



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Stämplad och/eller en känsla av Befrielse

**Fyra vuxnas livsberättelser om deras upplevelser av  
specialpedagogiskt stöd**

**Carina Lagesson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT09-2611-10 Specped

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet/SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2009
Handledare:	Bertil Gustafsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT09-2611-10 Specped
Nyckelord:	livsvärldsfenomenologi, specialpedagogik, livsvärldsberättelser

---

### Syfte:

Syftet med studien är att få kunskap om och i så fall hur några vuxnas livsvärldar kan ha blivit formade av det specialpedagogiska stöd de fått någon gång under deras skolgång. Med utgångspunkt i vilka erfarenheter de bär med sig och vilken betydelse det specialpedagogiska stödet har haft för individen kan konsekvenser av de specialpedagogiska åtgärderna synliggöras.

### Teori:

För att kunna förstå deltagarnas livsberättelser utifrån ett specialpedagogiskt och ett individuellt perspektiv beskrivs teorier inom den specialpedagogiska forskningen och om identitetsutveckling.

### Forskningsansats och Metod:

En fenomenologisk livsvärldsansats har valts för att förstå de vuxnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd och hur det kan ha format deras livsvärldar idag. Livsvärldsstudien handlar om att studera fenomenet med sensibilitet, följsamhet och öppenhet för att förstå människors vara-i-världen (Berndtsson, 2001). Studien bygger på fyra halvstrukturerade livsvärldsintervjuer med fyra vuxna, tre män och en kvinna, som någon gång fått specialpedagogiskt stöd under sin skolgång. Intervjuerna har analyserats och tolkats enligt hermeneutiken, där förförståelsen samt en växling mellan delarna och helheten är centrala (Ödman, 2007).

### Resultat:

Deltagarnas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet är av olikartad karaktär, vilka är indelade i fyra teman; *Utsatt/Stämplad*, *Sviken*, *Kluven* och *Befrielse*. *Utsatt/Stämplad* innebär att respondenterna känt sig utpekade till följd av det specialpedagogiska stödet. *Sviken* handlar framför allt om att det specialpedagogiska stödet uteblev. Temat *Kluven* innefattar att deltagarens upplevelser av stödet har inneburit positiva och negativa erfarenheter samtidigt. Det sista temat *Befrielse* visar att det specialpedagogiska stödet har varit avgörande för att öka deltagarens självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Deltagarnas livsberättelser visar att det specialpedagogiska stödet på något sätt har bidragit till att forma deras livsvärldar fram till idag. I diskussionen problematiseras specialpedagogikens dilemma, vad som kan ha förstärkt deltagarnas upplevelser av stödet och specialpedagogens förhållningssätt till eleven.

## Förord

Jag vill rikta ett stort tack till studiens deltagare, som så frikostigt delat med sig av sina livsberättelser. Det har varit en ära för mig att fått ta del av deras livsvärldar. De kommer att leva kvar i mitt minne länge och jag önskar dem all lycka i framtiden. Eftersom de inte tagit del av resultatet innan hoppas jag att det är presenterat på ett för deltagarna korrekt sätt och att de känner igen sig. Jag önskar att deltagarnas livsberättelser läses med respekt och insikt om att det är jag som står för tolkningarna.

Vidare vill jag tacka min handledare, Bertil Gustafsson, för all respons och vägledning genom arbetets gång. Hans intresse för arbetet och den positiva responsen jag fått har gett mig extra kraft att fortsätta. Mina kurskamrater har också varit ett stort stöd för mig och ibland gjort det möjligt att komma vidare i arbetsprocessen – ett stort tack till er. Sist vill jag tacka min familj, som har visat stor förståelse och tålamod med min frånvaro speciellt under julhelgen. Ett speciellt tack till min man, Rickard, för all rättningshjälp och min dotter, Amanda, som under en period fick undvara sin dator och sitt rum.

Denna studie ingår som en sista kurs på Specialpedagogiska programmet, vilket inneburit att arbete genomförts under ca två månader.

Göteborg 2009

Carina Lagesson



# Innehållsförteckning

<b>1 Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Syfte</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Tidigare forskning och styrdokument</b> .....	<b>4</b>
3.1 Specialpedagogisk forskning .....	4
3.2 Specialpedagogikens verksamhet .....	6
3.3 Styrdokument .....	7
3.3.1 Lgr 80.....	8
3.3.2 Lpo94 och grundskoleförordningen.....	8
3.4 Identitetsutveckling .....	9
<b>4 Forskningsansats och Metod</b> .....	<b>11</b>
4.1 Livsvärldsfenomenologi .....	11
4.1.1 Livsvärlden som forskningsobjekt.....	12
4.2 Urval .....	13
4.3 Datainsamling .....	14
4.4 Tillvägagångssätt vid datainsamlingen.....	14
4.5 Hermeneutisk tolkning .....	15
4.6 Bearbetningen av empirin.....	15
4.6.1 Fas ett - Teman .....	16
4.6.2 Fas två – Deltagarnas livsberättelser .....	16
4.6.3 Fas tre – Resultatanalys .....	16
4.7 Trovärdighet och generaliserbarhet .....	17
4.8 Etiska överväganden.....	18
<b>5 Resultat</b> .....	<b>18</b>
5.1 Presentation av deltagarna .....	19
5.1.1 Robin.....	19
5.1.2 Sten .....	19
5.1.3 Linus .....	20
5.1.4 Britt .....	20
5.2 Teman .....	20
5.2.1 Utsatt/ Stämplad.....	21
5.2.2 Sviken .....	22
5.2.2.1 Uteblivet specialpedagogiskt stöd .....	22
5.2.2.2 Kommunikationsbrister .....	23
5.2.3 Kluven.....	23
5.2.4 Befrielse .....	24
5.2.4.1 Det specialpedagogiska stödet underlättar .....	25
5.2.4.2 Specialpedagogen viktig .....	25
5.2.4.3 Ökar självkänslan .....	27
5.2.4.4 Förbättrar framtidsutsikterna.....	27
5.3 Deltagarnas livsberättelser.....	28
5.3.1 Robin.....	28
5.3.2 Sten .....	32
5.3.3 Linus .....	35

5.3.4 Britt .....	39
5.4 Resultatanalys .....	43
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>44</b>
6.1 Metodologiska aspekter .....	44
6.2 Specialpedagogisk forskning och verksamhet .....	45
6.3 Specialpedagogikens dilemma .....	47
6.4 Specialpedagogens roll .....	47
6.5 Specialpedagogiska implikationer .....	48
<b>Referenslista.....</b>	<b>50</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>53</b>
Bilaga 1, Information om studien .....	53
Bilaga 2, Intervjuguide .....	54

# 1 Bakgrund

Alla vuxna som vuxit upp i Sverige har gått i någon form av skola och bär med sig olika erfarenheter från sin skoltid. Hur dessa erfarenheter gör sig påminda och formar våra vuxna liv är inget vi vanligtvis reflekterar över. Vissa elever "glider igenom" skolan utan större ansträngning medan andra har svårt att "leva upp" till skolans krav och får kämpa för att bara orka gå till skolan. De sistnämnda eleverna är oftast de som hamnar under specialpedagogikens vingar. Skolans uppdrag är enligt skollagen att alla elever skall få en likvärdig utbildning och i utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS, 1985, 1 kap., 2§). I praktiken består denna hänsyn av olika former av specialpedagogiskt stöd till eleverna. Men får dessa elever en likvärdig utbildning och upplevs den så för individen?

När jag började skolan i början av 1970-talet levde jag inte upp till skolans krav. Efter att specialläraren hade genomfört lästester i min klass konstaterades att jag enligt Gauss normalkurva (Stukát, 2005) läste för långsamt. Jag fick därför lämna klassen vissa lektioner för att gå till kliniken, d.v.s. speciallärarens arbetsrum, där min onormala läshastighet skulle botas. Undervisningen i kliniken bestod av lästräning och avslutades med att göra fler lästester på tid. I dagens samhälle vill den aktuella skolpolitiken "strama upp" skolan med fler omdömen om eleverna, vilket troligtvis kommer att generera fler tester i skolorna. Jag ställer mig frågan vad detta kommer att leda till. En tanke är att det leder till att fler kommer bli elever i behov av särskilt stöd tidigare under sin skolgång, vilket i sin tur kanske ger dem en känsla av att de inte duger. Naturligtvis vill vi alla inom skolan fånga upp och hjälpa elever i behov av särskilt stöd så tidigt som möjligt men vad kommer stödet att innebära för den enskilda eleven i hans/hennes livslånga liv?

Förr ansågs alla skolproblem vara förknippade med individen medan man idag kompletterar med förklaringar på både grupp- och organisationsnivå. De senaste årtiondena har dessutom stor vikt lagts ner på hur det specialpedagogiska stödet skall utformas med tonvikten på inkludering. Det framhålls att "...stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör" (SFS, 1994, 5 kap., 5§). Dessa åtgärder ser jag som ett led i att stödja eleven, för elevens bästa, i så stor utsträckning som möjligt. Men hur kan vi veta vad som är för elevens bästa om vi inte vet hur eleven upplever åtgärderna? Det viktigaste bör vara vad eleven bär med sig för erfarenheter av de specialpedagogiska insatserna i sitt vuxna liv. Vilken betydelse har erfarenheterna för individens identitet och därmed hans/hennes livsvärld?

Mina erfarenheter från kliniken och känslan av att inte vara lika duktig som de andra i klassen påverkade mig genom hela min skolgång. Det har dessutom format mitt vuxna liv och styrt mitt yrkesval. Trots eller tack vare mina erfarenheter från skoltiden ville jag tillbaka till skolan för jag har en önskan att hjälpa de elever som inte "lever upp" till skolans krav. Oavsett hur vi definierar problemet och/eller hur de specialpedagogiska insatserna ser ut är det viktigt att få kunskap om vilka erfarenheter eleven bär med sig av den undervisningen. Om vi får kunskaper om vad de specialpedagogiska insatserna kan ge för erfarenheter till eleven även i vuxenålder kan vi förhoppningsvis förbättra denna verksamhet. För att få en del av denna kunskap har jag valt att undersöka vad fyra vuxna har för erfarenheter av specialpedagogiska stöd de erhållit under sin skoltid samt om och hur det har format deras vuxna liv idag.

## 2 Syfte

Syftet med denna studie är att få kunskap om och i så fall hur några vuxnas livsvärld kan ha formats av det specialpedagogiska stöd som de erhållit någon gång under skolgången. Med tanke på studiens omfattning och att individens livsvärld är komplex kan dessa omöjligt beskrivas i sin helhet. För att ringa in studiens utgångspunkt har några frågor formulerats på följande sätt:

- Vilka erfarenheter bär de vuxna med sig av det specialpedagogiska stödet eller avsaknaden av det specialpedagogiska stödet?
- Vilken betydelse har det specialpedagogiska stödet haft för individen?
- Hur har det specialpedagogiska stödet bidragit till att forma deras livsvärld idag?

## 3 Tidigare forskning och styrdokument

I detta kapitel behandlas litteratur som har relevans för att kunna förstå deltagarnas livsberättelser utifrån ett specialpedagogiskt och ett individuellt perspektiv. Den syn och de normer som har dominerat och fortfarande dominerar specialpedagogiken presenteras först genom dess forskning och sedan hur verksamheten kan se ut. Vidare behandlas styrdokumentens beskrivningar om vad som idag anses vara barn i behov av särskilt stöd. Slutligen redogörs för olika faktorer som kan påverka en individs identitetsutveckling eftersom det kan vara avgörande för hur vi bland annat upplever eller tolkar olika situationer, vilket kan forma vår livsvärld. Den tidigare forskning som genomförts inom studiens forskningsområde presenteras invävd i de olika avsnitten.

### 3.1 Specialpedagogisk forskning

Ur vetenskapen skapas teorier som stimulerar till olika agerande beroende på vilken teori man grundar sin undervisning på. Har man sin undervisning grundad på Piagets teoribildning läggs fokus på det enskilda barnets sätt att konstruera kunskap. Den inre mognaden är viktigare än yttre påverkan. Bygger undervisningen istället på Vygotskys verksamhetsteori läggs större vikt vid språkets roll för lärandet och det situerade lärandet. Här spelar de sociokulturella förutsättningarna en mer framträdande roll än det enskilda barnet (Ahlberg, 2009).

I likhet med annan kunskap har det specialpedagogiska forskningsfältet påverkats av sociala, kulturella och historiska kontexter. All vetenskap influeras av både tid och plats vilket även syns inom det specialpedagogiska fältet. Kunskapen, om pedagogiska skillnader, som producerades av pedagogiska psykologer från mitten av 1900-talet skiljer sig från den som grundades av sociologerna på 1960- och 70-talet samt inkluderingsanhängare från 1990-talet (Clark, Dyson & Millward, 2005). ”Begreppet ´en skola för alla´ ses som ledstjärna inom svensk specialpedagogik, vilket påverkar den typ av forskning som får stöd i nationella forskningsmanhang” (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007, s. 14).

Det specialpedagogiska kunskapsområdet har enligt Persson (2007) en kort historia i vårt land. Det växte fram genom de speciella åtgärder som krävdes för att hantera elever som an-



sågs avvikande från det normala. Till en början sågs orsakerna till svårigheterna ligga enbart hos individen vilket kallas ett kategoriskt perspektiv. Clark m.fl. (2005) anser att den tidigare specialpedagogiken dominerades av vad de kallar det psykomedicinska paradigmet, med en huvudsaklig positivistisk syn på världen. Elever sågs som objekt och kunde botas genom naturvetenskapliga metoder. Det fanns en stor tilltro till den medicinska disciplinen. I huvudsak var det en funktionalistisk syn på specialundervisningen som utvecklats genom vetenskapligt beprövade insatser som skulle leda till ”bot och förbättring”. Som ett uttryck för detta fanns i de svenska skolorna fanns ”kliniker” där specialundervisningen bedrevs. Författarna menar att detta paradigm togs förgivet, och att det var, och i stor utsträckning fortfarande är, dominerande (a.a.).

Ett avstånd från det psykomedicinska paradigmet har utvecklats under de senaste tre decennierna (Clark m.fl., 2005). I det psykomedicinska paradigmet ansågs särskilda behov vara egenskaper hos individen medan nu anses de särskilda behoven i huvudsak förknippas med sociala processer. I det avseendet kan de ”särskilda behoven” helt försvinna om de sociala förhållandena; olika diskurser, olika typer av skolor och olika sociala strukturer förändras. Dessa nya tankar innefattar det post-positivistiska paradigmet (a.a.). Clark m.fl. (2005) problematiserar det post-positivistiska paradigmet för om de ”särskilda behoven” beror på de sociala processerna är specialpedagogiken med i skapandet av dessa behov. Författarna presenterar ett alternativt perspektiv som ifrågasätter specialpedagogiken, som består av dilemman. En parallell kan dras mellan Clark m.fl. (2005) definitioner på det; psykomedicinska paradigmet, post-positivistiska paradigmet och alternativt perspektiv med Nilholms tre perspektiv; det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet, vilka han ställer emot varandra. Den grundläggande idén i ett kompensatoriskt perspektiv är att kompensera individens avvikelser medan det kritiska perspektivet riktar kritik mot de grundläggande antaganden som det kompensatoriska perspektivet bygger på. Dilemmaperspektivet har vuxit fram i en kritik, som framförallt framförts av Dyson och Millward, av det kritiska perspektivet (Nilholm, 2003).

Skidmore (1996) delar in forskningen inom det specialpedagogiska fältet i tre paradigmer; det psykomedicinska med fokus på individen, det sociologiska med fokus på samhället och det organisatoriska med fokus på institutioner. På 1980-talet växte det sociologiska paradigmet fram som en reaktion på bland annat segregeringen av elever vilket det psykomedicinska paradigmet länge bidragit med. Inom det sociologiska paradigmet skall problematiken främst förstås utifrån strukturella grunder. Problematiken placeras på samhällsnivå istället för hos den enskilde eleven, som gjorts inom det psykomedicinska. Parallellt med det sociologiska paradigmet utvecklades det organisatoriska, som huvudsakligen placerade problematiken i skolan och dess organisation. Skidmore menar att detta paradigm kommer att fortsätta ha stort inflytande på forskningsfältet då en total lösning av problematiken utlovas utan behov av extra resurser (a.a.).

För att få en sammanfattande struktur över forskningsläget har Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) utarbetat en modell indelad i ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Perspektiven behöver inte ses som varandras motpoler trots att de utgör helt olika sätt att förstå olika forsknings- och verksamhetsparadigmer, utan som kompletterande perspektiv. Det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att kategorisera individens tillkortakommanden, eleven ”äger” problemet d.v.s. elever *med* svårigheter. Det relationella perspektivet utgår istället ifrån elever *i* svårigheter där samspelet eller interaktionen med omgivningen står i fokus (Emanuelsson m.fl., 2001; Persson, 1998). Det framhålls att den pågående specialpedagogiska forskningen huvudsakligen utförs inom det kategoriska perspektivet, inom vilket enskilda eller grupper av individer är föremål för studierna (Ahlberg, 2007).

Denna studie har fokus på individen, närmare bestämt på deltagarnas livsvärld, men studien innefattas definitivt av det relationella perspektivet. Det centrala är individens upplevelser vilka uppkommer i samspel med omgivningen. Studien skall ge oss insikt om den specialpedagogiska verksamhetens konsekvenser för eleven i ett livslångt perspektiv för att få möjlighet att förstärka det som upplevts positivt och förhindra att de negativa erfarenheterna uppkommer.

### 3.2 Specialpedagogikens verksamhet

Det kategoriska perspektivet dominerar inom den specialpedagogiska verksamheten även idag, vilket Perssons (1998) delstudie visar, trots att de nationella styrdokumenterna förespråkar en relationell förhållningssätt inom den specialpedagogiska verksamheten. Det tycks vara en sak att formulera ideologier i styrdokumenterna men en helt annan sak att omsätta dem i verksamheten (a.a.).

Den specialpedagogiska verksamheten borde vara nära kopplad till demokrati och tankar om rättvisa. Haug (1998) beskriver två olika ideologiska perspektiv på social rättvisa. Det ena är det kompensatoriska perspektivet, som innebär att hjälp skall erbjudas elever med svårigheter för att de skall uppnå samma kunskapsnivå som sina klasskamrater. Specialundervisningen fokuseras på elevens prestationer för att de senare skulle kunna återgå till den vanliga undervisningen. De kompensatoriska åtgärderna med grund i det psykomedicinska paradigmet fick en allt mer dominerande ställning fram till 1970-talet, både som idé och praktik. De kompensatoriska åtgärderna skapade stigmatisering eftersom eleven blev särbehandlad (a.a.). Forskare i Norge och England har intervjuat vuxna om deras upplevelser av de specialpedagogiska åtgärder de fått som barn. Upplevelserna av utanförskap berodde på att de antingen fick lämna klassen, gå om ett år eller till och med byta skola för att få det specialpedagogiska stödet (Skaalvik, 1994; Armstrong, 2003). Problemet med det kompensatoriska perspektivet är att prestationen står i fokus och i denna form skapade social orättvisa. ”Ståndpunkten är att det principiellt är odemokratiskt att använda prestationer som bas för värderingen i en obligatorisk utbildning” (Haug, 1998 s. 17). För att återskapa social rättvisa växte det andra perspektivet, det demokratiska deltagarperspektivet, fram. Det innebär att eleven i behov av särskilt stöd skulle på sina egna villkor få delta i den sociala gemenskapen. Orsakerna till problemet skulle sökas inom skolans verksamhet. ”Målet är inte att kompensera tills avvikaren uppträder normalt. I stället ska institutionen avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism” (Haug, 1998, s.18).

Inom all pedagogisk verksamhet och inte minst inom den specialpedagogiska verksamheten är pedagogen viktig för hur eleverna upplever skolsituationen. Med utgångspunkt i sin avhandling om elevers skolmisslyckanden beskriver Henriksson (2009) hur viktig en trygg Vi-relation med läraren kan vara för elevens pedagogiska utveckling. En Vi-relation kan uppstå bara genom en blick ifrån läraren. Det räcker inte bara att vi blir sedda utan även *hur* vi blir sedda (Börjesson, 2000). Pedagogens förhållningssätt har länge varit aktuellt som en viktig ingrediens men hur skall ett gott förhållningssätt se ut? Henriksson (2009) beskriver hur pedagogen bör agera utifrån elevens behov:

Elever behöver bli sedda, bekräftade, för de positiva egenskaper de har just här och nu och de behöver också bli sedda för vad de kan komma att bli. Elever behöver

känna att läraren anser att de är värda hans eller hennes uppmärksamhet och ansträngning, att de är värda att bli ledda in i en framtid. Ibland behöver lärarens sätt att se innehålla en viss blindhet, ett sätt att se som blundar för vissa drag hos eleven eller vissa nyanser i den pedagogiska relationen. Pedagogiskt seende är beskyddande blint och strävar oavbrutet efter att stärka och stimulera eleven (s.73).

