna studie och att det färdiga resultatet kommer att läsas av andra som är intresserade av hur unga vuxna berättar om sina erfarenheter av särskolan.

4.5 Trovärdighet

En viktig del i en kvalitativ studie är trovärdigheten. Att arbetsgången redovisas så att det tydligt framgår hur studien är upplagd. Ahrne & Svensson (2011) betonar vikten av forskningstextens genomskinlighet för att på så sätt göra studien så trovärdig som möjligt. Läsaren ska lätt kunna förstå och ta del av de val som gjorts och varför. För att undvika missförstånd och eventuella oklarheter och på så sätt öka tillförlitligheten i texten krävs att intervjuaren ger informanten möjlighet att läsa och ge sina synpunkter på den skrivna livsberättelsen (Öberg, 2011).

Det ska synas att studien mäter det som är avsett från början för att säkra studiens giltighet. Frågeställningarna ska aktualiseras fortlöpande. För att få ökad giltighet ska det vara tydligt vilka teorier som används och på vilket sätt de används i tolknings- och analysarbetet av livsberättelserna. I denna studie väljs två unga vuxna ut. Deras erfarenheter och upplevelser av vad de varit med om går inte att kopiera direkt till andra men det kan gå att se hur andra liknande studier kommit fram till liknande resultat (Öberg, 2011).

Johansson (2005) har för att tillförsäkra sig om den narrativa analysens giltighet och tillförlitlighet använt sig av olika kriterier som från början kommer från Riessman och Lieblich med flera; Övertygande och möjlig?, överensstämmelse, insiktsfullhet, sammanhang och pragmatisk nytta (Johansson, 2005, s.315-316). Dessa används i studiens analys för att stärka trovärdigheten.

- *Övertygande och möjlig?* Sambandet mellan informanternas berättade erfarenhet, analys, tolkning och nedteckning av livsberättelser ska vara transparent och kunna granskas kritiskt (Öberg, 2011). Därför styrks resultatet med citat från intervjuerna och med förslag på alternativa tolkningar (Johansson, 2005).
- *Överensstämmelse* För att öka trovärdigheten i livsberättelserna kan informanterna ges möjlighet att själva läsa och kommentera materialet (Johansson, 2005). Deltagarna i denna studie fick berättelserna upplästa för sig efter det första intervjutillfället och de hade möjlighet att göra tillägg och ändringar, vilket de båda gjorde (se kapitel 4.6.1 och 4.6.2). Informanterna hade två olika tillfällen att berätta om sina erfarenheter, vilket stärker trovärdigheten och minskar risken för feltolkningar av intervjuaren.
- *Insiktsfullhet* Läsaren får med sig ökad förståelse och insikt om andra människor och om sitt eget liv genom att läsa analyser av andras livsberättelser (Johansson, 2005). Det handlar också om "originaliteten och uppfinningsrikedomen i presentationen av berättelsen och dess analys" (Johansson, 2005, s.315). Både Fanny och Simon visade glädje och stolthet över sina livsberättelser.
- *Sammanhang* Det handlar om att de olika delarna av analysen och tolkningen ska hänga ihop (Johansson, 2005). I analysen beskrivs hur informanternas berättelser hänger ihop och i diskussionen görs koppling till tidigare forskning och teori. Informanternas berättelser analyserades och tolkades i förhållande till frågeställningarna. Deras olika upplevda erfarenheter jämfördes och diskuterades utifrån tidigare forskning och teori.
- *Pragmatisk nytta* På vilket sätt och om studien har möjlighet att ligga till grund för andras arbeten (Johansson, 2005). De resultat som framkommit av denna studie bygger på de tolkningar och analyser som har gjorts. Informanternas berättade erfarenheter som legat till grund för livsberättelserna ger förhoppningsvis en djupare insikt, förståelse och kunskap för alla läsare.

4.6 Urval och genomförande

Kvale & Brinkmann (2014) betonar vikten av att man i sin studie redovisar varje litet steg som tas, från den första kontakten med informanter till beskrivningar av intervjusituationen med mera.

Studien inleddes med att missivbrev sändes ut till åtta unga vuxna som gått på grundsärskola och gymnasiesärskola i samma kommun. Urvalet till vilka som blev tillfrågade att delta gjordes utifrån några kriterier; de unga vuxna skulle vara födda mellan åren 1990 och 1994 för att de skulle ha hunnit avsluta skolan och påbörjat ett vuxenliv, att det skulle vara jämnt antal tillfrågade från båda könen samt att alla tillfrågade hade en lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Det var två som valde att kontakta mig och som var positiva till att delta, en ung kvinna och en ung man. Eftersom jag har arbetat på kommunens grundsärskola i många år var vi bekanta med varandra till namn och utseende, dock inte som lärare och elev.

Samtalen skedde utifrån en samtalsmall (se bilaga 2) som bestod av tre större områden; hur informanten beskriver sig själv, hur skoltiden var och hur informanten ser på sitt liv idag och inför framtiden. Avsikten var att använda öppna frågor för att med hjälp av följdfrågor få svar på frågeställningarna; Vilka berättade erfarenheter har de unga vuxna av sin skolvardag? Vad och hur berättar de unga vuxna om diagnosen lindrig intellektuell funktionsnedsättning? Vilka identitetsframträdanden gör de unga vuxna i sina berättelser?

Under samtalen har informanterna guidats vidare när han/hon berättat färdigt om ett tema eller en fas i livet (Öberg, 2011). För att göra livsberättelserna så trovärdiga som möjligt har informanterna var och en träffat mig för samtal vid två tillfällen och varje samtal varade ca 45 minuter. De spelades in och transkriberades. Transkriberingen följde samtalet och skrevs ut i en form som var lätt att läsa, men där alla pauser, stamningar och andra ljud finns nedtecknade. Av den transkriberade texten skapades livsberättelser som bestod av vad som har uppfattats under transkriberingen (Johansson, 2005). Vid det andra tillfället för samtalet fick informanten läsa alternativt fick sin livsberättelse uppläst. Informanten kom med synpunkter och förslag på ändringar där informanten upptäckte att det skrivna inte stämde överens med vad han/hon upplevde sig ha sagt i samtalet. Den slutliga livsberättelsen byggde på resultatet av de två inspelade intervjuerna (i den ena informantens fall en inspelad intervju och ett samtal med anteckningar) som utgjorde underlaget när texten skrevs. Vid analysen används vid några tillfällen relevanta citat ur det transkriberade materialet med motiveringen att förstärka och förtydliga (analysen) med informantens egna ord (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.6.1 Bakgrund till Fannys livsberättelse

Fanny och jag möts vid båda tillfällen i hennes rum. Vid första tillfället läser jag upp missivbrevet som hon fått och hon signerar med sin underskrift att hon vill medverka. Det är två fredagseftermiddagar som vi ses och Fanny har kommit direkt från tåget efter en vecka på folkhögskolan. Föräldrarna är på undervåningen och under det första samtalet kommer pappan in vid ett tillfälle för att fråga Fanny om hon har någon smutstvätt med sig hem. Vi sitter i varsin ända av en soffa med ett litet lågt soffbord mellan oss. Fanny hälsar med en kram vid båda tillfällena och hon ger ett avslappnat intryck. Vid det andra tillfället vi sågs läste jag upp livsberättelsen och hon fann inga felaktigheter eller hade inga önskemål om korrigering utan upplevde det positivt att få höra sin berättelse läsas upp. Hon fick däremot förtydliga några områden som vi inte berört tillräckligt under första samtalet; dels hur hon beskrev sig själv, dels sina framtidsdrömmar. Fanny har en stamning och ett otydligt tal vilket gör att vissa ord inte uppfattas på bandet. I de fall jag tror mig minnas skrivs ordet ut med parentes runt, annars markeras att det inte hördes i transkriberingsprotokollet.

