



Självständigt arbete, 15 hp, för
Speciallärarutbildningen med specialisering mot
utvecklingsstörning
VT 2019

Meningsfull kunskap

Meaningful knowledge

En intervjustudie med utgångspunkt i det
individuella programmet på en
gymnasiesärskola

An interview study based on the individual
program of a special needs upper
secondary school

Martin Sundell

Sektionen för lärande och miljö

Författare
Martin Sundell

Meningsfull kunskap
En intervjustudie med utgångspunkt i det individuella programmet på en gymnasiesärskola

Handledare
Lotta Anderson

Examinator
Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att studera och bidra med nya insikter om vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program. Anledningen till att jag vill undersöka detta är att jag i mitt arbete inom denna skolform nästan dagligen möter ett dilemma i frågan om vad som är det viktigaste för den enskilda eleven att lära sig för att ha de bästa förutsättningarna i sitt framtida vuxenliv. Styrdokumenten för gymnasiesärskolans individuella program lämnar ett stort utrymme till individuella anpassningar, både beträffande stöd och kunskapsutveckling, och därmed blir också tolkningsutrymmet stort. Därför vill jag undersöka vilka uppfattningar lärare och elever, bland andra, har kring vad som är meningsfulla kunskaper för eleverna att få med från utbildningen ut i vuxenlivet.

För att finna svar på detta har jag utgått från ett fenomenologiskt inspirerat metodval med kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. I analysen av resultatet av intervjuerna har jag tagit hjälp av teorier om KASAM och pliktetik respektive konsekvensetik för att belysa och perspektivera empirin.

Huvuddragen i resultatet handlar om att meningsfulla kunskaper för eleverna på den undersökta gymnasiesärskolan utgår från elevernas framtidsbehov kopplat till vuxenliv och framtida sysselsättning. Följaktligen är det viktigt att få en bild av hur respektive elevs framtida liv kan se ut beträffande sysselsättning och vuxenliv. Eftersom det flesta eleverna, efter gymnasiet, går vidare till daglig verksamhet framstår det också som viktigt att eleverna i skolan arbetar med kunskaper relaterade till denna sysselsättning. Därmed framträder också en tydlig bild av att samarbetet mellan skolan och daglig verksamhet skulle behöva stärkas, bland annat i syfte att skapa samsyn kring vilka kunskaper som kan vara relevanta för den enskilda eleven utifrån framtida potentiella sysselsättningar.

Ämnesord

Kunskap, meningsfullhet, förmågor, gymnasiesärskola, framtid, sysselsättning, aspirationer, anställning

Author

Martin Sundell

Meaningfull knowledge

An interview study based on the individual program of a special needs upper secondary school

Supervisor

Lotta Anderson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The purpose of this thesis is to study and contribute with new insights about what is meaningful knowledge for the students who study the individual program on a special needs upper secondary school. The reason I want to investigate this is that I, in my work within this school form, almost daily meet a dilemma in the question about what's the most important for the specific student to learn to get the best possibilities in their future adult life. The control documents regarding the special needs upper secondary school gives great opportunities to individual adjustments, concerning both support and learning and thereby the interpretation space is large. Therefore, I want to investigate the opinions of teachers and students, amongst others, about what is meaningful knowledge for the students to bring along into the adult life.

To find answers to my questions I have used a phenomenologically inspired method including qualitative, semi-structured interviews. In the analysis of the results of the interviews I have applied theories about SOC together with duty ethics and impact ethics to help me illuminate and get perspectives on the empirical.

The main results of the study indicate that meaningful knowledge for the students of the concerned special needs upper secondary school depend on the student's future needs regarding adult life and future pursuits. Consequently, it is important to have an understanding on what the adult life and future pursuits of the specific student may consist of. Since the main part of the students, after leaving secondary school, continues in daily activities it also appears important to work with abilities linked to this kind of employment. Therefore, there is also a clear picture of the fact that the cooperation between school and daily activities would need to be strengthened, for instance to create consensus about what knowledges are relevant to the individual student regarding potential future pursuits.