Om pedagogen skall kunna lyckas med detta förhållningssätt kan det innebära att han/hon behöver avlägsna rena fördomar eller omforma sin förförståelse, det för-givet-tagna.

”Läraren behöver släppa sin egen livsvärld och leva sig in i den andres. /.../Läraren måste iaktta, fråga och reflektera, med andra ord, öppna sin horisont för kommunikation” (Carlsson, 2009, s.246).

I Skaalviks (1994) studie *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer* beskriver en informant hur viktigt det var med lärarens förståelse och optimism för att hon skulle känna sig trygg och kunna ha förtroende för läraren. De sex vuxna som ingår i studien beskriver olika erfarenheter från skolgången till följd av deras läs- och skrivsvårigheter. De bär med sig upplevelser av att känna sig dumma, mindre värda och utpekade. De fick gå ifrån klassen, vilket de upplevde som stigmatiserande och i vissa fall blev de mobbade. Men någon hade även positiva upplevelser av specialpedagogiskt stöd då hon upplevde det som meningsfullt och då det gav henne framgång. Detta förklaras av författaren genom att stödet gavs efter skoltid och därmed slapp hon känna sig utpekad. Carlsson (2009) har också undersökt vuxnas upplevelser av skolmisslyckanden på grund av läs- och skrivsvårigheter. Hon beskriver vikten av bemötandet av eleven och att han/hon blir erkänd som en person som duger och som känner delaktighet. Hon beskriver relationen mellan sig själv som forskare och sina referenter som kan tjäna som en modell för relationen mellan lärare och elev.

De har hela tiden varit medvetna om att jag strävat efter att förstå dem och förklara deras svårigheter. De fick härigenom djupare kunskap om och förståelse för sig själva och kunde bygga upp ett bättre självförtroende, något de vid upprepade tillfällen gav uttryck för (Carlsson, 2009, s.249).

Kommunikation och samspel är det viktigaste redskapet för att utveckla ett bra förhållningssätt till andra människor. Förhållningssättet grundar sig på vårt tänkande och styrande tanke-mönstret. Vårt språk och handlande avgör kvalitén på bemötandet och sedan avgör vilken kontakt som uppstår mellan personerna (Danielsson & Liljeroth, 2007). För att få en givande kontakt med en människa i ett samtal är ett intresserat förhållningssätt en förutsättning. Det innebär att man bekräftar och konfirmerar individen men man behöver inte vara av samma åsikt som vederbörande (Engquist, 1996).

Kinge (2000) anser att en viktig faktor vid bedömning av elevens reella behov är pedagogens förmåga till empati. Dessutom belyser hon vikten av att vi pedagoger har tillit till elevens in-neboende möjligheter och resurser. Vuxnas förväntningar påverkar eleven och styr omedvetet eleven, vilket blir en självuppfyllande profetia (Bozarslan, 2001).

### 3.3 Styrdokument

Styrdokumentet räknas inte som tillförlitliga källor i forskningssammanhang men är styrande för vilken syn på elever i behov av särskilt stöd som bör vara gällande på skolorna. De är även styrande när det gäller hur det specialpedagogiska stödet skall vara utformat.

### 3.3.1 Lgr 80

Lgr 80 grundade sig på en demokratisk samhällssyn och såg människan som en aktiv, skapande och ansvarstagande individ. I samverkan med andra skall hon förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Under "Likvärdig utbildning" beskrivs att barn är olika när de kommer till skolan och att skolan inte skall sträva efter att göra dem lika. Utan de skall när de lämnar skolan ha en bibehållen individualitet och en uppövad förmåga att respektera individualitet hos andra. "Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen. Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter..."(s.14). För en elev svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras. Ändå står det tydligt att eleven bär på problematiken. "Elevers svårigheter kan vara så stora att han eller hon under längre tid – mer än en termin – behöver stöd i *särskild undervisningsgrupp*" (s.55). Det framhålls dock att eleven kan riskera att förlora kontakten med sina kamrater och den specialpedagogiska insatsen bör därför begränsas till de ämnen där elevens svårigheter är särskilt stora. Om svårigheterna bedöms som mycket stora kan eleven följa särskild undervisningsgrupp under alla lektioner.

### 3.3.2 Lpo94 och grundskoleförordningen

Läroplanen Lpo94 ersatte Lgr 80 där staten står för riktlinjerna för skolverksamheten och kommunerna ansvarar för genomförandet. Den första utgåvan av Lpo94 bygger på skollagen. "Alla barn och ungdomar skall ha lika tillgång till utbildning och inom varje skolform, få en likvärdig utbildning. Skolan skall ge eleverna kunskaper och färdigheter och, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov"(Utbildningsdepartementet, 1994, s. 2). Lpo 94 reviderades 2006 och då står det inte längre "elever med särskilda behov" men ändå kan vi skönja att individen fortfarande "äger" problematiken. Hänsyn skall även tas till elevernas olika behov och förutsättningar. Vidare står det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som *har* svårt att nå målen för utbildningen. "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" (s. 7). Det borde verkligen innefatta samtliga elever och inte minst elever i behov av särskilt stöd. Läraren har ett ansvar att stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som *har* svårigheter och samtidigt i samarbete med andra särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Rektor har också ett ansvar för att undervisning och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får den hjälp och det stöd de behöver. Mer finns formulerat om elever i behov av särskilt stöd i grundskoleförordningen, om varför och hur stödundervisningen helst skall bedrivas.

En elev ska ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (SFS, 1994, 5 kap., 4§).

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp (SFS, 1994, 5 kap., 5§).

### 3.4 Identitetsutveckling

Vi finner oss själva i mötet med andra. Mead (1976) anser att människans jag ”speglar sig” i det allmänna beteendemönstret som finns i den grupp som hon tillhör. Han fäster stor betydelse vid att våra sociala handlingar består av inre och yttre processer. Jaget uppkommer i en social process vilket innebär interaktion mellan individer inom gruppen.

En individs beteende kan endast förstås i termer av hela den grupps beteende i vilken han är medlem. /.../ För socialpsykologin går helheten (samhället) före beståndsdel (individen), inte beståndsdel före helheten, och beståndsdel förklaras med utgångspunkt i helheten, inte helheten med utgångspunkt i delen eller delarna. Den sociala handlingen förklaras inte genom att man bygger upp den med hjälp av stimulus och respons; den måste tagas som en dynamisk helhet – som något pågående i vilket ingen del kan betraktas eller förstås isolerad – en komplex organisk process, underförstådd i varje stimulus och respons som ingår i den (Mead, 1976, s. 30).

Enligt Svedberg (2007) förespråkade och inspirerade Mead till det som så småningom kom att kallas symbolisk interaktionism. Hela livet strävar människan att utveckla och att bibehålla ett positivt laddat självsystem, som skapats genom att hon ”speglar sig” i andra. Därför söker vi gärna upp andra som får oss att känna oss väl till mods dvs. andra som tycker lika och stöttar vår uppfattning om oss själva. Ur våra sociala handlingar föds och växer vårt jag – det konstrueras i denna tradition. ”Vissa människor vi möter, som av en eller annan anledning är viktiga för oss, blir signifikanta symboler; *den signifikante andre*. Det gäller i hög grad föräldrar, nära vänner, idoler, lärare, chefer, visa män och kvinnor etc. Sammanfattningsvis är människans sätt att uppfatta sig själv, förstå sina tankar, sina känslor och sin omvärld är ett resultat av samlade sociala erfarenheter, enligt den symboliska interaktionismen” (a.a., s. 37).

Ingen person kan väl helt och fullt redogöra för hur någon annan person utvecklar sin identitet. Vi kan ta del av olika teoribildningar om hur människans kognitiva utveckling sker men ingen teori är heltäckande. Det finns olika teoribildningar om hur människans kognitiva utveckling sker. Jean Piaget står för den kognitiva konstruktionismen d.v.s. att barnet själv konstruerar sin kunskap utifrån saker och händelser i sin omgivning. Däremot menar Vygotskij att kunskapen skapas socialt och inte minst genom språket – en social konstruktionism (Evenshaug & Hallen, 2005). Enligt Boyd och Chandler (a.a.) spelar den kognitiva utvecklingen en viktig roll under identitetsutvecklingen, eftersom förmågan att tänka på ett formellt sätt är avgörande för att kunna resonera logiskt kring olika möjligheter, värderingar och val. Homburger Eriksson (a.a.) har en teori om att identitetsbildning omfattar en psykosocial utveckling i åtta stadier. Han menar att miljön har betydelse för utvecklingen och betonar att individen har möjlighet att påverka sin framtid och identitet. ”Teorin om den psykosociala utvecklingen bygger alltså på att individen på vart och ett av de åtta stadierna konfronteras med ett för den fortsatta personlighetsutvecklingen viktigt problem eller en kris, vars lösning kommer att bli avgörande för den fortsatta utvecklingen” (Evenshaug & Hallen, 2005, s. 413). I sammanhanget står inte ”kris” för någon hotande katastrof utan för en vändpunkt; en period för att få en positiv utveckling eller missanpassning. För att förtydliga spänningsförhållandet mellan de två möjliga utfallen av krisen beskriver Homburger Eriksson dem som motpoler i de olika stadierna (se figur 1). Delar av figuren är redovisad nedan. (a.a., s. 413).

---

Stadier i den psykosociala utvecklingen	Ålder (år)
1. Grundläggande tillit kontra grundläggande misstro	0-1
2. Autonomi kontra skam och tvivel	2-3
3. Initiativ kontra skuld	4-5
4. Produktivitet kontra mindervärdeskänslor	6-12
5. Identitet kontra identitetsförvirring	13-18
6. Intimitet kontra isolering	19-25
7. Generativitet kontra stagnation	26-40
8. Integritet kontra förtvivlan	40-

---

*Figur 1 Erikssons stadier i den psykosociala utvecklingen (åldersangivelserna är ungefärliga)*

Det fjärde stadiet; *produktivitet kontra mindervärdeskänslor*, som omfattar åldrarna från omkring sex år och upp till puberteten, innefattar en period då barnen har en vilja att klara av det de sysslar med. De är redo att ta sig an färdigheter och uppgifter vilket skiljer sig från barnomens lek. Barnen utvecklar en känsla av arbetsinriktning eller produktivitet och med koncentration och uthållighet lär de sig att avsluta en uppgift. Faran under detta stadium ligger i att om barnet inte uppfyller de uppgifter som de skall ta sig an utvecklas en känsla av otillräcklighet och att vara mindre värd. Det kan resultera i att de blir uppgivna över sina otillräckliga förutsättningar och riskerar att uppfatta sig själva som mindervärdiga. Här har framförallt skolan en betydande roll när det gäller att utveckla och styra barnens inställning till arbete och uppgifter. Mindervärdeskänslor och risken för låg självkänsla är speciellt stor för dem som presterar under sin förmåga i skolan (a.a.).

Under puberteten, inom det femte stadiet, uppstår en förnyad styrka att hitta sin egen identitet. De tidigare stadiernas utgång har bidragit med identitetsbildningen men nu måste de ännu en gång utkämpa tidigare års strider. Identiteten kan hotas av många förändringar. Det innebär att barndomens identifikationer skall integreras med nya inre förändringar och nya krav/förväntningar från omgivningen. Olika roller och identiteter prövas och om ungdomarna inte klarar av denna syntes riskerar de att hamna i roll- eller identitetsförvirring (Evenshaug & Hallen, 2005).

Eftersom vi alla är sociala varelser påverkar och påverkas vi av människor omkring oss. Objektrelationsteorin bygger på att människan först och främst är en social och inte en biologisk

varelse och att hon blir någon i det sammanhang hon befinner sig i. Objektrelationerna står för att individen inte bara orienterar sig efter en "inre social karta" utan även söker få den bekräftad i sitt relaterande till andra (Svedberg, 2007). Människan ingår i en ständigt pågående livsprocess. Varje *nu* övergår snart till ett *då* som förenas med historien. På samma sätt är den omedelbara *framtiden* nära *nu* fast innan. (Merleau-Ponty, 2001; Danielsson & Liljeroth, 2007). *Historia*, *nu* och *framtid* är tre led i livsprocessen och där det sociala sammanhanget har stor betydelse för utvecklingen. Hos individen byggs genom historien upp ett bagage av erfarenheter, kunskaper, upplevelser och ideal men samtidigt präglas individen av inre förutsättningar som förmågor, intressen, funktioner och behov. Tidigare händelser påverkar om vi ser möjligheter eller hinder i nuet. Om misslyckanden och besvikelser upprepar sig läggs de som knutor inom individen och kan verka blockerande (Danielsson & Liljeroth, 2007). I avhandling *Living Away from Blessings School Failure as Lived Experience* (Henriksson, 2004) får vi ta del av äldre elevers skolmisslyckanden som satt sina spår genom livet. Inledningsvis beskriver författaren hur en sextioårig man fortfarande minns sin skolgång med att känna sig dum och stämplad. "They put me in a class for children with special needs. It is not fair to do that to children, to mark them, just because they do not understand" (s. 79). Denne man upplevde att bli *stigmatiserad*. Goffman (1990) beskriver begreppet stigma som är ett socialt fenomen. Det uppkommer genom att andra personer betraktar en som avvikande. Danielsson och Liljeroth (2007) anser att om knutorna bearbetas och omvandlas till accepterande upplevelser kan de bli till erfarenheter som ger styrka och möjligheter. I nuet kan möjligheter skapa förhoppningar i framtiden på samma sätt som hinder kan skapa farhågor. Farhågor ger upplevelser av motstånd, rädsla och osäkerhet vilket kan hindra eller bromsa ett en positiv utveckling. Däremot ger förhoppningar och en optimistisk tro bidrar till ett en individs utveckling (a.a.).

## 4 Forskningsansats och Metod

I denna del presenteras den forskningsansats som genomsyrat den empiriska delen av studien, tillvägagångssätt vid datainsamlingen och vid bearbetningen av empirin. Vidare kommer även studiens tillförlitlighet, generaliserbarhet, urval och etiska överväganden belysas. Studien grundar sig på en strävan att försöka förstå vuxnas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd och hur det kan ha format deras livsvärldar idag. Därför har en fenomenologisk livsvärldsansats valts, som även präglat mitt förhållningssätt till deltagarna. För att kunna ta till vara mina erfarenheter och kunna "gå bakom" det sagda har hermeneutiken använts för att bearbeta, d.v.s. tolka och analysera empirin. Empirin grundar sig på intervjuer och studien är därmed en kvalitativ intervjustudie med en livsvärldsfenomenologisk ansats och hermeneutisk tolkning. De personer, som deltar i studien, kommer att benämnas som deltagare, respondenter eller intervjupersoner i arbetet.

### 4.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologin innebär att man försöker få ett grepp om människors erfarenheter och att låta sakerna komma till tals. I denna studie innebär en vändning mot sakerna en vändning mot de människor som har erfarenheter och upplevelser av specialpedagogiskt stöd under sin skolgång (Berndtsson, 2001). Vändningen mot sakerna innebär även en vändning mot ett subjekt vilket har innebörden att sakerna har en betydelse för någon (Bengtsson, 2005). Det innebär i denna studie att respondenten kommer att lyfta fram de erfarenheter som har

och/eller haft betydelse för att forma deras livsvärldar idag. Valet av forskningsansats är i många fall avgörande för forskningens resultat. Styrkan i en livsvärldsfenomenologisk ansats ligger i att de studerandes egna röster blir hörda (Carlsson, 2009). Jag har lyssnat med stort intresse på deltagarnas livsberättelser med fokus på deras upplevelser av det specialpedagogiska stödet. Berndtsson (2001) menar att livsvärldsstudier handlar om att studera fenomenet med sensibilitet, följsamhet och öppenhet för att förstå människors vara-i-världen. Husserl beskriver enligt Bengtsson (2005) att den värld människor lever i är subjektiv-relativ, som alltid upplevs i relation till något subjekt, dvs. ur något konkret perspektiv, med en viss betydelse. Kännetecknen hos livsvärldsontologin är pluralism som innebär att den öppnar sig för verklighetens komplexitet och sammanflätning av verklighetens olika egenskaper. ”Det är den sammanflätade samvaron mellan liv och värld, subjekt och objekt, natur och kultur etc. som utgör själva kärnan i livsvärldsfenomenologin”(Berndtsson, 2003, s. 100).

Människan är till sin existens intersubjektiv, vi lever i en värld tillsammans med andra, säger Merleau-Ponty (2001). Mellan subjekt och värld finns det ett ömsesidigt beroende likaväl som mellan subjekt och andra subjekt i världen. Vi är vända mot andra och har en spontan grundtillit till andra människor. Tilliten är samtidigt inte oberoende av erfarenheter av de sätt som människor möts. Med andra ord bär vi med oss erfarenheter av olika möten med människor, vilket kan vara avgörande för hur vi upplever situationen. Alla möten med andra människor är viktiga för hur vi upplever världen, vilket respondenterna för fram i denna studie. En viktig del i Merleau-Pontys teori är enligt Johansson (2003) att vi erfar och upplever världen genom vår levda kropp. Att kroppen är levd innebär att kropp och själ är förenade i en helhet. Vi är ständigt sammanlänkade med världen genom att vi är i interaktion med allt vi möter, samtidigt som kroppen är ständigt närvarande i allt vi gör. Det vi gör eller uttrycker har en mening för oss. Denna studie handlar om erfarenheter av specialpedagogiskt stöd, som respondenterna bär med sig från olika möten med specialpedagoger/stödlärare och vilken betydelse dessa har/har haft för dem.

Enligt Carlsson (2009) är horisontbegreppet ett centralt begrepp inom livsvärldsansatsen. Det finns enligt Husserl i det sätt vi erfar världen en implicit horisont (Berndtsson, 2001). Han menar att varje erfarenhet har sin egen horisont. Horisonten kan kontinuerligt förändras genom att vi tar olika perspektiv, d.v.s. att kunna se objekt från olika håll. Enligt Merleau-Ponty finns det flera olika horisonter. En horisont är *tidshorisont* som utspelar sig i relation till förgången tid eller med andra ord vår historia, samt mot framtiden. Med utgångspunkt i ett *nu* kan våra perspektiv rikta sig mot olika fokus i tidstrukturen (a.a.). Respondenterna beskriver sina erfarenheter med utgångspunkt i hur deras livsvärld ser ut idag – i ett nu.

Bengtsson (2005) beskriver med utgångspunkt i forskarens värld eller horisont att vid mötet med andra människor konfronteras forskaren med andra världar (horisonter). Genom olika möten påverkas och förändras forskarens horisont. Författaren menar i enlighet med Gadamer att det sker en horisontsammansmältning, vilket leder till att forskaren fått en ny horisont och skapar nya frågor som bildar nya utgångspunkter för nya möten. Bengtsson (2005) poängterar att med livsvärlden som grund kan horisontsammansmältningen inte leda till att vi förstår andra människor som de förstår sig själva. Ordet sammansmältning menar Bengtsson är olyckligt då mötet mellan horisonter i bästa fall kan leda till horisontvidgning.

#### **4.1.1 Livsvärlden som forskningsobjekt**

*Livsvärlden* är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta



sätt en *levd* värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv (Berndtsson, 2009, s. 252).

Livsvärlden kännetecknas av ett ömsesidigt beroende mellan värld och liv, det är både och istället för antingen eller. Begreppet livsvärld är en central angelägenhet i hela fenomenologin och en av benämningarna är ”den naturliga inställningens värld”. Andra filosofer inom den fenomenologiska rörelsen har bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet genom att ha varierande beteckningar. Några av de viktigaste bidragen är (enligt Bengtsson, 2005) Schelers ”miljövärld” och ”relativt naturlig världsåskådning”, Heideggers ”vara-i-världen”, Merleau-Pontys ”vara-till-världen” liksom Schutz ”vardagsvärld”. Trots Schutz benämning bör inte vardagsvärld och livsvärld blandas ihop (Bengtsson, 1998). Heidegger menar enligt Bengtsson (1998) att vardagsvärlden kännetecknas av ett ”man” som vet allt och ingenting, vilket snarare döljer världen och vår relation till den än att ge oss tillgång till den. Livsvärlden är självklar i allt vad människan företar sig och tas förgiven genom hela livet. Det förklarar att ”...i en värld som vi är förtrogna med och tar för given, den är självklart alltid där” (Bengtsson, 2005, s.18). Det innebär alltså att forskaren inte tar sin utgångspunkt i livsvärlden utan ingår i den, eftersom det är omöjligt att ställa sig utanför den. Vi lever tillsammans med andra människor i ett kommunikativt förhållande vilket gör livsvärlden till en social värld. Livsvärlden är även en historisk värld eftersom mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet går från människa till människa (Bengtsson, 2005). I studien kan detta innebära att respondenterna, när de var elever, utgjorde en del av den specialpedagogiska historiken. Bengtsson (2005) menar att det är möjligt att undersöka andras livsvärldar.