4.6.2 Bakgrund till Simons livsberättelse

Simon önskade att få träffas på ortens bibliotek där vi sågs en sen fredag eftermiddag. Det var folk i rörelse och det hörs vid avlyssningen av det inspelade materialet ett konstant svagt brus i bakgrunden. Simon intygar både vid samtalets början och dess avslutning att han inte blev störd av miljön. Simon har en viss stamning, vilket kommer fram i den transkriberade texten, men den syns inte i livsberättelsen.

Mötet börjar med att vi tillsammans läser igenom missivbrevet som Simon tidigare fått, han undertecknar missivbrevet och samtalet startar. Före samtalets början ges information att han kommer att få läsa igenom sin livsberättelse och komma med korrigeringar. Simon är tveksam till en andra träff men tycker det är bra att han ska kontrollera så att texten ”bli som jag vill”.

Han upplever till en början en stor tveksamhet till att bli inspelad och uttrycker att han inte vill bli inspelad en gång till, vilket inte heller gjordes. Även andra samtalet äger rum på ortens bibliotek. Simon är märkbart mer avslappnad, antagligen på grund av att inte behöva bli inspelad på nytt. Han önskar att vi gör några få korrigeringar i texten; att han och flickvännen varit tillsammans drygt två månader och att de ska förlova sig (vilket inte var bestämt vid vår första sammankomst). Jag ber Simon att under andra samtalet utveckla vad han menar med orden att han har ett annorlunda sätt att tänka vilket leder in på hans förklaringar om tvångstankar.

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas resultatet av mina livsberättelser. Först redovisas Fannys livsberättelse och sedan följer Simons livsberättelse. Efter detta följer en analys utifrån de tidigare ställda frågeställningarna under rubrikerna Skolerfarenheter, Att beskriva sin funktionsnedsättning och Identitetsutvecklingen.

5.1 Fannys livsberättelse

Fanny beskriver sig som en 21-årig tjej som har gått i skola i 15 år. Hon berättar att hon nyligen har påbörjat en utbildning på en folkhögskola. När vi träffas har hon precis kommit hem till sitt barndomshem efter en hel vecka på internatet. Fanny beskriver sig som en tjej som tycker om att vara med kompisar men även att vara hemma och se på film, antingen med familjen eller på sitt rum. Hennes styrka är att hon är omtänksam. Fanny beskriver att hon vill att andra ska må bra och att hon blir påverkad om andra i hennes omgivning är ledsna och säger att ”jag vill alltid försöka att andra ska må bra och sånt och ibland blir det jobbigt när andra är ledsna”. Hennes svaghet är att hon ger upp ganska lätt och förtydligar med orden ”jag ge upp och blir ganska irriterad för jag vill att det ska gå så snabbt som möjligt.” Fanny drivs av en önskan att kunna och förstå saker på en gång och blir arg på sig själv när hon inte gör det.

Det hon minns från sina första skolår var att hon var mycket nervös och blyg. Under de första fem skolåren gick hon på en grundskola. Första skolåret gick hon om. Fanny berättar att hon hade svårt att hänga med i undervisningen och fick gå till en specialpedagog. Detta var något Fanny skämdes över och tyckte var jobbigt. Hon hade kompisar under sina första skolår. Bästa vännen var ett år äldre. Sedan hände det något, hon minns inte vad, och hon blev mycket ensam.

På sommaren mellan fyran och femman bytte Fanny skola från grundskola till grundsärskola. Eftersom hon hade gått om ett år fick hon börja i årskurs sex på den nya skolan. På så sätt blev det att Fanny hoppade över årskurs fem. Till en början upplevde Fanny det mycket jobbigt och ville inte att andra skulle få veta att hon hade bytt skola, allra minst de gamla klasskamraterna på grundskolan. Om hon mötte gamla klasskamrater ville hon inte erkänna att hon gick på den nya skolan, det vill säga på grundsärskola. Fanny berättar att hon den första tiden på den nya skolan var hon mycket tyst och gick undan för sig själv på rasterna. Så småningom tog andra kontakt med henne och hon började umgås med en grupp klasskamrater där hon blev en i gänget. Det var ungefär samma grupp elever som följdes under resten av skoltiden upp till årskurs nio. Fanny menar att det var på den nya skolan, på grundsärskolan, hon upplevde sig trygg för första gången sedan hon började skolan.

Det som Fanny minns mest under sina år på grundsärskolan (årskurs 6-9) är att hon saknade utmaning och att där fanns andra elever som hade ”nån mer funktionsnedsättning”. Hon berättar att när man såg på film ”skulle man se på svenska fast det var på engelska”, det vill säga att engelska filmer sågs med dubbat tal till svenska. Fanny tyckte inte om att gå i samma klass som elever med Down´s syndrom. Hon minns att på exempelvis idrottslektionerna ville lärarna ibland att hon skulle hjälpa de som kunde mindre vilket hon inte tyckte var roligt.

Det var under högstadietiden på grundsärskolan som Fanny började förstå att hon har en funktionsnedsättning. De orden som Fanny sätter på funktionsnedsättningen är inlärningssvårigheter. Under de första skolåren förstod Fanny inte vad det var som gjorde att hon kände sig utanför och ensam. Hon berättar att på den nya skolan upptäckte hon att fler var som hon och att hon inte var ensam. Det fanns andra som också behövde mer tid för att lära sig saker. Fanny säger att ”jag kunde lika mycket”.

För henne blev åren på grundsärskolan den tid då hon blev medveten om att hennes behov av mer hjälp och stöd i skolan berodde på att hon hade som hon uttrycker det inlärningssvårigheter. Det blev en lättnad för Fanny att komma till grundsärskolan där hon dels upplevde att hon klarade av saker och att andra elever befanns sig där hon var. Det som Fanny tyckte var besvärligt var de elever med ”mera funktionsnedsättning” som var ”svåra att förstå sig på”. Hon berättar att lärarna hade önskemål om att hon skulle ta hand om de som behövde ännu mera stöd, vilket kändes som en belastning.

Fanny beskriver tiden på gymnasiet som en vändning. Det blev roligare att gå till skolan för då fick hon gå tillsammans med de andra som var som hon själv. ”när jag gick på gymnasiet var jag ju mer med dom som hade samma som jag och då var det roligare att gå till skolan”. Dessutom började blygheten minska och till sist försvinna helt under gymnasietiden. Fanny beskriver tiden på gymnasiet som mer omväxlande än den varit under grundskolan. ”Man fick välja inriktning efter vad man gillade”, berättar hon. Efter att provat på olika program under nian valde Fanny att gå programmet Vård, Hälsa och Omsorg. Detta ledde till menar Fanny att de andra hon gick med var mer lika som henne själv, och de var mer ”jämlika i tänkandet”. Hon upplevde att hon lärde sig mer fast det var en del saker som var lätta och då var det roligare, medan det som var svårt var inte alls lika roligt.

Fanny betonar att hon ofta hade roligt i skolan, det var så både under åren i 6-9:an och under gymnasietiden. Det roliga var framförallt att ha raster och olika utflykter och friluftsdagar. På gymnasiet var även lektionerna mer varierande och roliga och bestod inte i att som Fanny uttrycker det ”att jobba, jobba, jobba”.

Under de fyra åren på gymnasiet var det mycket praktik. Fanny var på en förskoleklass under flera år i rad, en till flera dagar i veckan. Hon mötte samma pedagoger men barnen var för varje år nya. Dessutom hann hon göra praktik på ett Dagcenter för äldre och på ett café. Hon trivdes bäst med att jobba med de små barnen. ”Barn säger vad de tycker” menar Fanny. Praktiken innebar utmaningar för Fanny. Hon berättar att hon exempelvis fick leda en barnsamling på egen hand och hur bra det kändes efteråt.