Keywords

Knowledge, meaningfulness, abilities, special needs upper secondary school, future, pursuits, aspirations, employment

Innehåll

Inledning.....	7
Syfte och frågeställningar.....	8
Bakgrund.....	9
Gymnasiesärskola.....	9
Individuellt program.....	10
Efter gymnasiesärskolan.....	11
Daglig verksamhet.....	11
Utvecklingsstörning.....	12
Tidigare forskning.....	14
Kunskap.....	14
Aspirationer och framtidsutsikter.....	18
Dilemma.....	19
Sammanfattning av tidigare forskning.....	20
Teori.....	22
KASAM.....	22
Pliktetik och konsekvensetik.....	23
Sammanfattning.....	25
Metodbeskrivning.....	26
Datainsamlingsmetod.....	26
Urval.....	27
Genomförande.....	28
Bearbetning och analys.....	29
Etiska överväganden.....	30
Resultat.....	32
Kunskap.....	32
Tolkning av styrdokument.....	34

Framtid	35
Diskussioner om framtid	35
Samarbete	36
Analys.....	38
Pliktetik och konsekvensetik.....	38
KASAM	39
Slutsatser	40
Diskussion	42
Resultatdiskussion.....	42
Metod – och teorivaldiskussion	45
Implikationer	47
Förslag för fortsatt forskning.....	48
Sammanfattning	49
Referenser.....	51
Bilaga 1, Intervjuguide elev	53
Bilaga 2, Intervjuguide före detta elev	54
Bilaga 3, Intervjuguide lärare	55
Bilaga 4, Intervjuguide chef daglig verksamhet.....	56

Inledning

I mitt arbete på en särskola med elever som läser gymnasiesärskolans individuella program stöter jag nästan dagligen på ett dilemma. Vad är egentligen det viktigaste för just denna eleven att lära sig för att ha de bästa förutsättningarna i sitt framtida vuxenliv? I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) framgår att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov samt att utbildningssystemen och utbildningsprogrammen ska utformas på ett sådant vis att mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas. På Skolverkets hemsida (Skolverket, 2019) står angående det individuella programmet att:

Utbildningen ska ge eleverna kunskaper för ett så självständigt och aktivt liv som möjligt samt för att kunna delta i samhällslivet. Innehållet på ett individuellt program kan utformas utifrån varje individs behov och förutsättningar.

Dessa båda formuleringar lämnar en del utrymme för tolkningar bland annat kring vad självständighet innebär för respektive elev samt vad som är respektive individs behov och förutsättningar. Vad självständighet innebär för respektive elev samt vad som är hans individuella behov och förutsättningar påverkar i sin tur vilka kunskaper som är relevant att fokusera på i utbildningen för den enskilda eleven. Mineur (2013) menar att det finns en frihet för skolorna att utforma verksamheten efter eleverna och då är min uppfattning att det är av yttersta vikt att det finns en insikt i vad som är den bästa verksamheten för den individuella eleven. Blennberger (2013) skriver angående pliktetik och konsekvensetik att det ibland kan vara nödvändigt, men svårt, att välja mellan vad som gentemot en medmänniska kan anses vara det bästa bemötandet i stunden respektive på sikt och ibland upplever jag att jag i arbetet på gymnasiesärskolan kan behöva prioritera mellan vad som för eleven kan anses vara det viktigaste just nu respektive vad som är viktigast ur ett framtidsperspektiv. Detta är viktiga frågor att fundera över och diskutera och i Läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013) står att en förutsättning för skolans uppdrag att förmedla kunskaper är att det förs en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp. Haber, Mazzotti, Mustian, Rowe, Bartholomew, Test och Fowler (2016) skriver att det redan under skoltiden bör finnas en medvetenhet kring vilka mål som är relevanta för den enskilda eleven utifrån vilka aspirationer eleven själv har för livet efter skolan beträffande exempelvis sysselsättning, boende och självständighet. Det är av stor vikt att se till elevens individuella behov beträffande kunskapsmål utifrån framtida behov, istället för att utgå från att samma allmänna mål ska gälla för alla elever (a. a.).