Livsvärlden är inte något oåtkomligt som det inte går att undersöka eller tala om. Den är tvärt om den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra. Det finns därför inget som hindrar oss från att undersöka den egna livsvärlden eller andras livsvärldar. Men vi får inte glömma att vi fortfarande själva alltid är en del av livsvärlden (s. 29).

## 4.2 Urval

I denna studie har ”fruktbarhetsprincipen”, det vill säga att välja personer som har mycket att säga om det som skall studeras, använts (Rosenqvist & Andrén, 2006). För att finna vuxna, som under sin skoltid haft specialpedagogiskt stöd, har bekvämlighetsurval används (Trost, 2005). Det innebär att man tar med dem man råkar finna och fyller på med de som tycks passa. Mina krav för att få delta i studien var att intervjupersonerna skulle ha gått ut gymnasiet och någon gång haft specialpedagogiskt stöd under sin skoltid. Två varianter har använts för att ”råka finna” personerna till min studie. Den första varianten har skett genom att respondenterna, som jag har träffat i offentliga lokaler t ex kafé eller restaurang, har önskat få delge sina erfarenheter från specialpedagogiskt stöd genom att de fått reda på att jag studerar till specialpedagog. Det var vid ett sådant möte idén väcktes till hela studien. Den andra varianten har skett genom att jag berättat om min studie för andra, som i sin tur har rekommenderat någon de känner att vara med. De fyra respondenter som blev tillfrågade att delta i studien tackade ja och därmed har inget bortfall förekommit. Alla respondenter är oberoende av varandra och har inte haft sin skolgång i samma stad vilket gör att de inte går att identifiera. Ingen av respondenterna har jag känt sedan tidigare vilket kan ifrågasättas genom den första varianten.

### 4.3 Datainsamling

Empirin till studien har skapats genom samtal och intervjuer med fyra vuxna, som under sin skolgång fått specialpedagogiskt stöd. ”Den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att komma åt och beskriva den levda vardagsvärlden” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44). Jag valde att intervjua vuxna eftersom de har distans till sina erfarenheter och för att få möjlighet att se om och på vad sätt det kan ha format deras liv fram till idag. Oftast har vi svårare att reflektera över någonting som vi befinner oss mitt i. Dessutom anser jag att det är av stor vikt att få reda på vad eleven bär med sig från skoltiden i ett längre perspektiv. Med vuxna i denna studie menar jag personer som har gått ur gymnasiet och därmed är tjugo år eller äldre.

Jag har använt mig av halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, vilket Kvale & Brinkmann (2009) beskriver som varken ett vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Under intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 2), som är indelad i tema av tid; *då, nu* och *framtiden*, med förslag till frågor under varje tema. Berndtsson (2009) poängterar att det är viktigt att skapa möten och goda relationer till de personer som deltar i livsvärldsstudien. För att skapa en god relation till respondenterna valde jag att träffa dem för ett samtal innan intervjun. I livsvärldsgrundad forskning finns ingen färdig metodologi med ett bestämt regelverk utan metoder utvecklas utifrån det som skall studeras. Däremot anser Bengtsson (2005) att det borde finnas flera metoder, som kompletterar varandra, i en livsvärldsansats. En annan metod inom livsvärldsfenomenologin är observationer vilket inte lämpar sig för min studie. Eftersom respondenterna har lämnat skolvärlden så finns det ingen naturlig plats idag där observationer kan genomföras. Medlet för att få fördjupad och vidgad kunskap om andras livsvärldar sker genom kommunikation och interaktion. ”Ett uttryck för en sådan tillit förmedlar kommentaren: Om du vill veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem?” (Bengtsson, 2005, s. 42). Respondenternas livsberättelser ligger till grund för empirins motor.

För att ytterligare vidga empirin funderade jag på att låta varje respondent få skriva en berättelse om hur deras liv ser ut idag. Med hänsyn till respondenter som, med tanke på deras tidigare skolvårigheter, kan uppfatta uppgiften som kravfylld, förkastade jag idén. Om man dessutom inte är van vid att skriva ställer jag mig frågan hur mycket en person förmår lämna ut om sig själ i skriftlig form. Jag nämnde dock min idé vid några intervjutillfällen men den mottogs med blandat intresse och därför valde jag att helt avstå från att fullfölja idén.

### 4.4 Tillvägagångssätt vid datainsamlingen

Det första samtalet med respondenterna innan intervjun varade i ca 20-30 minuter. I två av fallen träffades vi på ett kafé, i ett fall i respondentens hem och i ett annat fall i någon annans hem. Samtalet hade tre syften, dels att få en första kontakt samt att ge respondenten en fördjupad information vad studien handlar om. Det gavs även möjligheter för respondenten att ställa frågor och att känna efter om jag var en person, som de skulle vilja bli intervjuade av. Jag gick även igenom de etiska reglerna både muntligt och skriftligt (se bilaga 1). Om de efter informationen fortfarande önskade att delta i studien skrevs dokumentet (bilaga 1) under. Samtliga respondenter skrev under och ingen ansåg sig behöva granska resultatet innan studien färdigställdes. Samtalen skedde mellan 3-14 dagar innan intervjuens genomförande förutom i ett fall då samtal och intervjun genomfördes under en och samma dag. Då träffades vi på förmiddagen och hade vårt samtal sedan åt vi lunch och därefter hade vi intervjun.

Respondenterna hade valt var intervjun skulle äga rum och i vissa fall i samråd med mig. I två av fallen skedde intervjun i deras hem, i ett fall i någon annans hem och i det sista fallet i en hemliknande miljö, som var känd för både mig och respondenten. Efter intervjun meddelade alla respondenter att det känts bra. Intervjuerna varade mellan ca 80 – 110 minuter. Intervjuguiden (bilaga 2) fungerade som ett stöd när det var dags att gå vidare i intervjun. Alla frågor ställdes under intervjuerna när det föll sig naturligt. Samtliga intervjuer inleddes dock med den första frågan i syftet för att se om respondenten i inledningen av intervjun började berätta om det specialpedagogiska stödet. Alla intervjuer spelades in på en diktafon och transkriberades i sin helhet nästkommande dag. En gång fick jag även använda ytterligare en dag till transkribering. Respondenterna har blivit intervjuade i den följd som de är presenterade i studien.

## 4.5 Hermeneutisk tolkning

För att kunna dra nytta av mina erfarenheter av specialpedagogiskt stöd och för att kunna ”söka bakom” utsagorna har jag valt en hermeneutisk tolkning av intervjuerna. Hermeneutiken kan vara en bra bearbetningsmetod menar Bengtsson (2005) för att få kunskap om andra människors livsvärldar. Vid tolkningen av intervjuerna bearbetas de genom den s.k. hermeneutiska cirkeln, där delen endast förstås ur helheten och helheten endast ur delarna (Alvesson & Sköldberg, 2008). Bilden av en cirkel kan bli missvisande då förståelsen efter pendlingen mellan del och helhet inte återgår till den ursprungliga förförståelsen. Tydligare blir kanske att likna processen vid en spiral som för förståelsen framåt. Samtidigt kan dock spiralen fungera neråtgående för att fånga upp ”gammal” förståelse. Stannar vi och bekräftar det vi vet med ett fördomsfullt tänkande kan den hermeneutiska cirkeln visa på en slutenhet (Ödman, 2007). Hela tolkningsprocessen genomsyras inte bara av en pendling mellan del och helhet utan även mellan förförståelse och förståelse, de *två grundläggande hermeneutiska cirkelarna* (Alvesson & Sköldberg, 2008). Heidegger benämner enligt Alvesson & Sköldberg (2008) omsorgens struktur vilken spelar en central roll i de konkreta livssituationerna. Vi människor är unika i det att vi har *en cirkulär tidshorisont*, vilket innebär att vi gör upp planer i framtiden på basis av de resurser som vi bär med oss från det förgångna. Vi fattar beslut i nuet med inriktning på framtiden såväl som det förgångna. ”Framtiden, det närvarande och det förflutna reflekteras därvid kontinuerligt i varandra i ett cirkulärt flöde av omsorg” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 240). Detta är högst aktuellt i denna studie för att deltagarnas uttalande ”idag” är grundade i erfarenheterna ”då” och som påverkar ”framtiden”.

Det vi studerar i empirin är laddat med frågor som vi genom våra tolkningar försöker besvara. ”Att förstå en företeelse innebär därför att vi förstår de frågor den ställer” (Ödman, 2007, s. 106). Hermeneutiken som metod eftersträvar att göra ”sakerna” full rättvisa genom att överbrygga de historiska, sociala och språkliga hindren. För att ”sakerna”, respondenterna i denna studie, skall göras full rättvisa genomförs ett tillvägagångssätt, som låter min förförståelse konfronteras med respondenternas utsagor och samtidigt är jag beredd att förändra förförståelsen på grund av dem (Bengtsson, 2005).

## 4.6 Bearbetningen av empirin

Empirin har framförallt tolkats med hermeneutikens två grundläggande cirkel samt med cirkulär tidshorisont, vilket resulterat i att bearbetningen kan delas in i tre faser. Den första fasen börjar med att öppet ha läst igenom intervjuerna för att finna respondenternas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet och där teman senare utkristalliserades i två olika omgångar. Den andra fasen växte fram genom att den redovisade empirin inte tillräckligt visade hur stö-

det kan ha format respondenternas livsvärldar, som mynnade ut i individernas unika livsberättelser. Den tredje och sista fasen blev till genom att all redovisad empiri behövde analyseras ytterligare en gång.

#### **4.6.1 Fas ett - Teman**

En viss tolkning av intervjuerna började redan under transkriberingen eftersom jag reflekterade över både respondentens och mina utsagor. Efter att alla intervjuer var transkriberade blev de genomlästa flera gånger för att finna ut vilka erfarenheter respondenterna bär med sig av det specialpedagogiska stödet. I samtliga intervjuer fann jag till att börja med tre sökområden sk tema; *Stämplad/Utsatt, Kluven, Befrielse*. De symboliserar ”negativa”, ”varken negativa eller positiva” och ”positiva” erfarenheter av det specialpedagogiska stödet. Vid fler genomläsningar av varje intervju, med teman som fokus, fann jag ytterligare ett tema ur de ”negativa” erfarenheter, vilket var *Sviken*. Samtliga respondenters utsagor sammanställdes under varje tema för att kunna finna skillnader och likheter. Det mest centrala plockades ut, vilket har presenterats under resultat. Inför nästan varje citat har jag skrivit en förklaring och ibland en tolkning för att få ett sammanhang av det ”sagda”. Jag har valt att ta med långa citat från varje utsaga för att bevara dess berättelseform och för att ni som läsare skall få möjlighet att göra er egen tolkning. Enligt Bengtsson (2005) skiljer Polkinghorne mellan analys av berättelser och berättelseanalys. Analys av berättelser, vilket jag använde mig av här, utgår från människors berättelser, men löser upp dem i kategorier som generaliseras från en mängd olika berättelser. Berättelseanalys försöker istället skapa en förståelse för berättelsernas mening och att återge dem som nya berättelser.

#### **4.6.2 Fas två – Deltagarnas livsberättelser**

Efter att resultatet från de fyra temana var sammanställt samt att jag skrivit en kort presentation om varje deltagare, upplevde jag att deltagarna inte fullt ut fått komma till tals. Det fanns mer ifrån intervjuerna som inte kommit upp till ytan för att kunna beskriva om det specialpedagogiska stödet bidragit till att forma deras livsvärldar. Varje intervju lästes igenom igen för att denna gång finna den unika livsberättelsen hos alla, vilket blev en berättelseanalys (Bengtsson, 2005). Varje livsberättelse är skriven i kronologisk ordning med fokus på hur det specialpedagogiska stödet kan ha format deras livsvärld idag. Jag undvek att ta med citat som redan fanns med i temaavsnittet men hänvisade dit om det behövdes för att göra livsberättelsen rättvis. I både berättelseanalysen och analys av berättelser har jag gått från helheten till delen och åter till helheten samt mellan förförståelse och förståelse i en ständig process. Vilket inneburit att intervjuerna har blivit genomlästa på flera olika sätt. Förförståelse ger riktning i vårt sökande och vilken aspekt vi lägger på det föremål som studeras (Ödman, 2007). Min förförståelse i tolknings- och analysarbete grundar sig till en början på mina personliga erfarenheter av det specialpedagogiska stödet (se Bakgrund) men förändrades under arbetets gång och gav mig ny förståelse.

#### **4.6.3 Fas tre – Resultatanalys**

Varken fas två eller fas tre var planerad från början av bearbetningsarbetet utan växte fram utifrån att det empiriska materialet ”ställde frågor” (Ödman, 2007). När den redovisade empirin, från fas ett och två, var färdigformulerad så kändes resultatet ändå inte fullbordat, om det någonsin kan det. Då genomfördes ytterligare en tolkningsomgång genom att läsa igenom

empirin några gånger till. I början av bearbetningsarbetet utgick jag från min förförståelse av specialpedagogiskt stöd för att tolka empirin. I en pågående process genom de tre faserna förändrades min förståelse och därmed skapades en ny förförståelse inför det fortsatta tolkningsarbetet. Genom att pendla mellan delen och helheten fann jag nya gemensamma drag hos deltagarna ur ett historiskt perspektiv.

## 4.7 Trovärdighet och generaliserbarhet

För att undersöka studiers trovärdighet används ofta begreppen validitet och reliabilitet. Validitet står för studiens giltighet d.v.s. om den undersöker det som avser att undersökas (Stukat, 2005). I denna studie innebär detta att bedöma hur väl forskningsförfarandet fångat deltagarnas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet samt se hur det kan ha format deras livsvärldar. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) skall noggrannhet genomsyra hela forskningsprocessen för att resultaten skall kunna bedömas valida. Hur väl studien lyckas ringa in hur deltagarnas livsvärldar kan ha blivit formade av det specialpedagogiska stödet är svårt att svara på. Det är mina tolkningar från deltagarnas livsberättelse som får styra svaret. En svaghet i studien är att deltagarna inte fått ta del av resultatet och haft möjlighet att kommentera mina tolkningar. Om tiden för studien inte varit så knapp hade detta varit önskvärt. Respondenterna har blivit tillfrågade vid samtalet om de önskade att ta del av resultatet innan studien sammanställdes. Samtliga tackade nej till erbjudandet. Noggrannheten i studien står för att intervjuerna har transkriberats ordagrant och blivit genomlästa vid ett flertal tillfällen, analysarbete har genomförts i flera omgångar. Genom att studiens förfarande är noggrant beskrivet och långa citat från deltagarnas livsberättelse har redovisats lämnas det utrymme till läsaren att bedöma rimligheten av olika tolkningar.

Trost (2005) beskriver att det största problemet med kvalitativa studier är de kvalitativa intervjuernas trovärdighet. Jag som forskare måste kunna visa att min empiri och mina analyser är trovärdiga. Både en förståelse för deltagaren och ett förtroende mellan forskare och deltagare är viktigt i sammanhanget. Validitet måste bedömas via tolkningar av forskarens erfarenheter i stället för i termer av verkligheten (Merriam, 1994). Mina erfarenheter av många års arbete inom pedagogisk verksamhet med fokus på barn i behov av särskilt stöd samt egen erfarenhet av specialpedagogiskt stöd har inneburit en förståelse för deltagarnas livsberättelser. Eftersom deltagarna fick träffa mig för ett samtal innan intervjun och själva fick välja plats för intervjun skapades en trygg och förtroendeingivande intervjusituation. Att jag vid första samtalet berättade om mina erfarenheter, för att beskriva mitt intresse för studien, kan däremot ha påverkat deltagarnas utsagor. Deras vilja att delta i studien och deras varierande resultat av både positiva och negativa erfarenheter av det specialpedagogiska stödet talar för hög trovärdighet.

En pilotstudie genomfördes för att öka tillförlitligheten (reliabiliteten) i studien. Intervjuguide, som är det synliga mätinstrumentet, gavs möjligheter att testas. En brist är dock att intervjuguiden aldrig blev utvärderad. Resultatet från pilotstudien uppfyllde ändå studiens syfte och ingår som en av de fyra intervjuerna. Intervjuguiden bibehölls också i sin originalversion. Pilotstudien gav mig även möjlighet att reflektera över min intervjuteknik, vilket resulterade i att de kommande intervjuerna genomfördes med en större medvetenhet. Människan som instrument kan bli mer reliabel genom utbildning och övning (Merriam, 1994). De nästkommande intervjuerna kan dock ha blivit påverkade av att jag jämförde med tidigare intervjuer, eftersom analysarbetet påbörjats genom transkriberingen av dem. Därför kan ledande frågor ha ställts. Kvale & Brinkmann (2009) poängterar dock att den kvalitativa forskningsintervjun lämpar sig särskilt väl för att ställa ledande frågor men i syftet att pröva tillförlitligheten i in-

tervjupersonens svar. Under intervjuerna kunde samma typ av fråga ställas två gånger i syftet att få likvärdiga svar.

Studien har ingen *generaliserbarhet* eftersom varje människas livsberättelse är unik och att undersökningsgruppen är så liten (Stukát, 2005). Däremot kan kunskapen från respondenternas upplevelser av specialpedagogiskt stöd och deras livsberättelser vara *relaterbart* för andra elever i liknande skolsituationer och kan öka förståelsen för elever i behov av särskilt stöd (a.a.). Detta kan i sin tur leda till att utveckla och förbättra den specialpedagogiska verksamheten.

## 4.8 Etiska överväganden

Berndtsson (2009) poängterar att vid tillämpningen av livsvärldsfenomenologisk forskning bör särskild vikt läggas vid de etiska aspekterna eftersom materialet lyfter fram människors livsvärldar. Därmed har jag med försiktighet hanterat materialet och skrivit fram deltagarnas livsberättelser så sanningsenligt, enligt min bedömning, som möjligt. Jag har gjort ett övervägande om att ta med sådant som för deltagarna kan uppfattas som känsliga uttalanden och har endast gjort det, i de fall då det haft relevans för studiens syfte. Genom att tillämpa regel 1, *informationskravet*, i Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) har det vid första samtalet lämnats både skriftlig och muntlig information till deltagaren. Informationen belyste studiens syfte, hur den kommer att genomföras, deltagarens del i studien och hur resultatet kommer att redovisas. Det framkom tydligt att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta sin medverkan, i enlighet med *samtyckeskravet*. Deltagarna skrev under den skriftliga informationen för att visa att de tagit del av informationen och att de önskade delta i studien. *Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet och innebär att deltagarna är avidentifierade. För att deltagarna inte skall kunna bli identifierade är alla namn fingerade, även de namn och orter som förekommer i citaten. Det fjärde kravet är *nyttjandekravet*, vilket innebär att det empiriska materialet endast kommer att användas för denna studies syfte och kommer inte lämnas ut till något annat ändamål (a.a.).

## 5 Resultat

I detta kapitel kommer resultatet från tolkning och analysarbetet från empirin att presenteras under fyra huvudavsnitt; Presentation av deltagarna, Teman, Deltagarnas livsberättelser och Resultatreflektioner. Inledningsvis kommer en kort beskrivning av de fyra deltagarnas livsvärldar att presenteras. Introduktionen av deltagarna tjänar flera olika syften, dels för att bringa klarhet i hur och när de fick specialpedagogiskt stöd och dels få en bild av hur deras liv ser ut idag och "resan" dit. Detta kan ge ett stöd för att ytterligare förstå deltagarnas utsagor i studien. De namn som används är fingerade och beskrivningarna är begränsade för att skydda deltagarnas integritet. För övrigt är samtliga egen- och Ortsnamn som nämns i studien fingerade. Utifrån ett livsvärldsperspektiv har fyra teman utkristalliserats beträffande hur deltagarna upplevt det specialpedagogiska stödet. En och samma deltagare kan ha olika erfarenheter beroende på att det specialpedagogiska stödet varierat över tid. Även avsaknaden av ett behövande specialpedagogiskt stöd ingår i teman. De följande teman är; *Utsatt/Stämplad*, *Sviken*, *Kluven och Befrielse*. Se vidare under huvudavsnittet Tema för att få ett förtydligande av vad dessa innebär. Deltagarnas livsberättelser är det tredje huvudavsnittet, vilket tar upp delar av var och ens livsvärldar i kronologisk ordning för att försöka skapa en helhet runt ho-

nom/henne. Det är inte bara upplevelser från det specialpedagogiska stödet som beskrivs utan även kontexten runt varje deltagare. Det sista huvudavsnittet består av en analys av det presenterade resultatet för att beskriva om och i så fall hur deltagarnas livsvärldar kan ha blivit formade idag.