Att ta studenten tyckte Fanny var både roligt och tråkigt. Det var skönt att slippa gå till skolan och känna att man får börja jobba istället men det tråkiga var att inte längre få träffa sina kompisar och veta vad man skulle göra varje dag. Den första tiden efter studenten var Fanny arbetslös. Hon hade kontakt med en syokonsulent som lät henne skriva en topp-tre lista på arbetsområden som hon kunde tänka sig. På topplistan skrev hon ned att vara med barn, med äldre eller på café. Efter cirka ett halvårs arbetslöshet fick Fanny arbete på ett café. Det var hennes tredjehandsval men hon var glad ändå för ”jag tänkte att jag kunde ta vad som helst i början ja för det var inte roligt att vara hemma för jag gjorde typ ingenting”. Efter att ha arbetat under cirka ett halvår på caféet var hon tvungen att sluta och då kom tankarna på om hon skulle infria en av sina drömmar.

En av Fannys drömmar är att bli förskollärare och att jobba med barn i sex-års åldern. En annan av Fannys drömmar har varit att få gå på folkhögskola och att få lära sig mer. Den drömmen håller hon på att uppfylla just nu. Sedan bara några veckor tillbaka (vid tillfället för vårt första samtal) har Fanny gått på en folkhögskola som ligger ett tiotal mil hemifrån hennes föräldrahem. Hon studerar på programmet som innebär att hon ska läsa ämnen som man har på grundskolan och eleverna läser utifrån den nivå de befinner sig på. Fanny säger att det innebär mycket jobb men menar att det måste man göra för att lära sig allting.

Från början hade Fanny inte alls tänkt sig att flytta hemifrån men redan efter ett par veckor har hon börjat trivas så mycket med att bo själv under veckorna att hon är säker på att efter de två år som utbildningen håller på kommer hon att flytta hemifrån och bo helt själv. Den första dagen på skolan var jobbig berättar Fanny. Hennes mamma var med och sov över men åkte sedan hem. Fanny grät och var orolig för hur det skulle bli, samtidigt ville hon inte visa andra att hon var ledsen utan vände sig bort från klassen. Redan på kvällen den andra dagen kändes det bättre och sedan har hon känt sig mer och mer hemma.

En av eleverna på skolan är Lisa, en före detta klasskamrat från tiden på grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Det var hon som var upphov till idén att söka till folkhögskola. När Fanny började hade Lisa redan gått på skolan ett år. De två gamla klasskamraterna har fortfarande kontakt med varandra men inte lika mycket som tidigare då Lisa har fått pojkvän. Fanny har istället fått många andra vänner och det är kul säger hon att träffa folk som kommer från andra platser. Till att börja med har Fanny åkt hem varenda helg men hon ser fram emot att få vara kvar på folkhögskolan på det som kallas för stanna-kvar-helg. Hon tror det innebär att få gå på stan och fika, gå på bio, det vill säga tid att umgås med kompisarna men också tid att lära sig att sköta sig själv.

Fanny är glad över att få studera på folkhögskolan och menar att hon får det stöd hon behöver på grund av sin funktionsnedsättning, men också att hon får stöd i att bo utanför föräldrahemmet. Målet är idag att så småningom klara av att ha ett eget boende.

Fanny berättar hur hon tror att livet kommer att se ut om några år, när hon är 25 år. Då kommer hon att bo själv och ha ett förhållande, kanske vara sambo och arbeta med ett jobb hon trivs med. Det är viktigt, betonar Fanny, att vara glad och vilja gå till jobbet. Helst ska det vara ett jobb som förskollärare men hon lägger till att om det inte går ska det i alla fall vara någonting med barn i sex-sju års åldern. Att arbeta med barn är en dröm som Fanny alltid har haft och hon har så länge hon minns dragits till små barn och haft lätt att få kontakt med dem. När jag stängt av bandet berättar Fanny att hon gärna vill flytta till en storstad, Stockholm eller Göteborg.

Den stora skillnaden nu mot tidigare är, tycker Fanny, att hon känner sig mer vuxen eftersom hon inte bor hemma under veckorna. Hon tycker att hon är på väg mot sin dröm att bli förskollärare och ser fram emot framtiden.

5.2 Simons livsberättelse

Simon presenterar sig själv som en kille på 23 och ett halvt år, med lindrig utvecklingsstörning och med en medfödd hjärntumör. Han beskriver sig som en person som vill vara skötsam och lugn men som ibland inte riktigt lyckas. Det kan ibland ske ”lite tabbar” som, menar Simon, beror på hans annorlunda sätt att tänka och agera på saker. Simon berättar sedan om sina tvångstankar vilka kan sätta igång när han tycker att folk tittar på honom och

när han misstänker att andra pratar dumheter om honom. Bortsett från det är ”jag nog den mest lugna fina människan som kan gå i ett par skor”, säger Simon. Han berättar att han, med anledning av hjärntumören, blev som liten undersökt av läkare på Universitetssjukhus. Man funderade på att ta bort tumören, vilket inte gjordes eftersom den sitter på ”ett så dumt ställe långt här bak i huvudet så är det mycket runt ikring som kan skadas.”

Simon har gått alla sina grundskoleår på en särskola och trivdes bra fram till årskurs nio. Det sista året på grundsärskolan och de fyra kommande på gymnasiesärskolan var riktigt kämpiga vilket gjorde att Simon var glad åt att komma bort från skolan och han upplevde studenten som en befrielse. På det stora hela är han ändå nöjd med sin skoltid fast stressen har varit svår. Det var en situation under en idrottslektion i årskurs nio som gjorde att stressen förvärrades. Simon kan inte uttrycka vad det var som hände just då men förklarar att han har tvångstankar och att tvångstankarna leder till ökad stress i vissa situationer, exempelvis när det blir mycket folk runt i kring honom. Simon upplevde sig otrygg i skolan. Hans tvångstankar bestod exempelvis i att han inte måtte bra av att vara i utrymmen där det var många människor i samma rum eller på samma ställe. Det blev viktigt för honom att veta vad som skulle hända under framförallt idrottslektionerna för att överhuvudtaget vilja gå dit. Men för det mesta höll han sig borta därifrån. Det blev dock lite bättre under gymnasiet. Under de fyra åren hade Simon två olika idrottslärare som han hade goda relationer till. När han blev uppmanad att försöka delta på idrotten gjorde han så gott han kunde och fick beröm. Det var inte enbart idrottslektionerna som var besvärliga för Simon utan alla situationer där det blev mycket folk, exempelvis när alla satt i samma rum, exempelvis under samlingar och filmvisningar. Han spände sig, blev orolig och ville helst av allt gå ut. Simon talade om för sina lärare att han tyckte det var besvärligt och tillsammans kom de fram till att hans plats skulle vara nära en dörr så han kunde gå ut om han inte orkade att vara kvar. Förutom idrottslärarna på gymnasiet minns Simon speciellt en assistent under gymnasietiden. Hon var en person som man kunde prata med och som Simon upplevde tog hand om alla elever.

Simon har alltid haft både kompisar och goda kamrater. Han skiljer på det och menar att en kompis är en som man pratar ofta med och gör saker ihop med medan en god kamrat kan man växla lite ord med men inte så mycket mer. Han beskriver framförallt en kille som han blev kompis med, en kille som Simon tycker ”visade en särskild uppmärksamhet till mig”. Genom nästan hela Simons skoltid har han varit omtyckt av tjejer. Det har för det mesta varit uppvaktning på avstånd, blickar och viskningar. På senare år har Simon haft flera förhållanden.