Som speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning förväntas jag besitta fördjupade kunskaper om elevers lärande samt den allsidiga kunskapsutvecklingen i relation till ämnesområden för elever med utvecklingsstörning. Jag ska också kunna vara en kvalificerad samtalspartner i frågor som rör lärande och kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning (SFS 2011:186). I och med detta menar jag att specialläraren också måste ha en insikt i vilka kunskaper som är de viktigaste att förhålla sig till för respektive elev. Ayres, Douglas, Lowrey och Sievers (2011) skriver att det för elever med kognitiva svårigheter bör finnas individuella läroplaner som tar hänsyn till varje elevs personliga behov. I utvecklandet av dessa anser de att hänsyn bör tas till elevens möjligheter till självständighet, både nu och i framtiden, beträffande boende, sysselsättning, relationer samt deltagande i samhället.

Att finna vilka mål som är viktigast för respektive elev är också direkt kopplat till elevens känsla av sammanhang (KASAM). Antonovsky (2005) beskriver tre centrala komponenter i KASAM – begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet – och min uppfattning är att hur väl dessa tre komponenter uppnås för den enskilda eleven är direkt beroende av i vilken utsträckning skolan lyckas finna meningsfulla mål för varje individuell elev. Att finna vad som är meningsfull kunskap för den enskilda eleven är dessutom en förutsättning för att skolan ska kunna leva upp till Skolverkets (2013, s. 5) ord om att ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att studera och bidra med nya insikter om vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program. Avsikten är att ta reda på elevernas, lärarnas och andra relevanta gruppers uppfattningar om vad som är det viktigaste för eleverna att lära sig för att ha bäst förutsättningar i vuxenlivet efter avslutad gymnasieutbildning. Samtidigt vill jag också undersöka hur undervisningen kan arrangeras så att meningsfullheten stärks i förhållande till elevernas framtida sysselsättning.

Mina preciserade frågeställningar är:

- Vad är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program?
- Vilka likheter respektive skillnader finns i olika gruppers uppfattningar kring vad som är meningsfull kunskap?
- På vilket sätt kan lärarna i gymnasiesärskolan arrangera undervisningen för att stärka kunskapens meningsfullhet i förhållande till elevernas framtida sysselsättning?

Bakgrund

I detta kapitel följer en redogörelse för några begrepp av relevans för förståelsen av bakgrunden till uppsatsens forskningsområde. Inledningsvis ger jag en beskrivning av vad gymnasiesärskola och det individuella programmet innebär samt varför vissa elever skrivs in i denna skolform. Därefter ges en kortfattad redogörelse för vad eleverna på gymnasiesärskolan och det individuella programmet har för sysselsättning efter studenten. Eftersom den största andelen av dessa elever efter studenten har en sysselsättning inom daglig verksamhet följer en beskrivning av denna sysselsättning. Sist i kapitlet presenteras en redogörelse av begreppet utvecklingsstörning.

Gymnasiesärskola

I 2013 års Läroplan för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013, s. 5) står att läsa:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att gemensamt för alla utbildningar inom skolväsendet är att de ska syfta till att barn och elever inhämtar kunskaper samt att utbildningarna ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande. Det framgår också att hänsyn ska tas till barns och elevers olika behov och att stöd och stimulans ska ges så att samtliga elever får möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt. Målsättningen ska vara att skillnader i barns och elevers förutsättningar ska uppvägas så att alla kan ges möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen. Mineurs (2013) doktorsavhandling syftade till att nå ökad kunskap och förståelse för elever i särskolans erfarenheter av skolvardagen, samt särskoletillhörighetens innebörd och betydelse, i förhållande till undervisningens organisering och innehåll. Hon skriver att trots skollagens ord om att uppväga skillnader, och om hänsyn till barns och elevers olika behov, finns det elever som bedöms sakna förutsättningar att ta till sig utbildning inom ordinarie skolformer. Dessa elever tas därför istället emot i särskolan. I skollagen (SFS 2010:800) framgår att elever med utvecklingsstörning ska erbjudas utbildning inom gymnasiesärskolan och att skolformen ska ge de mottagna eleverna en undervisning som är anpassad till varje elevs förutsättningar. Utbildningen ska så långt som möjligt motsvara den som ges i gymnasieskolan och den ska ge en god grund för fortsatta studier, yrkesverksamhet, personlig utveckling samt ett aktivt deltagande i samhällslivet. Eleverna ska i gymnasiesärskolan ges möjlighet att, både självständigt och tillsammans med andra, utveckla sin förmåga att tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper (a. a.).