## 5.1 Presentation av deltagarna

I studien ingår fyra vuxna personer, tre män och en kvinna, som är mellan tjugo och trettionio år gamla. Deltagarna är helt oberoende av varandra och har vuxit upp på olika orter i södra Sverige. Gemensamt för alla är att de i stort sett har varit bosatta på samma ort under hela sin skoltid tillsammans med båda sina föräldrar och syskon. Samtliga deltagare har fått specialpedagogiskt stöd någon gång under sin skoltid i olika omfattningar och under vissa perioder. Deltagarnas syskon har klarat sig bra i skolan och de har därmed inte varit i något behov av specialpedagogiskt stöd.

### 5.1.1 Robin

Robin är 20 år och har precis flyttat hemifrån. Han bor tillsammans med en kompis i en lägenhet i en mindre stad. Han har arbetat som elevassistent på särskolan sedan han avslutade sina studier på gymnasiet, vårterminen 2007. Robin fick första gången specialpedagogiskt stöd i årskurs fem och då främst i svenska. När Robins klass på högstadiet hade svenska, engelska och matte så gick han till en liten grupp för att få stöd. På gymnasiet fick han en mentor som hjälpte honom att specialutforma ett program och under tredje året läste han i stort sett bara praktiska ämnen, el och verkstadsteknik. I vuxen ålder var han på en föreläsning om diagnosen ADHD och upplevde då som att föreläsaren pratade om honom. Robin har därför valt att inleda en utredning för att undersöka om så är fallet.

### 5.1.2 Sten

Sten har nyss fyllt 30 år och bor i en lägenhet i en storstad. I höst började han en högskoleutbildning för att få kunskaper om livsmedel för att senare kunna bli egen företagare. Han har studerat på olika högskolor sedan 2006 och har då läst bland annat ekonomi. Sten växte upp i samma ort under hela grundskoletiden men fick ändå byta skola vid ett flertal tillfällen. Första gången var när han skulle börja årskurs tre då han började i en s.k. SU-grupp, särskild undervisningsgrupp, för som han uttrycker det ”för bråkiga barn”. Där gick han t.o.m. årskurs fyra. Sedan blev han förflyttad till ytterligare en ny skola i årskurs fem till och med årskurs sex. Han fick specialpedagogiskt stöd i SU-gruppen, i årskurs fem och eventuellt en kort period i årskurs sex. Han ”gick då iväg med en dam” en gång i veckan men minns inte riktigt vad de gjorde. På högstadiet fick han specialpedagogiskt stöd i matematik samt gick allmän kurs i engelska och matematik. På den tiden delade skolan in matematik och engelska i två kunskapsnivåer; allmän och särskild kurs. Allmän kurs höll en lägre kunskapsnivå än särskild kurs. När det var dags att börja gymnasiet flyttade Stens familj till en grannkommun och tillhörde därför ett annat gymnasium än sina klasskamrater från högstadiet. Då bytte han igen totalt kontext och beskriver flytten som att han likt en växt blev uppdragen med rötterna och blev placerad någon helt annanstans. Förra gången han bytte total kontext var när han började SU-gruppen och när han slutade där för att börja årskurs fem på en annan skola. Sten gick naturvetenskaplig linje på gymnasiet och han ser denna period i sitt liv, som en ”blank fläck i min historia”. Efter gymnasiet gick han på komvux ett halvår innan han ryckte in i lumpen som fordonsförare. Efter lumpen gick Sten en lastbilsutbildning på komvux där han fick väldigt bra resultat och som senare gjorde det möjligt för honom att kunna söka in på högskolan.

### 5.1.3 Linus

Linus är liksom Robin 20 år och fick också specialpedagogiskt stöd för första gången i årskurs fem. Efter en utredning som gjordes på skolan femte året ställdes diagnosen dyslexi. Trots detta fick han inget specialpedagogiskt stöd under första året på högstadiet. Det tror Linus beror på att de på högstadiet inte fick någon bra överlämning. Men från och med årskurs åtta och genom hela gymnasiet fick han stöd i framför allt svenska och engelska. Linus gick i samma skola under de första fem åren i grundskolan men bytte lärare nästan varje läsår då skolan genomförde åldersintegrerade klasser under två omgångar. När han skulle börja år 3 blev hans klass en 1-3:a och när han skulle gå år 5 började han i en 4-5:a. Första året på gymnasiet gick Linus IV, det individuella programmet, för att läsa upp sina betyg för att nästkommande läsår gå elprogrammet. Där blev han väl mottagen av en specialpedagog som stöttade och hjälpte honom genom hela gymnasietiden. Efter gymnasiet har Linus läst etnologi i en storstad under ett läsår och han har precis slutat ett jobb. Idag bor han hemma igen och hoppas att få ett nytt jobb snart.

### 5.1.4 Britt

Britt är 39 år och bor i ett radhusområde utanför en storstad. Hon fick hjärnhinneinflammation när hon var fyra år och har lite svårt att minnas den tiden. Britt fick specialpedagogiskt stöd från sin första skoldag och hade det så gott som varje dag i låg- och mellanstadiet. På högstadiet fick Britt specialpedagogiskt stöd endast i engelska och att hon fick möjligheten att göra muntliga prov. Det gjordes aldrig någon utredning för Britt men eftersom hon läste långsamt nämndes diagnosen dyslexi. Hon fick aldrig veta varför hon behövde specialpedagogiskt stöd. Britt tog ett års uppehåll i studierna efter nian och jobbade då på posten som brevbärare. Sedan började hon en tvåårig linje som hette Varuhantering och kontorsservice, som bestod av 2-3 dagars praktik. De var väldigt få elever i klassen och Britt trivdes otroligt bra under sin gymnasietid. Efter gymnasiet har Britt arbetat i två lunchrestauranger och i en blomsterhandel. Dessutom har hon läst till undersköterska men hoppade av när det var en termin kvar. Idag arbetar Britt som lokalvårdare.

## 5.2 Teman

Att respondenterna har varit elever i behov av särskilt stöd har inneburit att de alla bär med sig erfarenheter av specialpedagogiskt stöd och ibland även avsaknaden av att få det stöd de behövde. För att se om och i så fall hur det specialpedagogiska stödet kan ha format respondenternas livsvärldar idag, redovisas i detta avsnitt vilka erfarenheter respondenterna bär med sig. Respondenternas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet har varit av olikartad karaktär och varierat för en och samma individ under skoltidens gång. Jag har valt att dela in deras olikartade erfarenheter i fyra teman; *Utsatt/Stämplad*, *Sviken*, *Kluven* och *Befrielse*. Tema *Utsatt/Stämplad* innebär att respondenten någon gång känt sig utpekad, annorlunda till följd av det specialpedagogiska stödet. Det kan vara en känsla som individen bär/bär med sig och/eller som han/hon fick uppleva av sin omgivning. Tema *Sviken* handlar framför allt om att det specialpedagogiska stödet uteblev och i andra fall att kommunikationen mellan elev/föräldrar och skolan inte fungerat. *Kluven* är det temat där respondenten har upplevelser av både positiva och negativa slag på en och samma gång. Han/Hon kan även känna att det specialpedagogiska stödet varken gjort till eller ifrån. Det sista temat är *Befrielse* vilket innebär att respondenten upplevt stödet som avgörande för att öka både hans/hennes självkänsla och utvecklingsmöjligheter. I vissa fall har det specialpedagogiska stödet till och med varit livsavgörande. Namnet på det sista temat *befrielse* har valts istället för befriad för att betona



respondenternas *känsla av lättnad* och inte befriad ifrån det specialpedagogiska stödet. För att underlätta läsningen och förståelsen av citaten har något ord ibland strukits eller lagts till. Ordföljden i citaten kan i några fall också ha ändrats. Det är jag som står för tolkningarna och dessa har deltagarna inte tagit del av.

### 5.2.1 Utsatt/ Stämplad

Samtliga respondenter har någon gång som elever i behov av särskilt stöd fått känna sig dumma, utanför eller fått en stämpel av att vara annorlunda och inte duga. Robin fick uppleva kränkningar från personalen i den lilla gruppen, där han fick specialpedagogiskt stöd på högstadiet.

Robin: *...det var ju kämpigt att gå därifrån klassen liksom. Åh går man därifrån då vill man inte komma ner till någon, som sitter jämte en åh daddar med en alltså åh prata med en då känner man sig bara ännu dummare än man redan gör.*

Även Britt beskriver att hon upplevde det ”jobbigt” att lämna klassen när hon skulle gå iväg till specialläraren och därför fick hon en känsla av att vara annorlunda.

Britt: *Jag tyckte det var lite jobbigt att man fick gå iväg liksom man kände sig som man var ...om man var konstig eller nåt eftersom man fick gå iväg åh sitta liksom. Vi var bara två eller tre stycken. Det kändes så konstigt att inte vara med klassen utan att bara gå iväg så.*

Sten beskriver ur ett allmänt samhällsperspektiv hur han fick stämpeln att vara annorlunda. Kanske även hans pappa förstärkte denna stämpel då han var och besökte sin son, som hade fått byta skolan för att gå i SU-gruppen. SU-grupp står för särskild undervisningsgrupp.

Sten: *...man skämdes, jag skämdes när jag sa det till andra att jag gick i SU-gruppen så. Det var ju en stämpel på oss, att man var annorlunda problembarn liksom. Man pratade om problembarn på den tiden, jag minns det väldigt väl.*

Sten: *Men pappa hade inte riktigt koll så när han fick veta att jag gick i den där skolan. Han var där och besökte då blev han väldigt butter åh besviken. För han tyckte minsann att hans son inte skulle vara i en sån... han kände väl att han hade misslyckats eller vad vet jag, att hans son hade hamnat i en sån grupp för misslyckade barn.*

När Linus väl fick specialpedagogiskt stöd i årskurs fem och efter en utredning ställdes diagnosen dyslexi förlorade han sina kompisar. De vände honom inte bara ryggen utan började dessutom mobba honom. Det specialpedagogiska stödet ledde till ett totalt utanförskap för Linus denna gång.

Linus: *... men mina kompisar åh så förlorade jag direkt. Inte så många vänner och jag började bli mobbad därifrån åh då kände jag att jag inte fick så mycket kraft i kroppen direkt när jag inte hade några vänner att gå till åh. Utan jag fick roa mig själv, jag var alltid den som fick vara utanför åh sånt där.*

För samtliga respondenter är omgivningen viktig i deras upplevelser av det specialpedagogiska stödet. Britt och Robin upplever sig stämplade över att behöva lämna klassen några timmar och Sten för han tillhör en speciell undervisningsgrupp. Stens upplevelser förstärks av att hans pappa blir besviken över hans skolplacering. I Linus fall är det kompisarna som ”stämplade” honom genom mobbningen.

## 5.2.2 Sviken

Tre av respondenterna har någon gång upplevt svek ifrån skolan. I vissa fall kan sveket handla om att man inte lyssnade på eleven, inte förstod elevens behov, lade över skolproblemen på hemmet eller inte gav några förklaringar till varför det specialpedagogiska stödet sattes in. Allt detta kan sammanfattas i kommunikationsbrister. Men framför allt handlar sveket om att det specialpedagogiska stödet uteblev under vissa perioder under respondenternas skolgång.

### 5.2.2.1 Uteblivet specialpedagogiskt stöd

De två yngsta respondenterna känner bland annat att skolan slätade över deras skolproblem och svek dem genom att de inte fick något specialpedagogiskt stöd. Robin tror inte ens att det fanns någon specialpedagog från början på hans skola, som då var ny och att det var därför han inte fick något stöd, medan Linus bytte lärare nästan varje läsår på låg- och mellanstadiet, då han var med när det infördes integrerade klasser åk 1-3 samt åk 4-5. Därför tror han att ingen upptäckte hans svårigheter förrän i femman. Sveket blev ändå störst när han kom upp till sjuan och trots att de då kände till hans svårigheter, fast överlämningen kan ha varit bristfälligt, så uteblev det specialpedagogiska stödet.

Uteblivet specialpedagogiskt stöd och lärarens kommentar till Robin får honom att helt tappa fotfästet vilket Robin sedan får ta konsekvenserna av i årskurs sex.

*Robin : Åh det var aldrig några problem, de pratade väl om att jag måste arbeta lite mera på lektionerna och att jag låg efter på de här ämnena. Men så sa de aldrig att det var något problem till mamma eller pappa. "Åh det går så bra" sa de alltid och att det skall lösa sig. Sedan i sista utvecklingssamtalet i femman innan jag skulle byta skola till högstadiet så säger min lärare: "Ja egentligen borde du gå om ett år Robin". Det är det sista hon gör innan sommarlovet. Det är typ två månader till sommarlovet.... Ja...åh där sjönk mitt självförtroende jättemycket när jag skulle gå upp till sexan. Åh så sexan var fruktansvärt jobbig ...då började det också med att jag gick hem och mådde dåligt åh jag gick till syster åh sa att jag mådde dåligt. Så hon skrev en lapp att jag fick gå hem och jag kräktes.*

När Robin började sexan fick han inte den hjälpen han behövde och dessutom försökte skolan lägga över problemen på hemmet.

*Robin: Men det läggs väldigt stor kraft på föräldrarna men det behöver inte alltid vara föräldrarna eller hemmets fel. Som i mitt fall var det att jag inte fick den hjälpen jag behövde i skolan bara som påverkade hela mitt liv och min vardag.*

Mobbningen mot Linus som startat i årskurs fem fortsatte även upp i högstadiet men det var ett lika stort svek att han inte fick det specialpedagogiska stödet som han behövde. Det gjorde att han till slut inte orkade gå till skolan.

*Linus:...som började retas alltså allmänt mobbning. Ähm sen så ... jag tyckte inte det var så kul så det var flera gånger jag var hemma från skolan på grund av att det inte var roligt alls. Åh sen så började jag sjuan och fick ingen hjälp heller. Då var det, som att gå till klassen, som vem som helst när jag väl kom tillbaka ...Alltså när jag kände det, att dem inte ville hjälpa mig, då började jag liksom vara hemma mer och mer. Så jag var hemma flera, alltså två till tre, gånger i veckan kanske från skolan, för jag inte palla.*

### 5.2.2 Kommunikationsbrister

När Linus väl fick specialpedagogiskt stöd senare på högstadiet kände han det som ett svek att kunskapsnivån var alldeles för låg.

*Linus: Äh det var inget speciellt jag gjorde då utan då läste jag ju äh mellanstadiets engelska och svenska åh det är ju inget roligt alls liksom. Jag fick såna nybörjarböcker liksom åh jag hade ju kommit långt över den nivån...äh åh det tog ju på en också att man inte äh att jag fick kämpa för att få bättre grejer åh att inte lärare åh dem förstod det själva.*

Både Linus och Britt ansåg att de inte fick någon förklaring hur de låg till och Britt fick aldrig veta varför hon behövde specialpedagogiskt stöd.

*Linus: ...man förklarade inte det för mig heller att äh det var mer allvar än vad de trodde att det var. Äh för det var först på gymnasiet jag fick reda på att jag låg så långt efter. Ett och ett halvt år efter.*

*Britt: ...förklara varför jag skulle ha stödundervisning, för jag fick aldrig reda på varför jag skulle gå iväg. Åh varför jag fick hjälp åh sånt. Det var bara så.*

Dessutom tror Britt att de inte ens tog reda på varför hon skulle få specialpedagogiskt stöd och kände att de inte lyssnade på hennes önskemål.

*Britt: Dom tog ju aldrig reda på om varför jag var tvungen att gå ifrån. Jag tycker att dom kunde lagt ner sånt, gjort något test eller någonting. För det gjorde dom aldrig vad jag kommer ihåg ialla fall.*

*Britt: Ja det var ungefär som om dom inte lyssnade utan det gick överhuvudet på mig. Det skulle bara vara så.*

Robin och Linus kände sig båda besvikna över att inte få något specialpedagogiskt stöd som de behövde. Båda killarna upplevde skolsituationen så arbetsam att de inte orkade vara i skolan alla dagar. Att ha god kommunikation med eleven och ta henne/honom på allvar ska vara en självklarhet för en specialpedagog. Linus fick inte förrän i gymnasiet veta vilka kunskapsluckor han hade. I Britts fall tog de aldrig reda på eller gav henne någon förklaring till varför hon skulle ha specialpedagogiskt stöd. Att eleven bara skulle acceptera skolsituationen kan man skönja i Britts uttalanden "Det var bara så" eller "Det skulle bara vara så".

### 5.2.3 Kluven

Respondenterna har även en kluven känsla inför det specialpedagogiska stödet. Har det givet dem positiva erfarenheter? I vissa fall kan de varken svara ja eller nej på den frågan då de fått erfara specialpedagogikens baksida. De känner sig kluvna huruvida det varit helt positivt eller helt negativt. En del har även känt att stödet kanske inte var så bra men hade de inte fått något stöd alls hade det kanske blivit ännu värre. Även om de fått kunskapshjälp har det även ibland inneburit sociala förluster.

Robin ansåg att det var "tufft" att lämna sina klasskamrater för att få det specialpedagogiska stödet på högstadiet, men när han väl var i den lilla gruppen och fått jobba kände han sig nöjd med sig själv.

Robin: *Det var ju, det är ju det som är också lite dumt eller så att med sån specialpedagog att man får gå iväg. För jag ville inte gå iväg från alla andra i klassen liksom. Man ville ju också vara kvar och höra vad dom har gjort åh och tjöta lite åh så där. Så det var inget ball och gå dit men när jag väl var där och hade jobbat, så var det kanon liksom. Men det var ju trist åh så kom ju läraren åh nu börjar lektionen åh så går alla in men jag får gå ner till en annan byggnad och ha matte eller liknande. Så det blir lite fel hur man än gör.*

Sten anser att specialpedagogiken inte har hjälpt honom nämnvärt mycket men ser ändå att han under den perioden fick känna sig värdefull och blev sedd som person. Sten ställer sig frågan om problemen kanske varit värre idag om han inte fått gå i SU-gruppen.

Sten: *Jag tror inte att den specialundervisningen jag har fått hjälpte i någon vidare mån mig. Åh jag tror det höll mig flytande liksom, åh jag fick känna mig liksom lite värdefull. Man hade kontakt med läraren, man blev sedd som person – visst det är säkert jättebra. Men åh den här vändningen som kom för mig, kom från impulser utanför skolan till exempel via mina föräldrar.*

Sten: *Åh om jag inte hade gått i den där SU-gruppen så kanske jag aldrig hade fått den insikten om att jag har problem. Åh då kanske jag hade fått grövre problem senare i livet, kanske det ja.*

Trots att Linus fick erfarenheter av en stor social förlust genom att mista sina kompisar efter det specialpedagogiska stödet såg han ändå vinsten av att få hjälp i skolan i det långa loppet.

Linus: *Men åh, jag såg det som att jag skulle lära mig mer om jag fick hjälp än åh sitta där åh ha kompisar bara. Åh inte förstå någonting, då skulle jag vara långt mycket mer efter idag.*

Även Britt anser att hon har fått kunskaper genom det specialpedagogiska stödet men har trots det fått ett sämre självförtroende.

Britt: *Det kanske har varit både positivt och negativt. Jag kan ju läsa, jag kan ju skriva, jag klarar ju mig, men ändå har jag fått den känslan av att jag kan ingenting jag är inte värd någonting liksom.... Det har väl satt sig på självförtroendet att jag inte tror så bra om mig själv.*

Samtliga av respondenterna känner sig klivna till det specialpedagogiska stödet. För Britt, Robin och Linus har det givit kunskapsmässig vinst men samtidigt sociala förluster. Sten upplever ingen kunskapsmässig vinst i SU-gruppen men däremot en eventuell social vinst. Man kan säga att specialpedagogikens existensvillkor utgörs av ett dilemma.

#### **5.2.4 Befrielse**

Det specialpedagogiska stödet innebar för respondenterna att det förändrade något i deras skolgång. Alla respondenter upplevde en befrielse från ”skolans orimliga krav”. Befrielsen kunde bestå av alltifrån att få lov att arbeta i lugn och ro till att någon förstod deras svårigheter. Det specialpedagogiska stödet är för samtliga respondenter väldigt starkt förknippat med en person, en resurslärare eller specialpedagog. Dessa personer har haft stor betydelse för deras fortsatta utveckling och gjort det möjligt att utveckla en framtidstro hos respondenterna.