När befrielsen kom, det vill säga, när skoltiden var slut, började ett nytt liv. Till att börja med var allt verkligen fint och underbart säger Simon. Han fick arbete på parkförvaltningen som han trivdes bra med. Till att börja med på halvtid men efter tre månader på heltid. Ett par år gick men sedan förändrades allt. Det blev allt fler anställda i gruppen som när de inte var ute på jobb samsades i en liten lokal. Allt detta innebar en psykisk belastning för Simon. Dessutom började ytterligare en person i gruppen, en före detta flickvän, med vilken Simon numera har en komplicerad relation till. Det slutade med att Simon och hans mamma fick prata med en arbetsledare där man beslutade att det måste till en förändring. Simon föreslog själv att byta arbetsplats så numera är han fyra dagar på ett nytt ställe och den femte kvar på sin gamla arbetsplats. Han trivs numera ”fenomenalt bra! Det är bra arbetskamrater, en stor och fin lokal och jättebra arbetsklimat”, säger Simon. Det enda som kan orsaka problem för honom är när det är raster på arbetet. Han tycker bäst om att få ligga i och jobba på och få fokusera på jobbet. Om Simon inte har något att göra går många tankar igång och det blir jobbigt. Simon har möjligheten att få sitta vid en dator på rasterna för att på så sätt kunna koppla av och hämta ny energi. Han berättar att han får fler tvångstankar på den arbetsplatsen han trivs bättre på. Simon funderar på om det kan beror på att han tar in mer av omgivningen

på det ställe där han trivs bäst eftersom det är när han kopplar av som tvångstankarna kommer.

Simon har sedan han var i övre tonåren varit medveten om att hans sätt att tänka och reagera på saker är annorlunda mot hur det är för många andra. Han har lärt sig hur han fungerar och vad han behöver göra när de negativa tankarna kommer, exempelvis att önska sig ”datatid ” som han säger. Simon har önskat att få mer stöd för att lära sig hantera sina känslor och han ska inom kort efter vårt andra möte få samtalsstöd av en psykolog. Simon uttrycker det som om att han behöver hjälp med att få upp dörren in till sitt riktiga jag och att han nu sitter instängd som i en skyddad verkstad. Han ser fram emot att få hjälp med att skapa en struktur som kan få honom att släppa negativa tankar. Tankarna som stör honom är exempelvis att han upplever att andra människor ser på honom på ett speciellt sätt eller att de pratar om honom och att de är ute efter honom.

När Simon inte arbetar tycker han om att vara ute och gå eller att cykla. Han är också i simhallen eller på gymmet och tränar. Simon bor i föräldrahemmet och är nöjd med det. Men en ny lägenhet är på gång. Hur det kommer att bli kan han inte säga i nuläget eftersom han inte har flyttat dit än. Simon funderar på att det kan ta ett tag att vänja sig vid nya rutiner. Sedan drygt två månader har Simon en flickvän som bor cirka sex mil från hans hemort. De hade mötts tidigare men det tände till i somras och de blev ett par. Inför framtiden önskar Simon att de ska bo på samma ställe. Som det är nu ses de varannan eller varje helg. De båda turas om att resa till varandra. ” Det är störande att bo på olika håll och när vi ska åka till varann så längtar vi så himla mycket båda två ”. Flickvännen har börjat prata om förlovning och vid tidpunkten för vårt andra samtal är det bestämt att det ska ske och när ringar ska väljas. Framtiden är klar för Simon; han och flickvännen kommer att vara ett par för resten av livet.

5.3 Analys utifrån olika teman;

Varje livsberättelse har presenterats i sin helhet. I nästkommande avsnitt analyseras texterna utifrån studiens frågeställningar. Informanternas berättelser binds ihop med tidigare kunskap och tolkas utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet. I analysen lyfts fram de delar av livsberättelserna som är intressanta för studiens syfte.

5.3.1 Skolerfarenheter

Fannys och Simons berättelser handlar om deras erfarenheter av att vara i det sociala sammanhang som skolan utgör. Det handlar om både lärares och klasskamraters bemötande och på vilket sätt de har interagerat med omgivningen. De båda informanternas berättelser visar att personer med intellektuell funktionsnedsättning bär med sig olika erfarenheter efter genomgången tid i särskolan. Där den ena visar fram exempel på hur betydelsefulla lärarnas stöd och insatser var talar den andre mer om hur besvärligt hon upplevde det att vara stöd åt andra med mer funktionsnedsättning. Kamraternas betydelse får stort utrymme av båda ungdomarna. Samspelet med andra har varit viktigt för dem båda. Enligt socialkonstruktivismens sätt att se på omvärlden är samspelet och kommunikationen med andra människor centralt för att lärande ska uppstå (Säljö, 2012, Karlsson, 2006). Utifrån resultatet framgår det att idrottslärares bemötande hade stor betydelse för Simon. Detta stämmer överens med vad Savaris & Underwood (2011) menar när de pekar på vikten av ett gott förhållande mellan elever med intellektuell funktionsnedsättning och pedagoger. Min tolkning är att det intressanta är inte vad som utlöste Simons stress utan hur han blev bemött av skolans pedagoger och på vilket sätt han fick stöd i att förändra situationen.

Fanny berättar om att det var svårt att hänga med i undervisningen och att hon skämdes över att gå till specialpedagogen. Det gjorde, uttrycker Fanny, att hon upplevde ett utanförskap och att hon kände sig utpekad i och med att hon blev tvungen att lämna de andra eleverna och gå till en specialpedagog. Tidigare forskning visar att barn och unga med funktionsnedsättning har rätt till att medverka och delta på ett inkluderande sätt (Savaria & Underwood, 2011, Ineland, m.fl., 2013), vilket stämmer överens med resultatet som visar att Fanny blev placerad i ett utanförskap som ledde till att hon blev avskild från sina övriga klasskamrater. Utifrån vad Fanny berättar tolkar jag det att effekten blev att hon tappade även den första kamraten hon hade haft. Med egna ord säger Fanny att ”...något hände jag vet inte vad” och hon blev alltmer ensam. Simon beskriver däremot en första skoltid som okomplicerad och han uppger sig vara nöjd med klasskamrater och lärare. Det var först under sitt sista år på grundsärskolan som Simon upplevde att det inte längre fungerade bra. För Simon var det hans funktionsnedsättningar som gjorde det allt svårare för honom att klara av den påfrestningen det innebar för honom att vistas med andra människor. Han visar i sin livsberättelse att han har förmågan att sätta ord på vad han upplevt och genom det kan han visa förståelse för hur det var för honom under skoltiden (Pérez Prieto, 2006). Fanny har å andra sidan svårare att förklara vissa omständigheter som anledningen till att hon blev alltmer ensam under åren i grundskolan.

Resultatet visar att yttre omständigheter som personal och andra elever spelade in för båda informanternas trivsel. Fanny betonar kamrater som en orsak till att hon började trivas alltmer i skolan. Under de sista åren på gymnasiet var det också ämnesvalen och att ha likasinnade runt sig som hon värdesatte högt. Fanny lyfter fram att hon äntligen kunde lika mycket som sina nya klasskamrater och fann först på grundsärskolan att skolan gav också henne en möjlighet till att utvecklas. Detta stämmer väl överens med vad Szönyi (2005) menar är fördelarna för elever med att gå i särskolan, att ha en lugn miljö och lägre studietempo. På det sätt som Buckingham (2005) beskriver fick Simon stöd och lotsning av pedagoger att klara av den sista

skoltiden. Både Simon och Fanny var nöjda med sina gymnasieval vilket inte stämmer överens med det som Szönyi (2005) beskriver som en besvikelse som ungdomar kan uppleva när de ska välja till gymnasiet och finner att utbildningsvägar är stängda för dem på grund av att de har gått i särskola. Szönyi (2005) och Molin (2008) tar upp att unga med intellektuella funktionsnedsättningar kan sakna utmaning i skolan, vilket stämmer väl med Fannys ord när hon säger ”Jag vill ha mer utmaning” och när hon ifrågasätter att alla filmer man såg på i skolan alltid skulle vara dubbade till svenska.