Vidare framgår av skollagen att ett mottagande av en elev i gymnasiesärskolan ska prövas av elevens hemkommun och att beslutet ska föregås av en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Detta för att säkerställa att det inte finns andra bakomliggande orsaker, förutom utvecklingsstörning, till att eleven inte når upp till kunskapsmålen. Inför en eventuell placering i särskola ska samråd också ske med elevens vårdnadshavare (SFS 2010:800). Formellt sett ska, uttrycker Mineur (2013), en placering av en elev i särskola betraktas som ett *erbjudande* till eleven och dess vårdnadshavare snarare än att det skulle handla om en rättighet för skolhuvudmannen, vilket det ibland framstår som. Detta erbjudande ska bestå i en alternativ skolform som kan anses vara bättre anpassad efter elevernas förmågor. Dock är denna rättighet ibland begränsad, skriver Mineur, eftersom resursbrist i den ordinarie skolan ofta innebär att goda alternativ till särskolan i praktiken saknas (a. a.).

Individuellt program

Inom gymnasiesärskolan finns ett antal nationella program där eleverna läser ämnen. Elever som inte kan följa ett nationellt program inom gymnasiesärskolan ska utifrån skollagen erbjudas utbildning på ett individuellt program (SFS 2010:800). Det är, enligt Skolverket (2018), elevens hemkommun som ska göra bedömningen av om en ungdom som har sökt till ett individuellt program inom gymnasiesärskolan har förutsättningar att följa undervisningen på ett nationellt program. Om det bedöms att det *inte* finns förutsättningar att följa ett nationellt program ska den sökande tas emot på ett individuellt program.

Skolverket (2019) skriver att det individuella programmet på gymnasiesärskolan är riktat till elever med behov av en större grad av individuell anpassning till de egna förutsättningarna än eleverna som läser ett nationellt program. Eleverna på det individuella programmet läser inte ämnen utan mer övergripande ämnesområden. De sex ämnesområdena på det individuella programmet är: Estetisk verksamhet, Hem- och konsumentkunskap, Idrott och hälsa, Individ och samhälle, Natur och miljö samt Språk och kommunikation. Det ges inte betyg på det individuella programmet, utan eleven får ett intyg där det beskrivs huruvida hen har nått upp till kravnivåerna för grundläggande eller fördjupade kunskaper i respektive ämnesområde. Gemensamt för beskrivningen av kravnivåerna för de sex ämnesområdena är att de ska bedömas med hänsyn till elevens förutsättningar. Den övergripande läroplanen för det individuella programmet är gemensam med de övriga inriktningarna inom gymnasiesärskolan.

Efter gymnasiesärskolan

Arvidsson (2016) anser att ett betydelsefullt steg på vägen mot ökad självständighet och frigörelse efter skoltiden är inträde på arbetsmarknaden. Det finns dock menar hon, när det gäller förekomst på den öppna arbetsmarknaden, skillnader mellan personer med intellektuell funktionsnedsättning och befolkningen i övrigt. I Arvidssons (2016) avhandling framträder fyra huvudsakliga kategorier av sysselsättning efter gymnasiet för personer med intellektuell funktionsnedsättning. Av de elever som tagit studenten från gymnasiesärskolan mellan åren 2001 – 2011 hade 47 % sysselsättning inom daglig verksamhet, 22,4 % hade ett förvärvsarbete, 6,6 % deltog i någon form av utbildning och 24 % fanns, som Arvidsson uttrycker det, någon annanstans. Detta någon annanstans innebär att de inte finns representerade inom någon av de första tre kategorierna, men att det är oklart var de egentligen befinner sig. Störst sannolikhet bland eleverna från gymnasiesärskolan att ha sin sysselsättning inom daglig verksamhet har de elever som har gått ett individuellt program (a. a.).