#### **5.2.4.1 Det specialpedagogiska stödet underlättar**

Trots att Robin hade det kämpigt i skolan fick han inte specialpedagogiskt stöd förrän först i årskurs fem. När han får stödet upplever han en befrielse att äntligen få möjlighet att jobba i lugn och ro. Han behövde lugn och ro för att kunna arbeta, vilket ökade hans motivation.

*Robin: Då hade vi en dam som kom och hämtade mig och några killar till som fick gå till biblioteket. Åh så fick vi läsa för henne och hon läste för oss åh sådär. Åh då blev det mycket bättre alltså. Jag gillade det jättemycket för åh, jag behövde verkligen det där lugn och "roet". Då kunde jag jobba väldigt mycket bättre. Då tyckte jag det var roligt att jobba liksom. Det började väldigt sent i femman tyvärr precis innan jag bytte skola till högstadiet.*

Linus fick också det specialpedagogiska stödet först i årskurs fem och kände en befrielse när någon äntligen förbättrade hans skolsituation.

*Linus: Det gick mycket bättre också, för om hon alltså det gjorde mycket att hon förstod min situation som lärare. Åh att hon ä visste att jag inte tyckte det var kul att läsa och skriva åh sånt där. Hon försökte göra det bästa av situationen, genom att hon ä ge det som jag tyckte var kul, så gjorde det så väldigt mycket lättare att slå ihop det till min grej.*

Sten hade troligtvis stämplat sig själv som han uttrycker det till "ett problembarn" men kände nog en stor befrielse när han insåg att det specialpedagogiska stödet inte bara var för "problembarn". Den befrielsen gjorde att han bestämde sig för att klara av matematiken och lyckades då med uppgiften.

*Sten: För då minns jag också att jag fick stödundervisning i matte, minns jag. Åh det var inte bara problembarn som fick den stödundervisningen utan det var flera olika elever som behövde extra stöd i matte. Då gick vi iväg till ett annat rum, åh hade extra matte liksom. Men åh men sedan kom jag på där i något skede i åttan och då bestämde jag mig att nu skall jag ta mig fan lära mig det här med matte liksom. Åh sedan gjorde jag det, så plöjde jag böckerna från sida till sida. Från början till slut från topp till botten liksom, så gjorde jag uppgifterna en efter en åh. Så helt plötsligt blev jag väldigt bra på matte. Helt plötsligt så kunde jag klara av vad som helst nästan.*

Det specialpedagogiska stödet skapade också möjligheter för att hitta lösningar som var anpassade och befriande för eleven.

*Britt: ...när jag skulle göra prov så fick jag gå till specialpedagogen och göra dem muntligt för henne istället för åh sitta i klassen. Åh det tyckte jag var jättebra!*

#### **5.2.4.2 Specialpedagogen viktig**

För samtliga av respondenterna har personen, som stått för det specialpedagogiska stödet betydtt mycket för deras utveckling. De har väckt deras tro på sig själva, lust till att lära men framför allt har de lyssnat på eleven och fått honom/henne att känna sig betydelsefull.

Britt beskriver hur viktigt det är att specialpedagogen förstår henne och visar på lust att hjälpa henne.

*Britt: hon var jättesnäll alltså, görsnäll åh verkligen vill hjälpa liksom, förstod mig på något vis. Det kändes verkligen som det, att hon ja verkligen ville hjälpa mig om man säger.*

När Sten gick i SU-gruppen betydde speciellt en man i personalen mycket för honom. Han var trygg, närvarande och visade Sten ett personligt engagemang.

*Sten: ...han var engagerad för barnen förstås. Han var en sån där resursperson, klippa eldsjäl eller vad man skall kalla han. Han var trygg! Han hade skägg hehe mörk röst hehe. Åh vid något tillfälle så bjöd han hem mig eller mig och några andra så bjöd han hem mig till sitt hem. Han bodde också någonstans norr om Mariestad åh jag fick komma och spela TV-spel med hans son eller dotter eller vad det var ett annat barn. Det tyckte jag var väldigt kul att jag fick komma hem till honom privat så där. Det minns jag väl.*

*Sten: ...han var väl som en pappa så där. Han var åh ...det var mycket han alltså eftersom han var där varenda dag åh var mina föräldrar i princip . SÅ det var mycket Arne alltså. Han var närvarande i det mesta vi gjorde...*

Robin fick specialpedagogiskt stöd i den lilla gruppen på högstadiet. Där arbetade Kent som lyckades fånga Robins arbetsvilja genom deras gemensamma intresse. De fick en så bra kontakt att Robin glömde av sina kompisar för en stund. Kent skällde aldrig på Robin fast han gjort fel. Istället lät Kent honom gottgöra felsteget med hedern i behåll, vilket skapade en förtroendegivande relation. Det fungerade så bra att Robin idag hade önskat att han haft mer timmar i den lilla gruppen.

*Robin: Kent i den lilla gruppen fångade mig görbra åh aldrig skällt liksom utan alltid hjälpt till åh. Även om inte jag ...jag skobbade ju en del där också åh även om jag inte kom på en matte lektion så kunde han haffa mig i korridorerna. ”Kom du ner efter skolan så gör vi den matte då istället åh så behöver inte du sitta kvar liksom”. Så han skällde aldrig heller, så han fångade mig jättebra.*

*Robin: Jag fick läsa och han läst åh då liksom, jag glömde av mina kompisar i andra byggnaden åh. Vi hade jätkligt trevligt liksom. Åh då blev jag på ett bra humör och blev motiverad också och jag fick berätta vad jag hade varit med om och han var jätte intresserad. Åh så men nu får vi jobba liksom lite så här. Lite halvloj så här men ändå på en allvarlig nivå, så han visste ju precis hur han skulle få igång mig. Åh jag var ju glad och tacksam. Javisst det är klart att vi jobbar liksom. Åh då jobbade vi görbra åh jättebra med det.*

*Robin: Åh så han fångade mitt intresse jättebra åh verkligen brydde sig...åh ...om mig. Han fick också igång det lilla som fanns, så därför hade det varit mycket bättre om jag hade kunnat få vara där alla de teoretiska lektionerna.*

Linus gick först ett år på IV, individuella programmet, på gymnasiet innan han kom in på el. Där fick han från början kontakt med en specialpedagog som betydde mycket för hans utveckling. Specialpedagogen hjälpte inte bara till med ämneskunskaper utan var även ett stöd för Linus med att förbättra kontakten med de andra lärarna.

*Linus: Och det gick bra i början, jag fick en specialpedagog att gå till för dem hade åh på IV hade dem förstått att han behöver hjälp och det gick första veckan fick jag prata med en specialpedagog direkt. Åh åh det gjorde väldigt väldigt mycket. Så gick jag till honom en gång i veckan till en början och sedan blev det två gånger. Åh åh han satte sig in i min situation och stötta mig och det kändes som hundra procent ialla fall. Om man hälsade på honom så frågade han alltid om jag träffade honom på stan eller var som helst hur jag mådde åh allt sånt*

*där. Han gav mig alltså jag fick mera jag blev äh vad skall man säga hitta mig om man säger så mycket mer började förstå mig själv jah.*

*Linus: Han ä frågade eller han hade en vanlig kompiskonversation med honom liksom. Åh det gjorde väldigt mycket äh sen så ...a han kämpa ..alltså han kunde stå på om jag hade vissa problem mot vissa lärare. Så om vissa lärare inte förstod mig, så kunde han komma in liksom sätta sig in i min situation och förklara för lärarna vad jag menade. Ä för jag har också haft svårt för att förklara mig, alltså just med vissa lärare som ah inte har förstått så har han kommit in liksom åh ah förklarat för en. Och det har också gjort väldigt mycket.*

*Linus: ... för han har verkligen förändrat livet i mig. Åh han kan göra det i andra också.*

### **5.2.4.3 Ökar självkänslan**

Det specialpedagogiska stödet gjorde det möjligt för respondenterna att lyckas bättre vilket höjde deras självkänsla och ökade deras motivation till att lära sig ännu mer.

*Robin: ...men sedan när jag väl var där och färdig därifrån så kände man sig ändå ganska stolt liksom och väldigt nöjd med sig själv liksom att man pallat att göra allt liksom.*

*Sten: Men på något vis så fick jag vända på steken och blev bra på matte och det ledde också till att på gymnasiet fick jag bra betyg i de naturvetenskapliga ämnena som hade med matte och fysik att göra.*

*Britt: Då kände jag mig som jag var någonting då fick jag liksom. Det kändes som jag hade pondus på något vis att då jaha okey. Då var det mycket roligare åh gå dit åh lära sig liksom.*

*Linus: ...tyckte jag det var mycket roligare och då blev jag mer motiverad till att gå till skolan, för att jag vill lära mig mer om just dem grejorna. När jag lärde mig mer om dem grejorna fick jag liksom engelskan på köpet.*

*Robin: Då lärde jag mig och då tyckte jag det var görkul i skolan åh kände att jag var duktig på någonting, åh kanske första gången alltså under hela skolgången.*

Flera av respondenterna nämner att när det var roligt ökade deras motivation och därmed självkänslan.

### **5.2.4.4 Förbättrar framtidsutsikterna**

De två yngsta respondenterna, som båda fick specialpedagogiskt stöd först i årskurs fem, ser på stödet på högstadiet och/eller gymnasiet som en räddning. Det skapade en möjlighet att studera vidare och ökade motivationen inför framtiden. Det specialpedagogiska stödet har även lett till att de båda ”mår bra” idag.

Robin ser det specialpedagogiska stödet han fick på högstadiet som en räddning för att han skulle kunna fortsätta studera på gymnasiet, vilket lett till att han har arbete och ”mår bra” idag.

*Robin: Men hade jag inte fått den hjälpen jag fick där på slutet så hade jag aldrig gjort gymnasiet. Åh då vet jag inte vad jag hade gjort idag om jag ens hade haft något jobb liksom. Så det hade definitivt sett annorlunda ut. Jag hade nog inte mått så bra som jag gör idag.*

Robin: ...absolut räddade den specialundervisningen mig.

På gymnasiet fick Robin också stöd genom att det skapades individuella lösningar för hans skolgång.

Robin: Åh där hade jag en jättebra mentor som verkligen jobbade jättemycket med mig åh satt jätteofta åh pratade åh. Han var väl lite boss där, då han kunde fiffla lite och fixa åh så där så jag fick läsa de kurser jag verkligen ville.

För Linus har det specialpedagogiska stödet varit livsavgörande och det gav honom stor motivation för framtiden. Det har gjort att Linus är mer motiverad idag än han troligtvis hade varit om han inte fått något specialpedagogiskt stöd.

Linus: jag hade nog inte vart så motiverad mot att komma in i framtiden så på samma sätt att ...Just nu alltså i dagens läge vill jag ju in i framtiden, att göra någonting men annars så tror jag, jag hade bara suttit och inte varit så motiverad för livet alls. Jag hade väl suttit hemma åh inte gjort så mycket.

Linus: ... jag tror jag hade varit väldigt mycket ...inte alls mått så bra. Äh jag vet inte om alltså he vart vid liv liksom, för vissa gånger kunde avgöra. Äh sen så tror jag att jag hade vart, ah vad skall man säga mycket mer elak mot alla.

I de fall när det specialpedagogiska stödet ökat motivationen och förbättrat framtidsutsikterna har det inneburit att respondenterna ”mått bättre”.

## 5.3 Deltagarnas livsberättelser

I förra huvudavsnittet beskrevs deltagarnas gemensamma erfarenheter av det specialpedagogiska stödet indelat i olika teman samtidigt som varje deltagare är unik. I detta avsnitt kommer varje deltagares livsberättelse att belysas för att få en djupare bild av hans/hennes unika livsvärld. Livsberättelserna är skrivna i kronologisk ordning och kommer att beröra valda delar av individens livssituation under hans/hennes uppväxt fram till idag.

### 5.3.1 Robin

Robin ger här en beskrivning hur hans första fem år i skolan såg ut då han inte fick något specialpedagogiskt stöd fast han så väl behövde det.

*Jag ville aldrig plugga åh ...jag mådde så jäkla dåligt i skolan. Även sedan mamma lämnade mig på småbarnsskolan liksom, då var jag fem år, så bara vägrade jag att vara där, åh bara gjorde ingenting. Åh bara satt typ åh ritade på sin höjd...Jag vet inte varför men jag hatade att vara där liksom. Jag grät och åh bara skrek liksom åh...rymde och hade mig...jag ville verkligen inte vara i skolan överhuvudtaget. Åh så har det vara ända fram till .. men jag grät väl inte i femman alltså men jag hatade verkligen att vara där. Jag trivdes så jäkla dåligt åh jag hade massa kompisar åh så där liksom. Men så rasterna var jättebra men så fort det var i klassrummet så bara gjorde jag inte någonting.*

*Från början var det nog bara att jag ville vara hemma med mamma förmodligen på småbarnsskolan där. Men sedan när jag blev äldre var det nog att jag blev...jag kände mig...fan*



*jag kan inte det här, så det är ingen idé att jag bryr mig, eller försöker liksom...Så jag mådde ju gördåligt liksom. Åh jag blev så där bara, nej jag vägrar liksom. Jag intalade mig själv att jag mådde dåligt och kräktes varje dag i skolan. Jag måste bara hem. Jag vet inte varför det blev så men det var...*

*Just det här att sitta vid en skolbänk åh plugga åh göra det som någon säger åt en att göra liksom. Jag förstod inte vad jag skulle göra...jag blev bara förbannad ...*

*Jag intalade mig nog, att jag fattar inte ändå, så det är ingen idé att jag försöker liksom. För jag kan inte, det går aldrig bra åh kommer aldrig göra det heller intalade jag mig, så jag försökte väl inte ens göra det vi skulle göra. Eller vad man skall säga.*

*Det var en jävligt jobbig period och jag var fruktansvärt lite i skolan åh mådde alltid dåligt åh förmodligen bara gnällde åh ville gå hem liksom åh satt åh tjura. Det är klart att jag hade kompisar liksom men inte lika mycket och inte lika tajta kompisar, det blev sedan i femman åh högstadiet liksom.*

Robin uppskattade lugnet som det specialpedagogiska stödet gav honom i slutet av årskurs fem. Då fick han och någon ytterligare från klassen gå iväg med en fröken och den dagliga skolpressen släppte för en stund.

*Ja hon var jättebra absolut. Det fungerade väldigt bra. Bara sätta sig ner och ta det lugnt, ingen press liksom. Det var alldeles lugnt runt omkring oss och vi var i en annan byggnad till och med. Så det var väldigt mycket bättre.*

Även på högstadiet var Robin mycket nöjd med det specialpedagogiska stödet för de flesta där förstod honom. Han själv insåg också att han verkligen behövde den hjälp han fick.

*Åh då var det fyra fem hjälplärare där nere så man gick dit och jobbade. Jag och två killar till i min klass. Åh det var kanon alltså! Det var jättebra man fick liksom ...man jobbade och så fick man rast efter en stund. De förstod att man behövde röra på sig.*

*... det fick ta den tid... jag behövde verkligen hjälp med att komma igång. Jag kunde inte få en uppgift och gör det här liksom. Det gjorde jag aldrig, för jag behöver hjälp med att komma igång. Visste inte alls var jag skulle börja eller någonting. Så det det var bra. Absolut!*

*...för om jag fick ett papper och så skulle man läsa det, så skulle man svar på några frågor, läsa igenom först åh så göra. Så kom jag inte ihåg någonting av det jag hade läst överhuvudtaget ändå. Åh så blev jag bara åh jag skiter i det liksom det spelar ingen roll jag kan det inte ändå.*

Robin upplevde ingen arbetslust under de lektioner han tillbringade i sin vanliga klass eftersom inga andra lärare förmådde att motivera honom. Samtidigt har Robin en förståelse för de andra lärarnas arbetssituation.

*Ja så fort det var i klass så var det aldrig någon som ...det var aldrig någon som såg mig dom som var lärare och så. För att dem ..det var ju liksom 24 stycken i min klass på en lärare liksom på lektionerna, det är klart att det inte finns en chans i världen att hon eller han kan hjälpa alla. Så där var det aldrig någon som såg mig eller motiverade mig till att jobba.*

Robin ansåg att han var störande i klassen och menar ”att det inte var mer än rätt” att han fick lämna klassen för att gå till den lilla gruppen. Han tar alltså på sig en del av skulden till skolproblemen men konstaterar att skäll från lärarna inte är en bra metod för att motivera elever.

*Jag störde ju jättemycket och jobbade ingenting och var bara störande i klassen så att det var ju inte mer än rätt om man säger.*

*Hade jag haft bättre inställning och tyckt att det här är bra för mig liksom, så hade det ju gått mycket smidigare men den inställningen har jag ju aldrig haft från första början. Jag har alltid haft fruktansvärt dåligt självförtroende när det gäller skolan liksom att jag inte kan eller det spelar ingen roll om jag pluggar för jag kan ändå inte åh så där.*

*Det är väl klart att lärarna blev trötta men, jag hade också blivit trött för jag var jättestörig i klassen. Åh störde jättemycket men efter alltså fyra år, så borde de insett att det inte hjälper att skälla, att det måste ju vara någonting mer.*

Efter beskedet från årskurs fem att Robin borde ha gått om ett år blev inte skolstarten i årskurs sex på högstadiet den bästa. Hans självförtroende var inte bra och han fick inte den hjälp han behövde. Då började Robin umgås med andra vänner och därför hade hans mamma ett förtroendesamtal med honom. Robins mammas engagemang räddade honom från att hamna fel.

*Jag umgicks med väldigt fel personer ett tag åh hon sa aldrig till mig att dom får du aldrig mer träffa utan då får du utgångsförbud. Utan vi pratade om det liksom och hon sa att det är inte någon bra grej och berättade om egna upplevelser åh så där. Så hon har verkligen räddat mig ifrån att hamna fel liksom.... Hon har verkligen hjälpt mig jättemycket åh lagt ner allt hon har på att jag skall ha det bra liksom. Åh annars hade det inte varit särskilt bra idag, tror jag inte. För om man ser på det umgänge jag var med, så har det inte gått så bra, som det har gjort för mig (harkling). Verkligen inte.*

Alla skolmisslyckanden resulterade i att Robin ibland blev riktigt förbannad.

*Jag har triggats i skolan liksom när jag inte fick det jag behövde, då blev jag förbannad liksom åh smällde och slängde åh skrek.*

I årskurs åtta tar Robin jägarexamen vilket bevisar, inte minst för honom själv, att han klarar av att göra prov med bara några få fel. Flera personer i Robins närmaste omgivning ”blev väldigt stolta” över hans insats vilket förstärkte Robins känsla av att lyckas. Det var nog en start till att vändningen kom och att även Kent i den lilla gruppen närmar sig Robin.

*Jag kände mig väldigt stolt när jag klarade jägarexamen så bra liksom tre fel på ena och ett fel på andra. Åh så de åh min familj åh alla som var med åh jagade blev väldigt stolta. Ja det är klart att det lyfte mig jättemycket. Absolut! Det visade att jag kan om jag vill åh. Jag är inte helt dum i huvudet kanske.*

*...så i åttan så kommer den där vändningen där jag verkligen fann mina bästa kompisar åh. Då var det också ganska kul att gå i skolan för man hade väl mognat åh funnit sig själv till en viss del med sina nya kom... eller riktiga kompisar skall jag väl säga då.... Det kanske då det verkligen lossnade med mig åh Kent åh han kom på hur han skulle jobba med mig.*

Robins arbetar idag som assistent inom särskolan och har gjort det i tre terminer. Han vill verkligen ge den hjälp han själv så länge var utan. Han har även sökt andra jobb där han kan få möjlighet att hjälpa andra.

*Det att jag kände, det att jag inte fick den hjälpen jag behövde och så tycker jag absolut att andra skall få det. Åh ...äh ...så det är absolut därför jag jobbar med det jag gör. För jag vill ju hjälpa andra för att jag inte fick den hjälpen jag behövde. Åh äh jag har också sökt till exempel Frista, den här ungdomsanstalten, så här för att jag var också på väg åh halka illa ut i helt fel saker. Åh det tror jag också hade på grund av att jag inte fick det stödet för att jag kände liksom att det var så kasst ändå, åh ingenting att satsa på. Åh jag klarar inte det här ändå så då, jag vet inte varför men då blir det att man drar sig...man jag försökte väl hitta mig själv då i tonåren. Då sökte jag mig till helt fel grejor så då äh. Då kunde jag glömma att känna att jag dög liksom. Så det är absolut därför jag jobbar med det jag vill åh jobba med ungdomar åh folk eller människor. För att jag inte fick den hjälpen jag behövde vill jag absolut att andra skall få åh må bra liksom.*

Denna termin går Robin och en kompis en distanskurs, som han aldrig hade klarat av på egen hand. Så trots att han har ett gott självförtroende vad det gäller sitt arbete idag så gäller inte det när han skall studera. Robin var bland annat på en föreläsning, som han upplevde som intressant med hade mycket svårt att sitta kvar och lyssna. Var det de gamla erfarenheterna som väcktes till liv?