Resultatet pekar på att det skiljer sig mellan Simons och Fannys erfarenheter av och vilken betydelse de tillskriver skolmiljön, lärarna och kamraterna. I Fannys livsberättelse får lärarna och skolmiljön inte alls samma betydelse som kamrater. Simon däremot pratar mycket om hur vissa lärare bidrog till att han kunde förändra den situation som han hade fastnat i och som utlöste hans stress och tillintetgjorde hans möjligheter att delta i framförallt idrottsundervisningen. I Simons livsberättelse stämmer hans skolerfarenheter väl in på Buckingham (2005) modell att lärande ske genom ett samarbete och utifrån ett strukturerat schema utifrån just en elevs behov. Lärarna kunde genom sitt sätt att diskutera med Simon och följa upp vad som hade hänt, ge lösningar som fungerade och dessutom lyckades man motivera honom till att öka sin delaktighet i de situationer som tidigare varit besvärliga.

Detta betonas dessutom i skolans styrdokument (Skolverket, 2013) att eleverna ska få en undervisning som tar hänsyn till deras olika behov och förutsättningar.

Båda informanterna berörde olika, för dem, viktiga vändpunkter som delade in skoltiden i olika faser, vilket stämmer väl in på det som Pérez Prieto (2006) lyfter i sin forskning om livsberättelser alltid innehåller viktiga vändpunkter. För Fanny var det att byta skolform, från grundskola till grundsärskola och Simons vändpunkt var när han, någon gång under högstadietiden, fick allt svårare att hantera den stress han utsattes för i skolmiljön.

5.3.2 Att beskriva sin funktionsnedsättning

En livsberättelse är ett unikt tillfälle att få tala om sig själv och den är alltid berättad utifrån informantens perspektiv (Öberg, 2011).

Det skiljde sig stort hur de båda informanterna valde att tala om sin funktionsnedsättning. Där den ene informanten valde att på detaljnivå beskriva tumörstorlek och hur olika tvångstankar ledde till konflikter använde den andra informanten mer vaga uttryck som inlärningssvårigheter.

Simon startar sin berättelse om sig själv med att tala om sina diagnoser. Samtidigt som han vill betona sina fördelar visar han en insikt om att han har behövt och behöver ett stöd runt sin person för att kunna hantera både sina egna känslor och olika konflikter som kan uppstå mellan honom och hans kamrater. Simon har en stark självkänsla och han har en tro på att han kan få till stånd förändring på arbetsplatsen med hjälp av stöd i form av förälder, lärare eller handledare. Fanny ger ett annat intryck. När hon talar om sig själv och sin skoltid berättar hon om sina ”inlärningssvårigheter” och hon ville inte sammankopplas med de i särskolan som hade Down’s syndrom. De vuxna runt henne ställer krav på att hon ska ställa upp och hjälpa andra. Det är först under gymnasiet som Fanny börjar tänka i termerna att hon har en funktionsnedsättning och att de nya klasskamraterna hade ungefär samma sak. Simon känner en oerhört lättnad när skoltiden närmar sig slutet och han anser inte att skolan har gett honom något stöd i hans utvecklingsprocess. Fanny däremot lyfter fram hur praktikperioderna fick henne att uppleva en säkerhet och en trygghet. Blygheten började släppa alltmer. De sista skolåren gör att Fanny får en starkare tro på sig själv, en tro på att hon är duktig och att hon kan. Medan Fanny uppger att hennes svaga sida är att hon är otålig och vill vara bäst på en gång anser sig

Simon vara en lugn och trygg person som under åren inte förändrats speciellt mycket. De båda ungdomarna påverkas båda av sin omgivning. Fanny blir lätt påverkad av hur andra mår vilket gör att hon vill gottgöra och Simon är känslig för blickar och eventuella kommentarer och tror att andra kommenterar honom som person. Resultatet stämmer väl överens med forskningen om betydelsen av händelser där både Fanny och Simon har vuxit och utvecklats tack vare det sociala sammanhanget de befunnit sig i (Säljö, 2012, Karlsson, 2006). Simon genom det stöd han fått av sin handledare och Fanny om vad praktikperioderna på förskolan har gett.

Båda ungdomarna har fått sina diagnoser som barn, det vill säga före arton års ålder, vilket är ett av kriterierna för att, enligt forskningen, bli diagnosticerad med intellektuell funktionsnedsättning (Beart, m.fl., 2005). Resultatet visar att båda uttrycker sig odramatiskt och verkar ha en accepterande inställning till att de har gått en stor del eller hela sin skoltid i särskolan. Båda informanterna har vetskap om vilka rättigheter de har och hur de ska gå tillväga för att få det stöd de behöver, vilket överensstämmer med tidigare forskning (Molin, 2008). Möjligen kan skönjas en vilja att kämpa för fler valmöjligheter i framtiden hos Fanny. Hennes framtidsstro stämmer väl in på det som forskningen beskriver som den nya särskole-generationen, vilket är unga före detta elever från särskolan som vägrar att identifieras som särskoleelever utan som individer (Ineland, m.fl. 2009; Molin, 2008).

5.3.3 Identitetsutvecklingen

De vuxnas beteende och agerande har haft stort inflytande över hur informanterna ser på sig själva. Båda två belyser händelser då de har vuxit som människor tack vare vuxna som funnits där, som har motiverat, berömt, bekräftat och funnits till hands. Det har varit personer i skolan, hemmet, praktikplatser, handledare som på något sätt har gjort avtryck i ungdomarnas liv och varit del av deras väg till den de är idag. Detta stämmer väl överens med forskningen som säger att människan skapar sin identitet genom det dagliga samspelet med andra, där formas och omformas vår identitet (Johansson, 2005).

Alla former av förändringar har varit omvälvande och inte helt lätta att ta sig igenom för informanterna. De har båda accepterat att de bär på ett annorlundaskap och är glada för den de har blivit och ser positivt på livet. I likhet med vad forskningen säger (Molin, 2008; Blacher & McIntyre, 2006) har de båda informanternas familjer haft stor betydelse för dem. Fannys och Simons familjer har funnits där vid motgångar, de har stöttat vid behov och kunnat medverka aktivt när det har behövts. Simons mamma kunde hjälpa honom att få samtal med sin chef när det inte längre fungerade på hans dagliga verksamhet och Fannys föräldrar både stöttade och uppmuntrade henne att ta steget ut från den välkända miljön i hemmet till folkhögskolan.