Enligt en studie av Riksrevisionsverket (2003) har människor med intellektuella funktionsnedsättningar arbete med lönebidrag, daglig verksamhet, skyddat arbete eller någon form av praktikplats i mycket högre utsträckning än människor med andra funktionsnedsättningar. Endast 1 % av kvinnorna och 1,6 % av männen med intellektuella funktionsnedsättningar har utifrån den studien en anställning på den öppna arbetsmarknaden. Personer med intellektuella funktionsnedsättningar har även en mycket högre representation inom kategorin annan sysselsättning än personer med andra funktionsnedsättningar, vilket antas bero på att personer med utvecklingsstörning eller autism har rätt till daglig verksamhet (a. a.).

Daglig verksamhet

Som synes ovan (bland annat Arvidsson, 2016) är daglig verksamhet den form av sysselsättning som störst andel av eleverna från gymnasiesärskolans individuella program tar del av efter studenten. Enligt Socialstyrelsen (2008) är daglig verksamhet den av de tio insatserna inom LSS som flest personer inom den berörda personkretsen tar del av. År 2017 hade 37500 personer i Sverige sin sysselsättning inom daglig verksamhet (Socialstyrelsen, 2019). För att tillhöra personkretsen för LSS krävs det exempelvis att personen har utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd (SFS 1993:387).

Socialstyrelsen (2008) skriver om betydelsen av att människor har ett arbete eller annan meningsfull sysselsättning samt om vikten av att överbrygga klyftor i levnadsvillkor och bidra till en ökad delaktighet för personer med funktionsnedsättning. Daglig verksamhet är en del i

detta. Inspektionen för vård och omsorg (2019) uttrycker att daglig verksamhet ska ge en meningsfull sysselsättning utifrån personens specifika förutsättningar och att insatsen kan innehålla både habiliterande och mer produktionsinriktade uppgifter. Enligt Socialstyrelsen (2008) är avsikten att daglig verksamhet ska bidra till personlig utveckling och främja deltagande i samhället samt utveckla den enskildes möjlighet till arbete. Ett övergripande mål för verksamheten är att den enskilde på sikt ska få möjlighet till lönearbete och möjligheten för de deltagande till en anställning på den öppna arbetsmarknaden ska prövas regelbundet. Socialstyrelsen menar dock att detta mål för verksamheten inte uppfylls och att övergångar från daglig verksamhet till lönearbete nästan är obefintliga (a. a.).

Utvecklingsstörning

Eleverna som går på gymnasiesärskolan är en väldigt heterogen grupp, vilket bland andra Molin (2008) skriver om, men ett faktum som förenar dem är att de alla har någon grad av utvecklingsstörning.

Det finns många sätt att definiera utvecklingsstörning. Mineur, Bergh och Tideman (2009) skriver att vi i Sverige har en administrativ definition av utvecklingsstörning. Detta innebär att ”personer som på grund av sina intellektuella svårigheter bedöms ha ett hjälpbehov som inte tillgodoses på annat sätt och därigenom erhåller stöd enligt speciell lagstiftning, definieras som utvecklingsstörda”. (a. a., s. 10) På Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida (SPSM, 2019) står att en utvecklingsstörning innebär svårigheter att tänka abstrakt, minnas saker samt att det tar längre tid att lära sig och förstå olika saker. Även språkutveckling, tids- och rumsuppfattning tillsammans med förmågan att förstå pengars värde, tid, symboler och att hitta i sin omvärld kan vara påverkad. SPSM framhåller också vikten av att medvetenhet kring att det finns stora individuella variationer inom funktionsnedsättningen.

Liksom det finns många olika definitioner finns det också ett flertal olika begrepp för att beskriva funktionsnedsättningen utvecklingsstörning. Till viss del påverkas också innebörden av vilket begrepp som används. Grunewald (2008) beskriver hur benämningen av funktionsnedsättningen utvecklingsstörning har förändrats genom åren från den första samlingsbeteckningen idiot som småningom byttes ut mot obildbar respektive bildbar sinnesslö. Detta förblev den officiella benämningen fram till 1955. Då ersattes sinnesslöbegreppet av psykiskt efterbliven vilket i sin tur blev psykiskt utvecklingsstörd som småningom blev bara utvecklingsstörning.