*Jag skulle aldrig ha gjort det själv nu eller det är väldigt tack till henne, att hon har hjälpt mig med detta. Jag behöver någon som pushar mig men på ett bra sätt liksom. Alla andra har alltid skällt men det har de inte gjort de senaste åren.*

*Jag kan mitt jobb och jag vet att jag gör ett bra jobb liksom, men självförtroende med att just plugga eller liknande är ju väldigt dåligt. Jag kan ändå inte liksom, dom känslorna kommer tillbaka.*

*Men jag kan ju ingenting, jag kan ju inte mig själv för hur jag skall plugga liksom. Studieteknik åh sånt det kan jag ju ingenting*

*Det var jättebra att lyssna på men jag satt så här och höll på att bli vansinnig. Då tog Lotta upp en tablettask som hon bara håller ut dom sista och bara ger mig så jag kan bara vika sönder den. Jag har nog kvar den hemma tror jag, den är så liten så det är helt sjukt va. Så jag bara vek och vek och vek så det är också sådana knep som hjälper...till jättemycket.*

Robin har planer att någon gång i framtiden studera men då vill han verkligen vara säker på att det är det han vill arbeta med. Ett hinder är att han måste läsa upp sina betyg och "läsa till" vissa ämnen.

*...planerna att någon gång börja plugga. Men då måste jag verkligen hitta det jag vill göra. Men nu lutar det mot sjuksköterska/ambulansförare men äh jag måste verkligen hitta det jag verkligen vill göra för att jag kommer ju inte läsa någonting som jag inte jobbar med sedan liksom. Fast jag vet att jag måste plugga upp en del betyg för att kunna läsa till sjuksköterska åh det tar ju emot också. Jag har lite jag måste läsa till också så där, fast att det tar emot.*

Att Robin fick sitt specialpedagogiska stöd framför allt i högstadiet gjorde att han klarade av gymnasiet som i sin tur ökade hans möjligheter att vilja studera vidare.

*Om jag inte hade fått det(stödet) hade jag inte haft en tanke på att göra gymnasiet åh då hade jag nog bestämt att jag skulle vara elevassistent för resten av mitt liv för att jag vägrar att plugga liksom. Men hade jag fått mer hjälp så tror jag att jag äh ...då hade jag nog kunnat mig själv så pass bra, haft knep för mig själv åh mer tekniker åh rutiner liksom. Så då hade jag nog kanske redan börjat plugga sjuksköterska eller åkt på folkhögskola.*

### 5.3.2 Sten

Sten anser i likhet med Robin att hans problem började redan på förskolan och han fick redan då för första gången uppleva utanförskap genom en avstängning.

*...det började redan på dagis äh jag har väl ...ja vad skall man säga jag var ah lite små bråkig kanske störig, svårt att koncentrera mig, krävde mycket uppmärksamhet av äh lärarna åh personalen åh dem andra barnen. Tog mycket utrymme så redan på dagis så...tror jag mig bestämt minnas eller att mamma sagt att dom stängde av mig från dagis...Så jag minns att jag var hemma under långa perioder ensam i den här villan där vi bodde i Mariestad och att jag satt åh glodde på fyra väggar ungefär medan både mamma och pappa var ute.*

När Sten var åtta år fick han byta skola för att bli placerad i en särskild undervisningsgrupp, SU-gruppen, i åk 3 och 4. Sten tar på sig skulden till att han blir placerade där.

*... det kändes inte bra för jag visste att jag hade gjort något dumt som så att ...att äh det inte var normalt det jag skulle bli utsatt för hehe så att säga..ah..*

Trots det och att det var mycket bråk mellan eleverna i gruppen tyckte Sten att de hade ganska kul tillsammans. Han kände nog en viss trygghet genom att lärarna ständigt var närvarande. Tidigare har Sten beskrivit om hur trygg och betydelsefull han kände sig med specialpedagogen i SU-gruppen (se s.26).

*...det var mycket bråk och kiv barnen sinsemellan dom andra barnen, några var äldre och några var yngre. Några var större och starkare och mindre och svagare. Men äh vi hade nog ganska kul tillsammans. Det var en mysig lokal och man hade mycket gemensamma aktiviteter åh hela tiden var lärare liksom där. Men det vart ofta bråk mellan eleverna.*

Sten upplever att det har varit mycket problem när han ser tillbaks på sin skolgång. Samtidigt beskriver han en rolig period då han fick lämna SU-gruppen och börja i en annan skola bland ”normala” barn, där han blev väl mottagen. Han blir accepterad för den han är och känner en lättnad över att få stanna kvar.

*...många problem har det varit he he men också kul. Ja... framför allt när jag slutade den där SU-gruppen på Norrskolan då kom jag till en annan skola där jag gjorde femman och sexan. Mina problem fortsatte men äh jag blev bra mottagen åh det var många i klassen som tyckte trots allt, jag var en rolig person alltså. Dom gillade mig åh dom vännerna har jag kvar än idag. Fast mina problem fortsatte att jag tog uppmärksamhet och var bråkig inte bråkig men störig liksom så..det fortsatte hehe. Men äh ...jag blev inte utsparkad där ialla fall.*

Sten upplevde tiden från årskurs fem och sex som en ljus period men även där blev han påmind om att han gått i en SU-grupp. Han gick även under denna period iväg för att få specialpedagogiskt stöd en gång i veckan, vilket resulterade i ytterligare ett utpekande.

*...för att när jag började mellanstadiet så kom jag ju in i femman och sexan så det första året på mellanstadiet var jag inte där och kom in i klassen som ny. Åh åh det var, det kändes jobbigt att säga till dom andra att jag har gått i SU-grupp liksom för bråkiga barn. Då frågade ju dem vad är SU-grupp då? Det är för problembarn typ.*

*Jag tyckte det var pinsamt inför de andra barnen att jag skulle gå iväg och träffa henne.*

Sten reflekterar över vad tiden i SU-gruppen har gett honom och ser det som att problemet endast förknippas med honom själv. I högstadiet försöker han sedan att kategorisera in sig själv bland de olika eleverna och en tanke väcks att han förmår nog prestera bättre än vad han gör. Kan det ha varit denna tanke som ökade hans motivation att höja sina matematikkunskaper? (se s. 25)

*SU-gruppen perioden gav mig en insikt åtminstone undermedvetet att jag har problem. Åh dom problemen borde jag bli medveten om och försöka arbeta bort. Jag måste försöka bekämpa min negativa sida åh försöka ta fram min positiva sida åh försöka vara som dom andra som är normala som inte har problem hehe åh får fyror och femmor på proven åh så. Så att åh jag såg ju mycket där att bra personer i högstadiet dom där ambitiösa som sedan blev läkare, jag såg ju på dom asså hur dom var framgångsrika liksom. Jah dem pluggar seriöst åh dem får bra betyg åh dem har vänner liksom. Det där är det bästa jag kan uppnå åh jag är inte där åh så såg jag på dem andra stackarna som har misslyckas men dem är där åh hehe. Jag är inte heller där jag är någonstans mitt emellan heheh kanske undermedvetet så fanns det en insikt om att jag kan arbeta upp mig till den där högre nivån.*

Under hela sin skoltid verkar det ändå som Sten inte uppfattar sig som "normal" men upplever ändå en lättnad över att inte tillhöra SU-gruppen på högstadiet. Likt Robin hade även han ett "felaktigt" umgänge fast under en längre period än Robin.

*Det fanns ju en sådan där SU-grupp på högstadiet men där gick jag inte hehe jah. Jag hade kontakt med andra vänner som gick där så att under högstadiet och gymnasiet umgicks jag med väldigt tvivelaktiga människor om man säger så hehe så att. Jag har nästan inga vänner på den tiden som var normala som inte hade problem om man säger så.*

När det var dags för Sten att börja gymnasiet flyttade hans familj till en grannkommun och tillhörde då ett annat gymnasium än sina klasskamrater från högstadiet. Sten uttrycker hur jobbigt han tyckte det var att åter få byta hela sin "kontext". Var det minnena från när han för första gången bytte "kontext" och fick börja i SU-gruppen som väcktes till liv? Det kanske inte var konstigt att motivationen sjönk och att han upplevde sig arg. Han upplevde gymnasieåren som bortkastade men samtidigt ser han flytten som att den förmildrade hans framtida problem.

*Åh då bytte jag IGEN totalt kontext åh nya vänner åh nya fiender så att säga hehe. Jag känner på mig att jag drogs upp med rötterna i och med att vi flyttade från Mariestad lite för tidigt. Det bästa hade varit om jag hade fått gå gymnasiet där också, så jag vart som en växt som man drar upp och som man sätter någon helt annanstans liksom. Så det var inte så bra, men det bara var så.*

*Så det är tre förlorade år, så jag hade hellre gått kvar i Mariestad men jag minns redan att jag då tänkte att hade jag gått kvar i Mariestad så kanske mina problem hade blivit ännu värre. För då var jag kvar i den där miljön jag var i liksom.*

*Alltså på den tiden var jag inte så intresserad. Jag presterade inte bra i skolan. Ändå på gymnasiet hade jag bra betyg i vissa ämnen men jag hade många IG när jag gick ut gymnasiet. Åh jag var allmänt studietrött om man säger så redan på gymnasiet. Jag försökte bara glida igenom. Och åh jag var inte intresserad av att prestera åh få betyg. Jag var väldigt störrig och kaotisk inombords på gymnasietiden...*

*...precis som det var på gymnasiet – jag var arg men jag visste inte varför hehe.*

Sten har nog aldrig haft några direkta inläringssvårigheter. De problem som han refererar till är av social karaktär, framför allt sociala relationer. Efter tjugofsåldern upplever Sten att han har tagit kontroll över sitt liv.

*...hela skolgången fram till gymnasiet hade jag ingen kontroll över mig själv liksom. Jag flöt bara med det var bara ...jag var mera känslostyrd än intellektuellt styrd...men sen så från tjugoplus liksom åh lite framåt så har jag tagit mer kontroll över mitt liv liksom jah*

*Alltså dom här problemen jag hade i småskolan dom... det finns spår av dom kvar men mest i den formen att jag fortfarande är dålig på att koncentrera mig på det jag skall göra åh gör hellre sådant som är roligare eller som jag bedömer inom mitt hjärta som jag har nytta av. De här sociala problemen har det funnits spår av upp till 20 års åldern men åh jag har väl lyckats arbeta bort det mesta.*

*Alltså komplicerade relationer till andra speciellt andra elever om man säger så alltså skolkamrater. Det hade jag ända på gymnasiet stora problem.*

Efter gymnasiet gick Sten på komvux i en termin innan han ”ryckte in i lumpen”. Därefter gick han en lastbilsutbildning på komvux, där han fick bra resultat, vilket inte bara höjde hans medelbetyg utan även självkänslan.

*...men sen jag fick bra betyg till den utbildningen för kravnivån var ganska låg. Så jag hade nästan MVG rätt igenom, VG och MVG det höjde mitt betyg väldigt mycket hehe mitt medelbetyg så därför jag har kunnat komma in på högskolan. Jag fick väldigt bra betyg där som drog upp mitt snitt liksom. Då var jag så då minns jag att wow fick jag så här bra betyg liksom. Då insåg jag att jag kan få bra betyg, jag kan prestera om jag bara vill. För där hade jag verkligen varit ambitiös på den där lastbilsutbildningen.*

Den sommaren fick Sten arbete på ett transportbolag i Stockholm. Den världen som Sten mötte där blev som en vändning för honom. Han blev inspirerad.

*Vändningen kom när jag flyttade till Stockholm för att den sommaren år 2000 då hade jag redan fått mitt lastbilskörkort, så då sommarjobbade jag som lastbilschaufför i Stockholm. Jag hade redan kört lastbil och personbil i Stockholm i lumpen så jag kände till det i Stockholm och sedan efter åh komvux då flyttade jag våren ...januari 2001...så flyttade jag till Stockholm, till min bror som hade en lägenhet – det var som ett kollektivt kan man säga och min syster bodde i samma kvarter. Åh dom hade ordnade liv. Så jag tror vändningen var där, att jag såg vad som var möjligt. Jag kom till en storstad, Sveriges huvudstad, åh ...jag fick se vad som var möjligt här i världen liksom. Man fick träffa folk som hade framgång åh lyckats så där högutbildade människor. Så då började jag inse att det går att ta sig någonstans i*

*samhället liksom haha Så att ah...det var en ny värld som öppnade sig liksom så det var nog vändningen att komma till Stockholm hm...*

Med målet inställt på att en dag bli egen företagare och ”göra sin grej” så har Sten börjat plugga på universitetet. Han fick inspiration av att hans bror och en vän till honom blev egen företagare ungefär samtidigt. Sten tänkte att kan de så kan väl jag. Nu känner han stor motivation i skolbänken och är den som är koncentrerad på lektionerna.

*..men nu när jag har pluggat på universitetsnivå sedan 2006, så nu äh, nu har jag.... Alltså nu i klassrummen nu sitter jag ju där för att jag är väldigt intresserad av sådan som sägs i min utbildning i mitt ämne, så då har jag öronen öppna och munnen stängd.*

*Jag sitter på skolbänken för att kunna göra min grej, bestämma över mig själv och för att jag inte passar in i stora organisationer eller små. Jag har för mycket egen vilja och det är inte populärt i företag.*

Sten beskriver dock att det än idag händer att alla inte förstår honom och att ”hans problem” kan blomma upp på nytt.

*Så att just nu så kollar halva klassen snett på mig åh det får dom väl göra då, men jag håller ändå god fot med killarna i klassen. Dom ser upp till mig åh så där jah och så är det några som håller sig ifrån mig liksom men det är intressant hehe. Så på det sättet fortsätter det med mina problem men det är hanterbart.*

*Det finns nog väldigt många som inte förstår mig speciellt dom yngre i klassen nu då. ...dem är osäkra på mig dom förstår inte mig, de vågar inte prata med mig åh dom vågar inte helt enkelt.*

Med tanke på den motivation Sten har idag så undrar han om de på högstadiet ens reflekterade över vad studierna skulle leda till. Han och säkert många andra visste inte varför de gick i skolan.

*På högstadiet sjuan, åttan, nian så det där med jobb va? Liksom vi tänkte inte på det. Jag visste inte varför jag var i skolan.*

### **5.3.3 Linus**

Linus upplevde i början av sin skolgång som om alla andra i klassen tyckte det var roligt att gå till skolan och läsa. I likhet med Robin kände Linus att det var bra på rasterna men så fort han kom in i klassrummet så blev det jobbigt.

*...det var väl alltså dom andra såg det som att det var roligt att komma till skolan åh sitta i klassen åh läsa. Det var inget som jag kände av alltså jag ville bara ut därifrån liksom. Jag var gärna hemma om jag kunde liksom, så fort jag kände mig sjuk så var jag hemma ähm mådde dåligt för det minst åh sånt. Åh men ändå så jag hade bra kompisar åh äh man gjorde mycket grejor med dom på fritiden och även på rasten men när man kom in i klassrummet så...kändes det som att klassen jobbade för sig och jag var någon annanstans liksom. Så kändes det som att jag inte förstod riktigt vad dom pratade om, åh åh det förstod lärarna i femman. Åh då försökte dom hjälpa mig.*

Linus beskriver hur han upplevde det när han skulle läsa i början.

*För när jag läste så kunde jag hoppa mellan raderna så jag kunde inte läsa en rad utan jag hoppade mellan raderna. Åh det var väldigt förvirrande för jag kunde ju inte förstå texten om jag inte visste var, hur jag skulle läsa... Åh åh sen så när jag väl hade börjat kunna läsa, så rad för rad, så kunde jag inte förstå vad det handlade om ändå. Utan jag kunde inte förstå vad jag själv läste. Det tog ett väldigt bra tag innan jag förstod.*

I årskurs fem gjordes en utredning på skolan som ställde diagnosen dyslexi. Det berättade han för sina kompisar och miste därför alla sina vänner (se sid. 22). Han kände sig ensam i flera situationer. Eftersom de gick i en integrerad klass fanns det inte så många kompisar från början, så "det var bara att bita ihop", ansåg Linus.

*...men när jag fick reda på det så ah jag var inte den som blev vald i fotbollen till exempel. Jag var den som fick stå vid kanten åh titta på och mycket såna grejer. Åh jag fick roa mig själv oftast he.*

*...det var inte någon jättestor skola, vi var 12 stycken i våran klass om man säger så, åldersgrupp. Åh vi var inte så jättemånga killar heller då. Då var det bara att köra på liksom*

Att Linus fick specialpedagogiskt stöd så sent som i årskurs fem berodde troligtvis på att han bytte lärare nästa varje läsår upp till femman. Alla dessa byten försvårade situationen för Linus, som hade önskat att en och samma person kunde jobba med honom hela tiden. Han upplevde även att det inte spelade någon roll om han som barn "sa till" när han inte förstod.

*... kommer det en annan lärare och säger något annat då blir det väldigt veligt åh man förstår inte allting. Utan då blir det jätte rörigt bara åh, att massa personer kommer med olika åsikter, åh istället för att ha nån som jobbar med en hela tiden.*

*...att som barn hjälper det inte alltid att säga att man inte förstår utan oftast så behöver, vill lärarna se det själva. Dom vill inte att barn skall säga det liksom så kändes det för mig då.*

Linus kände lättnad när han i årskurs fem fick specialpedagogiskt stöd. Han upplevde ett personligt engagemang från specialpedagogen i årskurs fem, vilket gjorde att han mådde bättre. Hon hittade arbetssätt som passade Linus. Det verkar även som att han tyckte det var skönt att få vara i fred med henne.

*...hon ville verkligen att jag skulle må bättre och jag skulle tycka det var kul att komma till skolan. Hon motiverade mig mycket mer till att gå till skolan än vad jag gjorde innan.*

*alltså hon började från början, frågade vad jag var intresserad av ... Då tyckte jag skolan var lite roligare när, jag fick komma åh läsa något jag tyckte var kul istället för att läsa något som jag inte förstår. Åh så det kvitta för mig liksom.*

*Åh så gjorde vi vissa små övningar för oss själva liksom och jag fick kämpa med något jag tyckte var kul.*

På högstadiet dröjde det ända till i slutet av årskurs sju innan Linus fick något stöd, vilket han tror kan ha berott på en bristande överlämning från mellanstadiet. Samtidigt har Linus förståelse för lärarens situation.



*...men jag kan förstå en lärare också att det inte är så lätt sätta sig in i 20 stycken situation på en gång heller. Men då kanske det är fel på kommunikationen mellan låg eller mellanstadiet och högstadiet innan jag bytte skola där. Att dom kanske skulle ha förklarat att han behöver ha den här hjälpen.*

När Linus väl fick specialpedagogiskt stöd på högstadiet upplevde han att det till en början låg på en för låg nivå. Det kändes inte som han blev tagen på allvar.

*Jag lärde mig inte mycket mer, men äh det var inte roligt (harkling) åh läsa sämre böcker, för då kände man att man inte var på samma nivå som de andra. Äh men då kände jag att nu kan jag det här ändå, då struntade jag i det liksom. Då tyckte jag inte det var roligt alls jag ville ha mer utmaningar att, men det är hit upp jag skall nå annars får...Det var alltså för litet vad skall man säga mål. Jag ville nå upp till någonting men jag fick ett mycket mindre mål.*

Men efter att man i skolan insåg att han låg efter sina klasskamrater började man begära nästan det omöjliga av Linus. Han upplevde en oerhörd press och deras vilja att han skulle nå målen blev nästan ohållbart.

*Dom förstod inte riktigt... Det kändes som dom strävade efter att jag skulle bli lika bra som dom andra, men dom satte sig inte in i min situation. Åh det kändes väldigt fel att dom inte gjorde det. För dom skulle stöttat mig och inte se till att jag ..eller dom vill åh jag ville ju också komma upp till samma nivå som de andra men dem tittade inte på hur jag kände det utan tittade på vad dem tyckte bara.*

*...dom satte mer och mer krav på mig, att jag skulle vara närvarande och ge så mycket mer än jag hade... inte kraft och ork till det att vara i skolan heller. Åh dom ville att jag skulle jobba på övertid. När jag var i skolan skulle jag göra 100 procent åh när jag kom hem skulle jag sitta och läsa och studera engelska och svenska för att komma upp till den nivån.*

Linus anser att det är viktigt att eleven känner till sin problematik men viktigast är att specialpedagogen lyssnar och inte kör över eleven.