Av de båda informanterna har den ena gått alla sina skolår i särskola medan den andra har först gått i grundskola och i och med det femte skolåret i grundsärskola och därefter gymnasiesärskola. Livsberättelserna visar att informanten som påbörjade skolan i grundskolan talade om sin funktionsnedsättning på ett annat sätt än informanten som hade en bakgrund enbart inom särskolan. Detta stämmer överens med forskningen som visar att en diagnos präglar personens identitet för resten av livet (Beart, m.fl., 2005; Grönvik & Söder, 2008; Molin, 2008). Utifrån resultatet framgår det att för Fanny tog det tid innan hon identifierade sig med andra jämnåriga. Först på grundsärskolans högstadium började hon finna andra jämnåriga som var likasinnade och under den delen av berättelsen uttryckte hon att ”de andra var som jag”. Simon däremot startar upp sin livsberättelse med att nästan stolt berätta att han är unik genom sitt sätt att reagera på omvärlden. Han kan inte med ord uttrycka vad det är

som gör att han hamnar i konflikt både med sig själv och med andra människor. Han tycker sig höra och se att andra talar och tittar på honom på ett speciellt sätt och tvångstankarna gör att han blir i konflikt med sig själv. Simon visar dock att han är medveten om att han tänker och agerar annorlunda än en del andra och att han också kan behöva stöd för att hantera vissa situationer. Fannys och Simons erfarenheter av att ha fått spegla sig i och känna igen sig själv i andra har varit en tillgång för dem på vägen att utvecklas och växa som individer. På samma sätt menar forskningen behöver vi människor varandra i vårt identitetsbyggande och att den sociala igenkänningen är att är en viktig del i utvecklingen att förstå sig själv (Ineland, m.fl.,2009; Ineland, m.fl., 2013).

Som unga vuxna har de båda hunnit med en del. Strax efter studenten började Simon arbeta och har haft arbeten på två olika dagliga verksamheter. Fanny fick sin första anställning på ett café men när de blev tvungna av besparingsskäl att dra ner på personalen blev hon arbetslös. Efter ett halvårs arbetslöshet sökte hon och kom in på en folkhögskola där hon ska studera i två år för att läsa in grundskoleämnen och för att träna på att leva i eget boende. Resultatet visar att båda ungdomarna har drömmar och tankar om framtiden. Medan Simon är mer i nuet har Fanny funderingar som sträcker sig många år in i framtiden. Långt där framme hägrar drömmen om att bli förskollärare men om det inte går kan det bli något annat med barn. Simons dröm är att få ett eget boende och att få flytta till samma stad som sin flickvän och bli-vande fästmö, men hur det kommer att bli i framtiden vill han inte sia om. Det vet man inte förrän man har gjort det menar han. Fanny och Simons livsberättelser innehåller minst två av de vuxenmarkörer som forskningen lyfter fram som viktiga vuxenmarkörer (Lövgren, 2013). De drömmer om att ha ett förhållande eller är på väg att etablera sig i ett förhållande och de har arbete eller utbildar sig för att få ett arbete. Resultatet av Fannys livsberättelse visar en ung människa med drömmar att kunna nå dit man vill oavsett funktionsnedsättning vilket stämmer väl med vad forskningen säger (Ineland, m.fl., 2013, Wehmeyer, 2013, Savaria & Underwood, 2011).

De båda informanterna gör båda två en stor livsresa under sina skolår och den är givetvis inte slut ännu. Forskning påvisar sambandet mellan en stark identitet och möjligheten att ha ett arbete (Ineland, m.fl, 2013, Molin, 2008) vilket stämmer väl in på resultatet. Fanny har genom sin start på en folkhögskola kommit ytterligare en bit på väg för att öka möjligheten att få ett arbete som hon trivs med. Hon visar också en målmedvetenhet i sitt växande som självständig individ när hon vill klara av ett liv utanför hemmet. Simon har kämpat för att trivas på sin arbetsplats och har fått det stöd han har behövt av både förälder och personal.

6. Diskussion

Diskussionen presenteras i tre delar och behandlar metod, resultat och förslag på vidare forskning. Under metoddiskussionen reflekteras över val av metod, urval och genomförande. Resultatdiskussionen lyfter studiens resultat och vilka pedagogiska implikationer resultatet kan leda till. Slutligen ges förslag på fortsatt forskning inom ämnesområdet.

6.1 Metoddiskussion

För att undersöka hur två före detta elever beskriver sin skoltid i särskola och hur deras identitet utvecklats samt hur de talar om sin funktionsnedsättning valde jag att göra en kvalitativ studie. En kvalitativ metod innebär att data samlas in genom exempelvis textanalyser, fältstudier och intervjuer. För att få ett djup i samtalen blev det naturliga valet att utföra den kvalitativa studien i form av livsberättelser eller med andra ord användes den narrativa metoden.

Jag kontaktade, med hjälp av min hemkommuns samordningsansvarige för särskoleverksamheten, sammanlagt åtta unga vuxna som hade avslutat sina gymnasiestudier på antingen min egen hemort eller på den närliggande ortens gymnasiesärskola. Det resulterade i att alla de unga vuxna som fick ett missivbrev från mig visste vem jag var till namnet, dock var jag noga med att ingen skulle haft mig som ansvarig mentor. Av de åtta tillfrågade svarade två och dessa två blev mina informanter. Det hade varit att föredra om jag hade vänt mig till en helt annan kommun, en bra bit bort från min egen kommun för att helt utesluta min egen förhandskunskap om informanterna. Eftersom jag har arbetat på kommunens grundsärskola i många år var vi bekanta med varandra till namn och utseende, dock inte som lärare och elev. Det fanns dock både fördelar och nackdelar med att jag var ett känt ansikte för dem. I och med att de såg mig som en före detta lärare på deras skola kan det ha skapat trygghet och varit en förutsättning för det goda samtalet. Nackdelen kan å andra sidan vara att de inte vågade tala med mig öppet utav samma anledning.

När intervjuerna var genomförda och materialet genomgången upptäckte jag att de båda informanterna tillsammans gav en bred kunskapsbas till studien, då de hade i många stycken helt olika upplevelser bakom sig.

Vid intervjugenomförandet användes endast en inspelningsapparat, vilket inte hade räckt till om något med den tekniska utrustningen hade gått fel. Detta hände dock inte utan inspelningen förflöt utan missöden. Transkriberingen tog en mycket stor del av arbetet och visade sig försvåras av den ena ungdomens stamning och förmodad språkstörning. Det lärde mig att jag som intervjuare hade vid flera tillfällen behövt be om förtydliganden av min informant. Trots att hela samtalen var inspelade visade det sig omöjligt att uppfatta vissa språkljud under transkriberingen.

Samtalsmallen hade tre stora frågor; Vem är du? Hur var din skoltid? Hur är det för dig idag? Den innehöll också förslag på följdfrågor. Vad som betonades av de olika informanterna skiljde sig åt. Under sammanställningen av livsberättelserna uppkom det vid några tillfällen luckor där jag som intervjuare hade missat att ställa följdfrågor för att få ytterligare förklaring och större förståelse för informantens berättelse. Avsikten att använda öppna frågor var god men ställde höga krav på att lyssnaren ställer de rätta följdfrågorna som ger den fördjupning som behövs inför analysarbetet.

Båda informanterna uppskattade att tala om sig själva och inte minst att få läsa sina egna livsberättelser. Som intervjuare anser jag att jag lyckades med att få dem att känna sig respektfullt bemötta och trygga med situationen.

Metodvalet uppfyllde till stora delar målet som var att få svar på studiens frågeställningar;
-vilka berättade erfarenheter de unga vuxna har av sin skolvardag,
-vad och hur berättar de unga vuxna om diagnosen lindrig intellektuell funktionsnedsättning
-vilka identitetsframträdanden som träder fram i deras berättelser.

6.2 Resultatdiskussion

I nedanstående avsnitt görs en sammankoppling av tidigare forskning och litteratur med resultatet och den teoretiska utgångspunkten. Fanny och Simons livsberättelser belyser deras berättade erfarenhet av att ha gått i särskola, hur de väljer att beskriva sin eller sina funktionsnedsättningar och hur deras identitet har formats och omformats genom deras upplevelser (Molin, 2008; Drakos & Hydén, 2011). Livsberättelser skapas i ett socialt sammanhang (Johansson, 2005) och ska förstås utifrån den miljö och det sammanhang som Fanny och Simon har varit en del av. De berättar det de minns och på det sätt de själv har valt (Pérez Prieto, 2006).