Riksförbundet FUB (2019) skriver att det idag finns ett flertal olika begrepp som används parallellt. I lagar, som LSS och Skollagen, används oftast ordet utvecklingsstörning. Andra begrepp som används i samma betydelse är exempelvis intellektuell funktionsnedsättning eller intellektuellt funktionshinder, kognitiv funktionsnedsättning eller kognitivt funktionshinder samt mental retardation. Även begåvningshandikapp och förståndshandikapp används idag, men FUB anser att dessa är föråldrade och att de inte längre bör användas. Ett ord som nyligen har börjat användas är funktionsvariation.

Inför författandet av denna uppsats har jag fördjupat mig i såväl svensk som internationell litteratur och forskning och även internationellt förekommer ett flertal olika begrepp. Jag har i min text valt att huvudsakligen använda mig av begreppet intellektuell funktionsnedsättning oavsett vilket begrepp som används av de refererade författarna.

Tidigare forskning

I denna genomgång av tidigare forskning knyter jag bland annat an till det resonemang som Ayres et al. (2011) för kring vad som är meningsfull kunskap för elever med intellektuella funktionsnedsättningar. De ställer två former av kunskap mot varandra och reflekterar över om skolans huvudfokus för elever med intellektuella funktionsnedsättningar bör vara traditionella akademiska skolkunskaper (exempelvis läsa, skriva, räkna samt lära sig om planeterna och solsystemet) eller om det istället är viktigare att arbeta med mer praktiska, funktionella kunskaper (som att handla, laga mat och ta sig fram med kollektivtrafik) som eleverna kommer att behöva för sin förmåga till självständighet i sina framtida vuxenliv.

Vad som betraktas som meningsfull kunskap hänger nära samman med vilken uppfattning elever, lärare och andra har om elevernas framtidsutsikter och därför kommer jag också att resonera utifrån de diskussioner kring elevers aspirationer och lärares förväntningar som förs av bland andra Casey, Davies, Kalambouka, Nelson & Boyle (2006) och Mineur (2013).

Slutligen i forskningsgenomgången presenteras ett dilemma som Molin (2004) beskriver beträffande elevernas kunskapsutveckling kontra deras känsla av trygghet.

Kunskap

Ayres et al. (2011) ger ett flertal exempel på att elever med svåra intellektuella funktionsnedsättningar *kan* lära sig traditionella akademiska skolkunskaper men de ifrågasätter samtidigt meningsfullheten i detta. De funderar över om all den tid och energi som läggs på att träna dessa kunskaper inte bättre skulle kunna användas till att hjälpa eleverna träna förmågor som har större relevans i deras framtida vuxenliv. En retorisk fråga de ställer handlar om i vilken utsträckning inläringen av dessa akademiska kunskaper hjälper eleverna att få ett arbete, välja var de vill bo eller överhuvudtaget hjälper dem till ett aktivt deltagande i samhället. Av större relevans för elevernas framtid skulle det istället, anser de, vara att i skolan låta eleverna träna på förmågor som exempelvis hjälper dem att betala i affärer eller restauranger, leta upp var en eftersökt vara finns, gå över en väg, sköta sin personliga hygien, ta hand om och förvara livsmedel, laga mat och liknande. Ett led i att säkerställa att eleverna arbetar med förmågor som är av relevans för deras individuella framtida vuxenliv skulle kunna vara att skapa individuella läroplaner för respektive elev (a. a.). Haber et al. (2015) instämmer i detta och menar att det redan under skoltiden bör finnas en medvetenhet om vilka mål som är meningsfulla och relevanta för den individuella eleven utifrån vad eleven själv har för aspirationer för livet efter skolan beträffande sysselsättning, boende och självständighet.