*Först att personen får en blick på sitt problem att vända det till något positivt att göra något kul och att lärare runt omkring inte kör över en. Att man skall lyssna på eleven och lyssna på vad han säger om han tycker att det är väldigt trögt eller att han inte förstår så skall man lyssna lite extra noga på och inte bara köra på liksom.*

Linus känner inget engagemang från de övriga lärarna och upplever att mentorn endast stöttar de som var bra i skolan.

*Nej inte som jag kände liksom det var, ah nu har jag slutat att jobba nu tänker jag inte bry mig om dig mer, så kändes det mer att. Ah men jag har inte dig nu så jag kan inte stötta dig nu. Det var lite så dom känslorna jag fick då jag gick i skolan liksom. Om man hade lärarna alltså behövde dom inte bry sig om mig.*

*Jo vi pratade lite då och då men hon hade ju liksom 20 andra så. Det kan jag också förstå att det inte är så lätt heller ta hand om alla men det kändes mer som att hon stötta dom som var bra i skolan. Eller så kändes det, också verkade det ialla fall.*

Likt Sten så förstod inte Linus varför de gick i skolan eller vad det skulle leda till.

*...om de i sjuan hade sagt att äh det är ju inte bara det här, utan det är det där framme du skall till. Då hade det varit en annan sak tror jag äh för det kände jag... jag fick aldrig bilden på vad jag höll på att bygga upp utan jag fick bara bilden på vad jag gjorde då. Äh det är också en miss heh vad dom gjorde då.*

Linus som är väldigt intresserad av musik hade önskat att få gå ett musikprogram men eftersom det "stängt ner" så sökte han fordonsprogrammet men kom inte in. Därför gick Linus IV, det individuella programmet, på gymnasiet för att läsa upp sina betyg.

*Jag sökte in på fordonsprogrammet tror jag det var för de hade inget musikprogram eller musikutbildning i Jönköping. Eller det hade stängt ner precis då men jag kom inte in då. Äh då fick jag komma in på något, IV, individuellt val eller vad det blir. Äh läsa upp alla ämnen igen alltså svenska engelska äh jag hade ju fått tagit lite mattetid innan så även matte.*

Vändningen kom för Linus på gymnasiet då han efter IV-programmet kom in på elprogrammet och blev väl mottagen av en specialpedagog, som stöttade honom genom hela gymnasietiden (se sid. 27) Det specialpedagogiska stödet var inte bara vändningen för Linus utan hans räddning inför framtiden.

*Att någon stöttade mig. Äh han sa det liksom det är bara att komma så fort du inte förstår eller om du bara vill sitta själv äh plugga. För han hade ett rum, som man fick gå och sitta i och han hade ju andra elever också men han hade två olika rum så han kunde gå mellan dem. Äh för han sa för ibland behöver ni sitta själva och bara läsa, för då kan jag vara med andra också. Men det gjorde väldigt mycket att han var med och stötta äh hjälpte äh öppnade upp sig för att komma till honom liksom.*

Det gjorde att Linus studier började gå bättre och han arbetade målinriktat

*...så jag läste matte A på ett halvår. Äh det brukar inte vilken elev som helst göra.*

*I tvåan klarade jag engelskan från nian men när jag började trean så ville jag köra hundra procent på engelskan. Äh då hade jag läst färdigt all matte äh alla svenska så då hade jag bara engelska på dom lektionerna, så jag klarade precis engelskan på det året då. Men det var väldigt mycket jobb med det, det var det.*

Nu var Linus så motiverad att han ville klara sig utan hjälpmedel.

*Det var liksom vissa elämnena när man skulle läsa mycket då var det liksom ah då kunde jag få band och så där så jag kunde lyssna på men jag ville... jag hade massa krav på mig själv att klara av att läsa det själv att inte behöva lyssna på något band. För att jag hade blivit mer motiverad att göra klart äh den här utbildningen. Det gjorde väldigt mycket.*

Efter gymnasiet har Linus bland annat läst ett år i en "studentstad". Han har dessutom förlåtit och åter blivit vän med sina kompisar.

*Jag har läst äh bott i en studentstad och läst etnologi ett år, mycket intressant också äh. Äh jag... jag mår bra helt och hållet i livet och även att dem personerna som mobbade mig förr när jag gick i femman uppåt dom har... dom har jag förlåtit för vad dom har gjort och sagt att*

*jag bryr mig inte längre. Men nu vill jag vara er vän så att vi är bra kompisar i dagens läge. Och det är också det vad man säger och tycker åh ärligheten mellan vänner, kompisar.*

*Dom tre är jag väldigt bra kompisar med. Åh man tycker det är kul att träffa dom idag men jag har glömt det som hände då. När man var liten så handlade det ofta om lite status åh så men det är glömt för länge sedan.*

Linus har precis avslutat ett arbete och önskar snart få ett nytt, kunna åka utomlands men framför allt hålla på med sin musik.

*Få jobb, få jobba lite åh sen så vill jag utomlands en sväng åh sen så skulle jag vilja gå ut och göra saker för andra personer...ut åh titta vad världen har att erbjuda...Men helst skulle jag vilja vara ute och spela.*

Linus ser inga hinder med att studera vidare bara det är något som han tycker är kul. Tre års studier kan inte bli så ”jobbigt” jämfört med de 15 års studier han redan klarat av.

*Utan jag ser vad jag blir av det, sen om det är en läsning på tre år åh och jag har jobbat i 15 år, så blir inte den läsningen så mycket då.*

### **5.3.4 Britt**

Britt fick stödundervisning direkt när hon började ettan, vilket hon upplevde jobbigt eftersom hon fick lämna klassen vid dessa tillfällen (se sid. 21). Britt upplevde att andra undrade varför hon skulle behöva gå iväg till specialpedagogen även om de inte sa något. Hon själv har i alla fall alltid känt sig konstig.

*...det kändes som det eftersom man var lite så, åh gick ifrån och dom kanske undrade men dom frågade inte direkt. Varför går hon ifrån när vi sitter här i klassen?*

*Det kanske tyckte jag var knäpp eller konstig eller nåt för jag har alltid känt att jag är speciell, åh konstig åh så.*

Specialpedagogen var väldigt snäll men ändå upplevde Britt inte att hon fick någon hjälp på låg- och mellanstadiet.

*Vi gick ifrån åh så satt vi ah i ett litet grupprum eller vad man skall säga. Åh så hjälpte dom till med det man behövde ha hjälp med ah kollade så man klarade av det åh så där.*

*Det är konstigt men hon var så snäll och god hon också. Åh men ändå känns det som man inte fick någon hjälp ändå.*

Britt ansåg att hon egentligen inte behövde något specialpedagogiskt stöd och hon fick inte heller veta varför trots att hon hade bett om en förklaring (se sid. 23).

*...jag tyckte inte det men, jag vet inte om dom bara gör så eller... jag vet inte hehe. Det kändes konstigt ialla fall.*

*Jag frågade men jag fick inget direkt svar så det är lustigt eller ah konstigt att man inte får något riktigt svar varför man skulle iväg åh varför man inte satt i klassen.*

Britt fick inget bra bemötande från de övriga lärarna och minns hur hon upplevde sig själv. *Då var jag en liten liten rädd sak äh minns jag, åh jag fick inget bra bemötande av lärarna förutom hon då som var stödlärare.*

Britt gick i en väldigt bra klass under de första fem åren och hade många kamrater som stöttade henne i alla lägen.

*Jag hade jättebra kompisar ja. Det var en gång så var det en klasskamrat hon kallade mig för äggskal men det var så roligt för alla andra klasskamrater dom ställde sig emot henne, dom skyddade mig. "Nej, hon är inget äggskal" åh ställde upp på min sida liksom.*

På högstadiet fick Britt bara specialpedagogiskt stöd i engelska och att de tog bort vissa ämnen från schemat. Det var först i högstadiet som Britt fick en specialpedagog som förstår henne och hon upplevde att hon börjar lära sig mer.

*Ja, engelskan tror jag bara och så tog dom bort äh vissa ämnen så hade jag stödundervisning då. Så dom tog bort fysik och kemi, tror jag, så att jag hade stödundervisning så. Då hade jag bara engelska tror jag.*

*...det var mer på högstadiet, som jag kände att jag lärde mig mer än på låg och mellanstadiet om man säger så, för hon jag hade då, kom på att jag var dyslektiker. Så hon visade när jag skulle lära mig engelska ord så ritade hon på tavlan orden och då kunde jag lära mig dom bättre.*

Stödundervisningen verkade fungera bättre för Britt på högstadiet men klimatet upplevdes "tuffare" och hon kände sig även mobbad, vilket resulterade i en hel del frånvaro.

*... inte när man gick på låg och mellan utan det var mer när man var på högstadiet åh då kändes det mera äh. Då ville man inte, då ...kunde det vara så att man var hemma åh sa att man hade ont i magen. Åh så var det inte så egentligen bara för att man skulle ha ett prov eller det var någon jobbig, inte klasskamrat utan någon annan, som gick i någon annan klass som kunde vara lite jobbig åh. Ah så högstadiet där var man inte så mycket då.*

*Ja men där hade man mer olika lärare åh det var lite tuffare klimat om man säger...*

*Jag kände mig mobbad men jag berättade aldrig det. Jag berättade det inte för någon utan jag sa bara att jag mådde dåligt och att jag inte ville gå ah...*

Britt upplevde sig stressad av att skriva prov och kände sig lättad när hon senare alltid fick göra proven muntligt.

*Det var pressande för då satt jag där åh så var alla klara åh så hade jag inte ens hunnit skriva någonting för att jag fick inte fram det liksom till pennan åh skriva. Åh ändå visste jag vad jag skulle skriva men det ville sig inte riktigt...*

*...kände mig stressad åh att alla andra var så snabba åh gick iväg åh var klara. Åh jag satt där med mitt papper åh det hände liksom ingenting. Det kan jag känna nu efteråt att det var jättebra att dom kom på att jag fick göra mina prov muntligt istället.*



Efter gymnasiet har Britt haft diverse arbeten men har idag "hamnat" på Linden (en arbetsplats som inte är på den öppna arbetsmarknaden).

*Åh (suck) då jobbade jag ett tag på Papper AB åh så har jag jobbar på en lunchrestaurang... åh sen så...har jag jobbat i en blomsteraffär och fick en halv utbildning så jag är halv florist. Jag fick bara grunderna, för kommunen hade inte riktigt hahe råd med mer. Åh men det var jättekul. Det tyckte jag var jätteroligt åh så fick jag praktisera i en blomsteraffär. Men det gick inte så bra så för dom hade ju inte råd att anställa mig då. Sen så jobbade jag på en lunchrestaurang igen åh sen så hamnade jag på ...Linden då*

Britt känner sig fortfarande stämplad genom det arbete hon har idag. Hon upplever att hon har fastnat och kommer inte vidare. Britt säger att "livet har sin gilla gång" och tror inte att framtiden kommer se annorlunda ut.

*Ja, jag jobbar på Linden som städerska. Jaha det är egentligen vilket jobb som helst men det är ju för såna som har något typ av handikapp som man hamnar där då. Det är ju inte det längre utan det kan vara att man har någon arbetskada eller svårt att komma ut på öppna riktiga arbetsmarknaden om man säger så.*

*Jag tycker det är jättejobbigt att tala om för någon att jag jobbar på Linden... för att... det finns en Stämpel alltså, det står man tryck... Det är inte så egentligen men Jag tycker att det står i pannan att jag är lite coco dum i huvudet eller nåt eftersom jag jobbar där då va.*

*Ja jag har fastnat och kommer ingen vart åh heh känns det som men ...*

*...det får gå sin gilla gång... framtiden kommer se likadan ut om tio år tjugo år tror jag. Har inte planerat något speciell ändring.*

Det specialpedagogiska stödet har "satt sig på självförtroendet" anser Britt. Hon känner att hon inte vågar satsa på något nytt och hon känner sig hämmad att "visa framfötterna" på nya jobb. Andra verkar ha högre tankar om henne än vad hon själv har.

*Jag vågar inte prova på saker för jag vågar inte liksom, att jag inte klara av det. Även om jag kanske skulle klara av det om jag fick göra det i MIN takt på MITT sätt. Då kanske jag skulle klara av det mesta men jag tror det har blivit att, det har gjort mig att jag har blivit tillbaka-dragen åh att jag inte vågar satsa eller göra saker som kanske är enkelt för nån annan.*

*...att man inte har försökt åh få jobb till exempel. Kanske det har hämmat mig att jag egentligen inte visat mina framfötter utan det har bara blivit det dåliga om man säger. Jag har inte kunnat visa riktigt ordentligt att jag egentligen är väldigt duktig på någonting. Det skall vara så stressande åh det ska gå så fort åh sånt.*

*...för mig har det gått som det har gått åh. Det kanske har satt sig på mitt självförtroende att jag inte är... tror att jag inte kan. Jag är inte bra liksom fastän jag kanske är det. Många som säger; men du är ju jätte duktig på det där. Nä det kan... det kan jag inte.*

Oftast tar Britt den lättaste vägen ut och när det blivit lite jobbigt har hon hoppat av. Det har hindrat henne från att vara undersköterska eller eventuellt blivit florist idag.

*Jag skulle kunnat jobba som undersköterska, men jag orkade inte, så jag hoppade av när det var en termin kvar. Det var väl på grund av pressen kanske, det kändes inte rätt åh jobbigt. Då hoppade jag av istället åh så fortsatte jag på Linden.*

*Jag skulle nog inte ha gjort så utan jag skulle ha fortsatt även om det kändes jobbigt tror jag. Men jag kände att det var lätta vägen ut... Jag tar ofta den lätta vägen ut liksom, försöker göra det...*

*Ja då hade jag nog inte jobbat där jag jobbar nu. Då hade jag nog jobbat kvar som och utbildat mig mer som florist ...tror jag.*

## **5.4 Resultatanalys**

Samtliga deltagare har haft varierande erfarenheter av det specialpedagogiska stödet vilket visar på dess komplexitet. Det har någon gång gett dem alla upplevelsen av att känna sig stämplade/utsatta, svikna, kluvna men det har även inneburit en befrielse. Stämpeln att vara annorlunda har de fått av samhället och av klasskamrater. Svikna har de känt sig då man inte lyssnat på dem eller då de inte fått välbehövlig hjälp. Deras upplevelser av att känna sig kluvna visar på specialpedagogikens dilemma. Eleverna skall ha rätt till stöd men också rätt till att inte bli utpekade. Alla respondenter beskriver någon specialpedagog som betytt mycket för dem. När specialpedagogen har lyssnat på dem, fått dem att känna sig duktiga och viktiga har det resulterat i att det specialpedagogiska stödet upplevts som en befrielse. För vissa har det inneburit en befrielse för livet och andra mer för stunden.

Hur deltagarnas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet bidragit till att forma deras livsvärldar idag är en svår fråga att besvara. Enbart deras upplevelser av det specialpedagogiska stödet kan inte ha format hela deras livsvärld men eventuellt vissa delar. Eftersom vi inte bara formas av den omedelbara omgivningen vi har runt omkring oss utan även vilken tid vi lever i har de yngsta respektive de äldsta deltagarna gemensamma drag. De yngsta deltagarna, Robin och Linus, har gått i skolan under Lpo 94. De äldsta deltagarna, Sten och Britt, som är 10 respektive 19 år äldre, har gått i skolan under merparten av Lgr 80. Detta kan ha påverkat synen på det specialpedagogiska stödet.

De äldsta deltagarna har en stark upplevelse av att vara stämplade genom det specialpedagogiska stödet, vilket de fick tidigt under sin skolgång. På den tiden innebar det specialpedagogiska stödet oftast att hjälpen gavs till eleven utanför klassrummet. Det var under det psyko-medicenska paradigmet då eleven fick gå till kliniken, speciallärarens rum, och bli "botad". Britt lämnade klassen och Sten bytte till en annan skola för att få sitt stöd. Det gav dem en upplevelse av att de inte var som andra, vilket skapade ett utanförskap. Visserligen hade Britt jättebra klasskamrater som stöttade henne i alla lägen men känslan av att vara annorlunda och stämplad lever kvar än idag. Den känslan har troligtvis gjort att hon inte vågat visa framfötterna på nya arbeten och som hon själv uttrycker det "det blev bara det dåliga". På grund av det specialpedagogiska stödet fick Sten byta socialt sammanhang flera gånger, vilket troligtvis skapade en otrygghet. Då hade han svårt med sociala relationer, vilket även kan förekomma idag. "Problemen fortsätter" som Sten uttryckte det. Upplevelsen av att vara stämplad och annorlunda verkar ha naglat sig fast hos dem båda två. Det kanske kan bero på att de fick stödet så tidigt under sin skolgång så att de blev "ett" med "stämpeln". Under deras skolgång ansågs alla skolproblem kunna förklaras utifrån förhållanden förknippade med individen, vilket kan ha förstärkt deras upplevelse. De båda uttrycker vid ett flertal tillfällen "det var bara

så” eller ”det skulle bara vara så”. Antingen accepterade de situationen eller kände en uppgivenhet inför hur de blev/har blivit behandlade.

De yngsta deltagarna, Robin och Linus, gick i skolan tio respektive nitton år senare än Sten och Britt. Då hade skolproblemen förflyttats från individnivå till grupp- och organisationsnivå, vilket innebar att få individuella stödåtgärder gjordes. För att ingen skulle bli stämplad och utpekad skrevs det in i grundskoleförordningen att all undervisning skall ges i den klass som eleven tillhör. Läraren skulle därmed själv klara av att undervisa alla elever inom klassens ram. Eventuellt kan detta vara en förklaring till att det specialpedagogiska stödet uteblev ända fram till årskurs fem. Både Robin och Linus beskriver sin förståelse för lärarens svåra uppgift. När de väl fick stödet upplevde de en befrielse av att någon lyssnade på dem och förstod dem. Robin fick trots grundskoleförordningens uppmaning lämna klassen men upplevde då för första gången arbetsro och kände sig inte utpekad. Båda dessa pojkar fick vänta länge på det specialpedagogiska stödet och upplevde därför en lättnad när det väl kom. Det stöd de fått senare i sin skolgång har de upplevt som en räddning. Det specialpedagogiska stödet gav dem motivation till att studera vidare och ork till att genomföra sina gymnasiestudier. De har därför ingen ”stämpel” som lever kvar idag. Robin tyckte det var kämpigt att behöva gå ifrån sina klasskamrater men ansåg ändå att kunskapen var viktigare inför gymnasiet.

## 6 Diskussion

I det första avsnittet diskuteras metodologiska aspekter på den fenomenologiska livsvärldsstudien. I de nästkommande avsnitten diskuteras resultatet utifrån den specialpedagogiska forskningen, den specialpedagogiska verksamheten samt hur det specialpedagogiska stödet kan ha format deltagarnas livsvärldar. Jag har analyserat utifrån deras livsberättelser vilket inte på något sätt är en absolut sanning. Det är mina antaganden och mina tolkningar som jag står för och som deltagarna inte tagit del av. Avslutningsvis diskuteras pedagogiska implikationer.

### 6.1 Metodologiska aspekter

Den fråga som följt med mig under genomförandet av denna studie är huruvida man kan fånga någon annans livsvärld eller ej. I sin helhet är det nog helt omöjligt och det har inte ens varit önskvärt. Med det specialpedagogiska stödet, som varit ett engagerande ämne för deltagarna, i fokus har däremot delar av deras livsvärldar trätt fram. Livsvärldsansatsen har gjort mig ”fri” att så öppet och nyfiket som möjligt fått ta del av deltagarnas livsvärldar (Berndtsson, 2001). Ansatsen har även möjliggjort att skapa en större förståelse för hela individen. En brist i studien är att intervjuguiden aldrig blev riktigt utvärderad. Erfarenheterna från genomförandet av studien i sin helhet har emellertid inte gett anledning att omvärdera den ursprungliga intervjuguiden. Analysen av intervjuerna påbörjades redan vid transkriberingen av dem vilket gjorde att jag under de kommande intervjuerna jämförde de olika berättelserna med varandra. Hur detta påverkade intervjuerna har jag svårt att bedöma. Om jag skulle göra om studien hade jag troligtvis valt att transkribera intervjuerna efter att alla varit genomförda för att komma så ”ren” som möjligt till varje intervju. Kravet för att få delta i studien var att man gått ut gymnasiet och någon gång under sin skoltid haft specialpedagogiskt stöd. Att två av deltagarna var 20 år samt att de andra två var 30 respektive 39 år gjorde att jag upptäckte skillnader och likheter med ”de yngsta” och ”de äldsta” deltagarna, vilket inte var planerat



från början. Eftersom studien är av ringa omfattning har jag valt att inte behandla genusperspektivet även om detta kan vara en avgörande faktor när det gäller bemötande och upplevelser av det specialpedagogiska stödet. Med tanke på studiens tidsplan föreföll fyra deltagare vara ett rimligt antal och har också upplevts som ett rimligt antal för att "leva med" deltagarna i analysarbetet.