I livsberättelserna framkommer att Fanny och Simon har mestadels positiva erfarenheter av sina skolår i särskolan. De påtalar att i särskolan upplevde de sig var lika kompetenta som sina jämnåriga, de hade kamrater och fick tillräckligt stöd av sina lärare, vilket stämmer med det som forskningen presenterar (Szönyi, 2005; Buckingham, 2005; Savaria & Underwood, 2011). Resultatet visar att det kan saknas tillräckligt stora intellektuella utmaningar i särskolan, vilket tidigare forskning har pekat på (Szönyi, 2005). Författaren menar att särskoletillhörigheten kan innebära såväl möjlighet som begränsning för eleverna (a.a).

Resultatet visar att de som deltog i studien uppskattade att bli bekräftade och lyssnande på, vilket enligt forskningen skapar ett gott och förtroendefullt klimat och ökar förutsättningar för lärande (Savaria & Underwood, 2011). En slutsats av detta är den stora pedagogiska vinsten pedagogerna får om de lägger ner tid på enskilda samtal med nya elever. Ett samtal där eleverna ges utrymme att i lugn och ro beskriva sig själv, sina förväntningar, eventuella farhågor. Den fördjupade relation som skapas i ett sådant möte och den kunskap som kommer pedagogen tillhanda får betydelse för elevens fortsatta skolgång och kunskapsinhämtande. Läroplanen (Skolverket, 2013) lyfter att skolans uppgift är att varje elev ska finna sin unika egenart för att utvecklas till ansvariga samhällsmedborgare. Resultatet visar betydelsen för både Fanny och Simon av att finnas i ett socialt sammanhang där de integrerar och kommunicerar med andra (Karlsson, 2006). Det är i det dagliga samspelet med andra som verkligheten skapas och vi lär känna oss själva (Johansson, 2005). Livsberättelserna visar att Fanny och Simon under den beskrivna tiden möter nya miljöer, människor och krav som gör att deras identitet formas och omformas (a.a).

Resultatet visar att Fanny och Simon finns i ett socialt sammanhang med vänner men däremot talar ingen av dem om en gemenskap med unga utanför särskolan eller arbetsplatsen och folkhögskolan. Det stärker Ineland, m.fl. (2009) påstående att den sociala integreringen, det vill säga de sociala kontakterna mellan människor med funktionsnedsättningar och människor utan funktionsnedsättningar är begränsade. Forskningen talar om stigmatisering (Molin, 2008; Grönvik & Söder, 2008; Beart, m.fl., 2005) och att risken med diagnos som exempelvis intellektuell funktionsnedsättning är att bli segregerad från andra utan funktionsnedsättningar. Under Fanny första skolår på en grundskola fick hon uppleva att bli utplockad och utpekad i och med att hon behövde extra stöd och var långt efter sina jämnåriga. I Fannys fall ökade

däremot hennes känsla av sammanhang och hennes delaktighet i det sociala samspelet med andra jämnåriga efter att hon bytte skolform.

Studien visar att ungdomarna hade olika sätt att tala om sin funktionsnedsättningar. Det kan tolkas utifrån informanternas skilda upplevda erfarenheter av att bli diagnostiserade. Fanny fick en förmodad sen diagnos i och med att hon blev placerad i grundsärskola först i årskurs sex medan Simons livsberättelse visar att han känt till sina diagnoser redan som liten. Forskning (Beart, m.fl., 2005) visar att en eller flera diagnoser innebär att personens identitet blir förknippat med den eller dessa. Det kan förklara Simons självklara sätt att presentera sig inledningsvis under intervjun genom att beskriva sin funktionsnedsättning för intervjuaren (mig). Forskningen talar också för att använda samtalet som verktyg för att unga med intellektuell funktionsnedsättning ska få växa i sin identitet, bli medvetna om sig själva och att lära känna sig själv (Weller, 2013).

En slutsats av den samlade erfarenheten som livsberättelserna visar är att Fanny och Simon har haft en positiv identitetsutveckling och att de tillhör det som forskningen kallar för den nya särskolegenerationen. Det är ett begrepp som Ineland, m.fl. (2013) har myntat och som förklaras med att dagens unga som lämnar särskolan är medvetna om vad de har rätt att kräva av samhället men som också kan välja när de anser sig inte behöva ta emot den erbjudna hjälpen. Båda ungdomarna har i sin framtidsvision att ha pojkvän respektive flickvän, eventuell familjebildning och ett arbete man trivs med. Dessa tre delar är enligt tidigare kunskap viktiga ingredienser för att betraktas som vuxen och som fullvärdig människa (Lövgren, 2013).

Resultatet visar att ungdomarna och då framförallt Fanny börjar fundera på sina valmöjligheter. Hon börjar inse att hennes dröm att bli förskollärare kan förbli en dröm på grund av den intellektuella funktionsnedsättningen som ger henne färre valmöjligheter i yrkeslivet (Beart, m.fl., 2013). Genom att studera vidare på folkhögskola och behålla sina drömmar har Fanny, menar jag, visat att hon vill ha rätten att leva ett liv som andra (Ineland, m.fl., 2013).

En slutsats som resultatet visar är familjens betydelse (Molin, 2008). Föräldrarna eller vårdnadshavarna har funnits för Fanny och Simon och hela tiden varit en källa till trygghet. Tidigare forskning betonar samspelet mellan en trygg miljö och ett stärkt självförtroende (Savaria & Underwood, 2011; Blacher & McIntyre, 2006).

Det resultat som framkommit i studien överensstämmer i stort med den forskning som redovisas i kunskapsöversikten. Denna studie har tillfört det narrativa perspektivet. Livsberättelser skapar förståelse för hur de elever vi möter och har mött har upplevt sin vardag utifrån sitt perspektiv. Studien visar att det socialkonstruktivistiska perspektivet med samspel och kommunikation i centrum är av vikt för att nå framgång i ungdomars identitetsutveckling. Ineland, m.fl. (2009) skriver att det är genom samspelet med andra människor som personer med intellektuell funktionsnedsättning får lära sig vad det innebär att växa som människa och hur det påverkar hans eller hennes identitetsutveckling.

Föresatsen med studien var, förutom att ge svar på frågeställningarna, att ge förslag på implikationer för speciallärare i sitt arbete. En sådan kan vara att ge utrymme för individuell samtalstid med elever för att kartlägga deras behov av stöd i sitt identitetsbyggande. I utbildningen till speciallärare med inriktningen mot utvecklingsstörning på Karlstads universitet har stor vikt lagts på det kvalificerade samtalet. Det har gett en hel del viktiga verktyg i arbetet för att förbereda eleverna för att leva och verka i samhället (Skolverket, 2011). Ett lika viktigt arbete är att alla människor ska respekteras oavsett funktionsnedsättning (Barnrättskonventionen, 2009). Som lärare på grundsärskolan har vi ett viktigt uppdrag att stå upp för och visa våra

elever vad det är som förenar oss individer och framhålla våra olika styrkor snarare än det som är särskiljande och svagheter.

6.3 Förslag på vidare forskning

Som blivande speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning är det intressant om livsberättelser av det här slaget kan ge upphov till vidare forskning inom det specialpedagogiska fältet. En röd tråd i studien har varit behovet av att vara i ett sammanhang och att få tillgång till språket för att få tillgång till sina egna tankar om sig själv. Med anledning av detta är ett förslag på forskningsstudie att genomföra en studie tillsammans med habilitering och personal på grundsärskola och gymnasiesärskola i hur unga människor samtalar med andra om sig själva och om hur de ser på sina möjligheter i framtiden.