I vetenskapliga studier kan alltid validiteten diskuteras, så även i denna studie. Intervjuaren och intervjupersonen påverkar varandra ömsesidigt och agerar i förhållande till varandra. (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid det första samtalet innan intervjun berättade jag för deltagarna om mina egna erfarenheter av specialpedagogiskt stöd för att skapa trygghet. Under studiens gång har jag reflekterat huruvida det kan ha påverkat dem. Mångfald av intervjupersonernas erfarenheter av specialpedagogiskt stöd bedömer jag som gynnsamt för studiens validitet. Jag har uppfattat att intervjupersonerna genuint har speglat de olika specialpedagogiska situationerna (a.a.).

## 6.2 Specialpedagogisk forskning och verksamhet

Denna studie visar i likhet med andra studier på upplevelser av stämpling och utsatthet till följd av specialpedagogiska åtgärder (Henriksson, 2004; Armstrong, 2003; Skaalvik, 1994). Det har inneburit att eleverna på ett eller annat sätt fått lämna den vanliga undervisningen för att få specialpedagogiskt stöd – enligt det kategoriska perspektivet. Denna kunskap, att elever kunde uppleva utanförskap genom specialpedagogiska insatser, fanns redan på 1970-talet (SOU, 1974). I Lgr 80 framhålls dessutom att undervisning i särskilda undervisningsgrupper skall begränsas för att eleven kan riskera att tappa kontakten med sina kamrater. Det har till och med lett till att det sedan 1997 står i grundskoleförordningen att det specialpedagogiska stödet i första hand skall ges inom den klass som eleven tillhör om inte särskilda skäl finns för att ge stödet i särskild undervisningsgrupp. Jag anser att detta har i sin tur lett till en uppfattning ute på skolorna att det är "fult" att undervisa elever i särskilda undervisningsgrupper. I ett fall av fyra i denna studie gavs det specialpedagogiska stödet inom klassens ram men trots det upplevde denne respondent sig utsatt av sina klasskamrater, som mobbade honom på grund av diagnosen dyslexi.

De yngsta deltagarna, som började skolan 1995, erbjöds inte något specialpedagogiskt stöd under sina första fem år i skolan trots att de upplevde skolgången problematisk. Kan detta ses som en konsekvens av att det relationella perspektivet, det post-positivistiska paradigmet och det sociologiska paradigmet introducerades? Nu fanns det inga "problem" om inte skolan och/eller klassläraren skapade dessa genom sin undervisning (Skidmore, 1996). Var det därför Robins föräldrar aldrig fick veta hur det verkligen var för Robin i skolan förrän vid sista utvecklingssamtalet i årskurs fem? För vilken lärare vill tala om sin undervisning som så "usel" så ditt barn far illa av den? Både Robin och Linus uttrycker sin förståelse för lärarens svåra arbetssituation, som innebär att försöka sätta sig in i och hjälpa alla elever i klassen. Kan dessa uttalanden bero på att de omedvetet känt av "problemförskjutningen" från individnivån till grupp- och organisationsnivån genom införandet av de nya paradigmen och perspektiven? På Robins nystartade skola fanns till en början inte ens någon specialpedagog att tillgå. Kan det vara så att den nystartade skolan trodde på att de kunde överbrygga alla elevers skolproblem med tanke på följande citat? "The common conceptualization of special needs...they are caused by pathologies in the way schools are currently organized, and that they can be overcome by reforming schools as organization" (Skidmore, 1996, s. 39). I Lpo94 framhålls ändå

att rektor skall ansvara för att undervisningen är utformad så att eleverna får den hjälp och stöd som de behöver.

Mer förvånande resultat i studien är att de yngsta deltagarna upplever det specialpedagogiska stödet som en befrielse. Trots att det specialpedagogiska stödet på högstadiet och/eller gymnasiet gavs utanför den vanliga undervisningen så upplevde de sig mer befriade än stämplade. Äntligen gavs den hjälp de så länge behövt. Att det specialpedagogiska stödet upplevdes så positivt beror förmodligen till stor del på deras relation med specialpedagogen. De upplevde kanske en Vi-relation och kände att de blev pedagogiskt sedda, vilket stärkte och stimulerade dem (Henriksson, 2009). De upplevde dessutom att det specialpedagogiska stödet var meningsfullt och gav dem känslan av att lyckas. En deltagare i Skaalviks (1994) studie har beskrivit liknande erfarenheter och upplever därför stödet positivt. Skaalvik förklarar de positiva erfarenheterna av stödet med att det gavs efter skoltid och att eleven på så vis undgick den stigmatisering det kan innebära att lämna klassen. De positiva erfarenheterna skulle likaväl kunna förklaras av att deltagaren hade en bra relation med specialpedagogen

Att de äldsta deltagarna i denna studie tidigt blev identifierade som elever med svårigheter under sin skolgång kan ha varit en starkt bidragande orsak till att förstärka deras upplevelse av stigmatisering (Goffman, 1990). Det specialpedagogiska stödet gavs under vad Evenshaug & Hallen (2001) beskriver som Homburger Erikssons fjärde stadium i den psykosociala utvecklingen – *produktivitet kontra mindervärdeskänslor*. Stödåtgärderna kan för dem ha inneburit att de utvecklade mindervärdeskänslor eftersom stödet var ett bevis på att de inte levde upp till skolans ”produktivitet”. De yngsta deltagarna kan också ha utvecklat mindervärdeskänslor under denna period eftersom de upplevde skolan som problematisk. Däremot undslapp de få de specialpedagogiska åtgärdernas eventuella stigmatiserande effekter.

Om vi jämför de äldsta deltagarnas erfarenheter med de yngsta deltagarnas erfarenhet i studien av det specialpedagogiska stödet kan det snarare vara det ”gällande” perspektivet/paradigmet än på vilket sätt stödet har genomförts, som förstärkt deras upplevelser. De äldsta deltagarna gick i skolan under det psykomedicinska paradigmet, vilket kan ha förstärkt upplevelsen av att vara problematisk och annorlunda. Sten beskriver att det är han som ”äger” problemet och det var upp till honom att arbeta bort dom. Britt upplever det ”jobbigt” att behöva lämna klassen. De yngsta deltagarna gick däremot i skolan under det sociologiska och organisatoriska paradigmet, vilket kan ha bidragit till att det specialpedagogiska stödet uteblev. Att problematiken låg mer på en samhälls- och organisationsnivå än på en individnivå, kan ha inneburit att deras upplevelser av att lämna den vanliga undervisningen inte upplevdes lika starkt.

Deltagarnas positiva och negativa erfarenheter av det specialpedagogiska stödet har på ett eller annat sätt bidragit till att forma deras livsvärldar idag. Enligt livsprocessen kan tidigare erfarenheter i livet bidra till om vi ser möjligheter eller hinder i nuet (Danielsson & Liljeroth, 2007). För de yngsta deltagarna tycks det specialpedagogiska ha skapat mer möjligheter än hinder. Möjligheterna kan bestå av att ha genomfört gymnasiet, ha arbete idag eller på annat sätt förbättrat framtidsutsikterna. En av dem upplever hinder i form av att ”det tar emot” att börja studera igen. De yngsta deltagarna menar att deras liv inte hade sett så positivt ut som det gör idag, om de inte fått det specialpedagogiska stödet. För de äldsta deltagarna har det specialpedagogiska stödet inte skapat några större möjligheter för dem. Däremot har det inneburit en del hinder eftersom de anser att ”problemen fortsätter”. Deras uttryck ”det var bara så” tolkar jag som att de gick i skolan under en tid då eleven inte skulle ifrågasätta utan tacksamt ta emot den undervisning som erbjöds. De äldsta deltagarna har levt ca 20-30 år sedan

de fick specialpedagogiskt stöd, vilket givit dem fler erfarenheter att relatera till. Tidsaspekten kan också vara en avgörande faktor för hur de specialpedagogiska åtgärderna upplevts.

### 6.3 Specialpedagogikens dilemma

Skolans uppdrag är enligt skollagen att alla elever skall få en likvärdig utbildning och i utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS, 1985). Men hur skall denna hänsyn tas så att det inte samtidigt blir ett utpekande? Deltagarnas erfarenheter av att känna sig klivna till det specialpedagogiska stödet beskriver dess dilemma. En deltagare upplever att det inte gavs så mycket kunskaper men däremot sociala vinster. Tre deltagare upplever att stödet har givit dem mer vinster kunskapsmässigt men samtidigt inneburit sociala förluster. Här följer ett citat från en av dessa deltagares beskrivning av hur han ser på det specialpedagogiska dilemman.

*... det som är också lite dumt med sån specialpedagogik, att man får gå iväg. För jag ville inte gå iväg från alla andra i klassen. Man ville ju vara kvar och höra vad dom har gjort och tjöta lite åh så där. Så det var inget ball att gå dit men när jag väl var där och hade jobbat så var det kanon. Men det var ju trist åh så kom ju läraren åh nu börjar lektionen åh så går alla in men jag får gå ner till en annan byggnad och ha matte eller liknande. Så det blir lite fel hur man än gör.*

Deltagaren insåg att det var positivt med specialpedagogiskt stöd i den lilla gruppen men samtidigt var det "trist" att behöva lämna sina klasskamrater. Finns det någon lösning på detta dilemma? Nilholm (2003) beskriver det specialpedagogiska dilemman genom den spänning som bildas genom att ge likvärdig utbildning till alla kontra att utbildningen skall anpassas till elevers olikheter. Han menar att specialpedagogiken homogeniserar grupper och gör därmed dilemman hanterbart.

### 6.4 Specialpedagogens roll

När det specialpedagogiska stödet upplevts positivt har det i samtliga fall inneburit en bra relation till specialpedagogen. Hon/han har funnit vägar till att förstå elevens situation och därmed lyckats förbättra skolsituationen. I denna studie berättar Linus hur viktigt det var för honom att specialpedagogen förstod honom och kunde sätta sig in i hans situation. Detta beskriver Carlsson (2009) som en viktig del i relationen till sina referenter samt att hon förklarar deras svårigheter för dem, för att öka deras möjligheter att förstärka sitt självförtroende. Alla deltagare i denna studie anser att åtminstone en specialpedagog har betytt mycket för deras utveckling. Med tanke på att människans jag, enligt Mead (1976), "speglar sig" i andras reaktioner har dessa specialpedagoger troligtvis reagerat positivt på eleven. Två av deltagarna nämner att det är viktigt att förstå sin problematik och att pedagogerna inte "kör över en". Britt var aldrig införstådd med varför hon behövde specialpedagogiskt stöd. Linus kände en stark press att nå upp till de andra elevernas nivå. Viktigt är, som Linus säger, att lyssna på eleven för att få ett bra resultat. Kinge (2000) poängterar vikten av att pedagogerna har tillit till elevens inneboende möjligheter och resurser. Samtliga deltagare i studien har någon gång under sin skolgång visat på inneboende resurser när de fick "rätt" stöd och när någon pedagog visade dem engagemang. Omedvetet styrs eleven av de vuxnas förväntningar, vilket blir självuppfyllande profetia (Bozarlan, 2001). Jag tror att pedagogens förväntningar och tron på elevens förmåga många gånger är avgörande för om eleven skall lyckas eller inte. Lpo94 poängterar att varje elev har rätt att i skolan få utvecklas och få känna glädje av att göra framsteg

och övervinna svårigheter. Detta går endast att genomföra genom samspel med eleven och inte genom att "köra över" och ställa orimliga krav. Två deltagare beskriver dessutom att de aldrig förstod vikten av vad de "höll på att bygga upp" på högstadiet och vad det skulle leda till. Det tolkar jag som att de inte ansåg skolan tillräckligt meningsfull. Här har specialpedagogen en viktig uppgift att sätta upp rimliga mål så eleven känner att han/hon lyckats och att ha en dialog med eleven så att han/hon vet vilka framtidsmöjligheter som finns. I dialogen spelar specialpedagogens intresse för eleven en avgörande roll för om kontakten skall bli givande (Engquist, 1996). Om eleven inte upplever någon stöttning eller framgång kan det leda till att han/hon inte känner någon mening med att försöka. Samtliga deltagare har beskrivit att de haft den känslan och för två av dem ledde det till att de under någon period hade "fel" umgänge. Kan det vara så att man söker upp andra som i likhet med en själv utvecklat en avvikaridentitet?

## 6.5 Specialpedagogiska implikationer

Studiens livsberättelser har givit mig som blivande specialpedagog fördjupad kunskap hur några elever i behov av särskilt stöd upplevt sin skolgång. Den har ökat min förståelse för eleverna och den har gett mig insikt om hur viktig specialpedagogens förhållningssätt kan vara för elevernas utveckling. Variation i deltagarnas erfarenheter av det specialpedagogiska stödet visar på specialpedagogikens komplexitet och dilemma. Detta är troligtvis inget den enskilde specialpedagogen kan lösa, men med ett gott förhållningssätt till eleven överbryggas specialpedagogen det mesta. Ofta tar man för givet att alla vet vad som menas med ett gott förhållningssätt. Eftersom vi alla är olika individer finns det säkert lika många olika förhållningssätt som kan uppfattas som goda. Deltagarna ansåg att det var viktigt att specialpedagogen lyssnade och förstod dem. Det var viktigt att de byggde upp en relation och att de brydde sig om eleven. Det tolkar jag som att det är viktigare att sätta fokus på elevens välbefinnande snarare än att fokus läggs på att eleven skall nå målen. En av deltagarna kände sig "överkörd" när målen ställdes i fokus.

Att tolkningen av skolsvårigheter sker i relation till vilket vetenskapligt perspektiv som dominerar inom specialpedagogiken har också betydelse för hur resultaten från denna studie tolkats. Att det kategoriska perspektivet utmanats av ett relationellt, för det har säkerligen förändrats sedan Perssons delstudie 1998, kan ha gagnat elevens välbefinnande. Fokus inom specialpedagogiken idag är "en skola för alla" vilket skapat en större förståelse för allas olikheter men kan samtidigt ha inneburit ett "tabu" mot små undervisningsgrupper. En deltagare upplevde att han fick lugn och ro när han gick ifrån klassen. Han fick för första gången arbetsro. Allt går kanske inte lösa inom klassens ram? För att kunna möta alla elevens olikheter måste man finna individuella lösningar, som är bäst för eleven. Det får aldrig bli på elevens bekostnad att nya ideologier skall genomdrivas. Det innebär inte att man skall stoppa utvecklingen men att ständigt ifrågasätta vad politiskt och ideologiska förändringar kommer att leda till för individen. Vad är det för perspektiv inom specialpedagogiken som dominerar idag? Är det fortfarande inkluderingstankarna som råder? Med tanke på den aktuella skolpolitiken med fler och tidigare omdömen om eleverna går vi kanske mot ett nytt individualistiskt perspektiv, men inte inom det psykiatiska.

Ett förslag på vidare forskning skulle kunna vara att undersöka vilket perspektiv/paradigm specialpedagoger grundar sin verksamhet på idag? Samt att undersöka vad de anser att det får för konsekvenser för eleven. Tills vidare bör specialpedagogen, eftersom nuet påverkas av

historien och framtiden, ständigt ifrågasätta – vad han/hon grundar sin verksamhet på och vad det får för konsekvenser för den enskilda eleven i ett livslångt perspektiv.

## Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.

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

Berndtsson, I. (2003). Livsvärldar i vardagliga och institutionella sammanhang. Om betingelser för livsvärldsforskning med fokus på personer med synnedsättning eller blindhet. I M. Uljens & J. Bengtsson (Red.), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik – aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem* (s. 97-112). (Forskningsrapport, 192). Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen.

Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter – Människa och vetenskap ut ett livsvärldsperspektiv*. Uddevalla: Daidalos.

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58, 2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bozarslan, A. (2001). *Möte med mångfald – förskolan som arena för integration*. Hässelby: Runa.

Börjesson, B. (2000). *Om lusten och viljan att lära – några reflektioner* (Socialt perspektiv, 4:2000). Växjö: Växjö universitet, institutionen för pedagogik.

Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (2005). Theorising special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward. *Theorising special education* (s.156-173). London and New York: Routledge.

- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det pedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Skolverket: Liber.
- Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1990). *Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books. (Original publicerat 1963)
- Haug, P. (1998). *Pedagogisk dilemma: Specialpedagogik*. Stockholm: Skolverket.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience* (Acta Wexionensia, 48/2004). Växjö: Växjö University Press.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). Barns erfarenheter av andras väl – Att förstå och gripa in i den andres livsvärld. I M. Uljens & J. Bengtsson (Red.), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik – aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem* (s. 31-52). ). (Forskningsrapport, 192). Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Mead, G. (1976) *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Agos förlag AB. (Original publicerat 1962)
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Phenomenology of perception* (C. Smith, övers.). London: Routledge. (Original publicerat 1962)
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, C. (Red.) (2007), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rosenqvist, M.(Red.) & Andréén, M. (Red.) (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Mölnlycke: Hallgren & Fallgren.

SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 2008:571. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Förordning 1997:599; 2008:408. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Skaalvik, S. (1994) *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitut.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 11, No.1, 33-47.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.



# Bilagor

## Bilaga 1, Information om studien

Vilken betydelse har det specialpedagogiska stödet haft för dig som vuxen?

*Jag är nyfiken på att del av dina erfarenheter av det specialpedagogiska stödet du fått under din skoltid samt om och på vilket sätt det har haft betydelse för dig senare i livet.*

Din uppgift i studien (utöver detta samtal) är att genom en öppen djupintervju, som kommer ta ca 2 timmar, delge dina erfarenheter från specialpedagogiskt stöd du fått under din skoltid. Du väljer själv vad du vill delge och har rätt att avstå från att besvara frågor.

Du bestämmer var intervjun skall äga rum. Intervjuerna kommer att spelas in på band och sedan skrivas ut i sin helhet. Om du önskar kommer du att få ta del av din information innan den publiceras. Studien kommer framför allt att läsas av mina kurskamrater på specialpedagogiska programmet, deltagarna i studien samt av de som av intresse laddar hem den från nätet. Du kommer att vara helt anonym i studien och fingerade namn kommer användas.

Att delta i studien är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan genom att kontakta mig på telefon 0702-532655 eller via mail: carina.lagesson@kungsbacka.se. Om du väljer att avbryta kommer all information du eventuellt har lämnat strykas från studien.

Jag önskar att ta del av min information innan den publiceras. Vänligen skicka den till:

---

Jag behöver inte ta del av min information innan den publiceras utan jag väljer att läsa resultatet när studien är färdig.

Jag har tagit del av ovan och vill delta i studien tills annat meddelas:

---

Datum / Plats

Underskrift

## Bilaga 2, Intervjuguide

### DÅ

#### Om jag ber dig berätta om din skoltid – vad är det första du tänker på då?

- Kan du så detaljerat som möjligt beskriva hur det specialpedagogiska stödet såg ut för dig? (När ? Hur? Varför?)
  - Hur upplevde du det?
  - Hur upplevde din omgivning att du fick specialpedagogiskt stöd?
  - Minns du någon speciell händelse/person?
  - Fick du den hjälpen du behövde?
- Skulle du ha velat att det specialpedagogiska stödet varit utformat på ett annat sätt?

### NU

- Hur ser ditt liv ut idag? (Sysselsättning, fritid, vänner)
  - Hur skulle andra beskriva dig?
  - Vad anser du att du är bra på?
- Har det specialpedagogiska stödet haft någon inverkan av det du just har berättat?
- Tror du att du varit en annan person idag om du inte fått specialpedagogiskt stöd?
- Vilken betydelse tror du att det specialpedagogiska stödet haft för hur ditt liv har blivit?
- Om du inte fått detta stöd, hur hade ditt liv blivit då?

### FRAMTIDEN

- Hur ser du på framtiden?
  - Tror du att den sett annorlunda ut om du inte fått specialpedagogiskt stöd?

#### Avsluta intervjun:

- Nu har jag inga mer frågor. Är det något du vill tillägga?
- Hur har du upplevt intervjun?