I tidigare forskning (Lövgren, 2013) beskriver flera informanter sina svårigheter att få sysselsättning eller familjeliv. Deltagarna i den studien är äldre och har gått i särskola när andra regler var gällande för inskrivning. Därför är ett annat förslag till vidare forskning att följa tidigare elever som har studerat efter de senaste läroplanerna (grundsärskolans läroplan 2011 och gymnasiesärskolans läroplan 2013) och göra en liknande livsstudie såsom denna, när dessa före detta eleverna är vuxna. Det vore intressant om det i framtiden har skett en förändring av hur vuxna med intellektuell funktionsnedsättning ser på sin skoltid och vad den har betytt för deras identitetsutveckling.

Referenser

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, G & Svensson, P, red. (2011). *Handbok i kvalitativa studier*. Malmö: Liber AB.
- Barnrättskonventionen (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF.
- Barron, K. (2008). Kön och funktionshinder. I L.Grönvik & M.Söder (Red.), *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet*. (ss 28-46). Malmö: Gleerups.
- Beart, S., Hardy, G & Buchan, L. (2005). How People with Intellectual Disabilities View Their Social Identity: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 47-56.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelser för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Blacher, J. & McIntyre, L.L. (2006). Syndrome specificity and behavioural disorders in young adults with intellectual disability: cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2006(3), 184-198. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00768.x
- Buckingham, J. (2005). In the same breath: learning, adults with an intellectual disability and the partner assisted learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(2), 239-250.
- Comte, M. (2009). Don't hang your dreams in a closet. *Australian Journal of Music Education*, 2009 (2), 58-66.
- Grant, A.J., Zeeman, L. (2012). Whose Story is it? An Autoethnography Concerning Narrative Identity. *The Qualitative Report*, 17 (72), 1-12.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013) Normalitet och identitet i det senmoderna- om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2013 (1), 53-70.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utveckling, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2006). Livsberättelser som socialt situerade och strukturerade handlingar-intervjuaren som medberättare. I H.Pérez Prieto (Red.), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. (ss 71-88). Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Kvale, S & Brinkmann, S (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lövgren, V. (2013). *Villkorat vuxenskap Levd erfarenhet av intellektuellt funktionshinder, kön och ålder*. Umeå: Institutionen för socialt arbete.
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig* Stockholms läns landsting: Handikapp och Habilitering.

- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Moni, K.B., Jobling, A., Morgan, M., Lloyd, J. (2011). Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation. *Australian Journal of Adult Learning*, 51 (3), 457-478.
- Nilsson, M. (2012). Emmanuel Lévinas etik- Ansvar för den Andre. I K. Bladidni & M. Naeser (Red.), *Det handlar om samtal- en essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. (ss 124 -129). Karlstad: Regionalt utvecklingscentrum.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort- ur ett skol- och livsberättelse perspektiv*. Karlstad: Karlstad Universitet. Psykologiguiden (2015).
- Psykologilexikon. Hämtad från <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?lookup=psykisk%0utvecklingss%F6rning>
- Savaria, E. & Underwood, K. (2011). If Only I Had Known...: Young People's Participation in the Construction of Their Learning Disability Labels. *International Journal of Special Education*, 26(3), 92-105.
- SFS; Svensk Författningssamling (2014). Lag (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade. Hämtad från <http://www.Notisum.se/rnp/sls/lag/19930387.HTM>.
- Skolverket. (2010). Skollagen. Hämtad från <http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andra-lagar>.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Läroplan för gymnasieskolan 2013*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015) Individuella program. Hämtad från <http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/program-och-utbildningar/individuella-program-1.198679>
- Socialstyrelsen (2015). Begreppet funktionsnedsättning. Hämtad från <http://www.ltdalarna.se/sjukvard/Hitta-ratt-i-varden/Stod-vid-sjukvard/Hitta-ratt-i-varden/Stod-vid-funktionsnedsattning/>.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss.19-33). Malmö: Liber AB.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning- elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan-teoretiska traditioner. I U.P Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande Skola Bildning Grundbok för lärare* (ss.139-197). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet, (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Ort: Elanders Gotab.
- Wehmeyer, M.L. (2013). Disability, disorder and identity. *American Association on Intellectual and Development Disabilities*, 51(2), 122-126.

Weller, M .R.(2013). Self-perception of Adults with Intellectal and Developmental Disabilities. *Scientific Research, 2014 (1), 24-29*. doi:org/10.4236/aasoci.2014.41005

Öberg,P. (2011). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss.58-70). Malmö: Liber AB.

Bilaga A: Missivbrev

Hej!

Jag heter Anette Frank och är lärare. Just nu läser jag sista terminen på speciallärarutbildningen vid Karlstads Universitet.

Min sista uppgift innan jag är klar speciallärare, är att göra ett arbete om ungdomar som går på eller har gått på särskola. Jag vill ta reda på hur du tänker om din tid i skolan och hur du har det nu som vuxen! Vad tänker du om din framtid, vilka drömmar har du och vad vill du göra? Dina tankar kan bidra till ny kunskap och förståelse hur de som arbetar i skolan ska bemöta elever i särskolan.

Därför skriver jag till dig! Jag undrar om du vill träffa mig för att bli intervjuad? Vi kommer att behöva träffas vid två tillfällen. Varje samtal kommer att ta ca 45 minuter och kommer att spelas in för att jag ska komma ihåg det du har berättat. Efteråt skriver jag ned det vi har sagt och skriva en berättelse som du ska få läsa igenom och godkänna.

Innan du bestämmer dig om du vill delta, läs detta noga först:

- du ska vara säker på vad vi ska prata om
- du bestämmer själv om du vill vara med
- du får närsomhelst ångra att du deltar, under intervjun eller efteråt
- jag kommer att i mitt arbete skriva så att andra inte ska förstå att det står om dig
- jag kommer använda det du säger bara i mitt arbete och efteråt kommer allt material förstöras

Jag hoppas att du kommer att tacka ja till att bli intervjuad och om du gör det ser jag fram emot att träffa dig igen!

Hälsningar

Anette Frank

Här är mina kontaktuppgifter så du kan ringa eller mejla till mig.

Då kommer vi att bestämma tid och plats för intervjun (om du tackar ja).

Anette Frank
Telefonnummer: XXXXX
e-mail: anette.frank@falun.se

Skriv under talongen och lämna till mig när vi träffas. Då går vi igenom informationen en gång till.

Ja, jag har läst och förstår vad studien handlar om och jag vill vara med. Jag vet att jag när som kan avbryta mitt deltagande utan att det händer något.

Namnteckning

Bilaga B: Samtalsmall

VEM ÄR DU? Din berättelse om dig själv.

- hur är du som person/hur beskriver du dig själv?

HUR VAR DIN SKOLTID?

- Vad tänker du om din tid i särskolan?
- Vad har skoltiden betytt för dig?
- Vilka relationer hade du till andra? Jämnåriga? Vuxna?
- Skillnad mellan grundsärskolan och gymnasiesärskolan?

HUR ÄR DET IDAG?

- Jämför hur det är idag jämfört med att gå i skola ; fördelar och nackdelar! Hur var det att sluta skolan?

- Hur gick det till när du fick ditt jobb/din sysselsättning? Hur upplevde du att börja där?

- Gör du/jobbar du med det du vill?

- Har du nytta av din tid i särskolan idag?

- Hur bor du? Hur vill du bo? (Känsla av identitet kopplat till egen bostad)

- Vad gör du på din fritid? Vad vill du göra på din fritid?

HUR TÄNKER DU OM DIN FRAMTID?