Även Solberg, Howard, Gresham och Carter (2012) resonerar på liknande vis kring att utgå från respektive elevs individuella behov och de anser att en individualiserad undervisningsplanering och kvalitativa lärmiljöer har ett starkt positivt samband med elevernas möjligheter att utveckla färdigheter som kan öka deras förmåga till självständighet och självbestämmande i vuxenlivet. De undersöker i sin artikel hur undervisningen i gymnasieskolan kan bidra till utveckling av självbestämmande, akademiska kunskaper och motivation hos elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Just utveckling av förmåga till självbestämmande är, enligt dem, överhuvudtaget viktigt att fokusera på i undervisningen både för ungdomar med och utan funktionsnedsättningar. För ungdomar med funktionsnedsättningar har förmåga till självbestämmande långsiktiga fördelar i vuxenlivet efter skolan och därför behöver de i skolan bli involverade i lärmiljöer som specifikt syftar till att stärka dessa förmågor. Ett led i detta arbetet, menar de, är att låta eleverna ta aktiv del i formuleringen av sina utbildningsmål. Detta skulle dessutom leda till en högre grad av motivation och trivsel samt en ökad känsla av att skolan är meningsfull. Motivation och känsla av meningsfullhet leder i sin tur till att eleverna har lättare att fokusera på lektionerna, slutföra sina skoluppgifter samt är mer benägna att söka hjälp när de behöver det. Allt detta leder sammantaget till ökade förutsättningar för en högre måluppfyllelse (a. a.).

Haber, Mazzotti, Mustian, Rowe, Bartholomew, Test och Fowler (2016) har gjort en studie kring vilka faktorer inom skolan som har starkast relation med långsiktiga, positiva resultat för elever med funktionsnedsättningar liv efter gymnasiet beträffande yrkesliv, fortsatta studier och självständigt vuxenliv. I deras artikel framhålls också de positiva resultat för elevernas måluppfyllelse som kan uppnås med stöd i individuell studieplanering. De skriver att det är av stor vikt att se till elevens individuella behov av kunskapsmål utifrån framtida behov, istället för att utgå från att samma allmänna mål ska gälla för alla elever. Casey et al. (2006) hävdar dock att det finns förmågor som allmänt sett kan ses som viktiga för alla elever i förhållande till deras framtida möjligheter till en anställning på den reguljära arbetsmarknaden. Två objektivt viktiga förmågor, anser de, är elevens sociala förmåga och elevens förmåga att anpassa sig efter förutsättningarna på respektive arbetsplats. Hur utbildningen påverkar den sociala förmågan och anpassningsförmågan hos ungdomar med funktionsnedsättningar och särskilda behov är överhuvudtaget en mycket viktig faktor för ungdomarnas framtidsmöjligheter (a. a.).

Ayres et al. (2011) skriver vidare att traditionella akademiska kunskaper förvisso *kan* vara relevanta och meningsfulla även för elever med intellektuella funktionsnedsättningar, men det

är viktigt att fastslå innan undervisningen påbörjas huruvida det specifika lektionsinnehållet verkligen *är* meningsfullt för den specifika eleven. Ett sätt att testa huruvida en specifik kunskap är funktionell och meningsfull för en specifik elev är att reflektera kring om någon annan måste utföra en uppgift åt eleven om hen inte kan klara det själv. Det är också lämpligt att resonera kring elevens möjligheter att klara sig självständigt som vuxen om hen inte besitter den aktuella kunskapen. Huruvida den tid eleverna lägger i skolan ska ägnas åt akademiska kunskaper, sociala kunskaper/färdigheter eller livsfärdigheter måste individualiseras med hänsyn till den specifika eleven så att hen får maximal utdelning av tiden som spenderats i skolan. Mineur (2013) anser att denna individualisering ofta inte görs, utan att mycket av det som sker i skolan är cementerat i gamla traditioner som är svåra att förändra. Det finns också en risk, skriver hon, att den närhet mellan elever och personal som kan uppstå inom sarskolan riskerar att bidra till att eleverna blir mindre självständiga och mer beroende av andra. Samtidigt lyfter lärarna i hennes avhandling fram just elevernas framtida självständighet som ett viktigt mål med utbildningen inom gymnasiesarskolan.

Vidare hävdar vissa av eleverna i Mineurs (2013) studie att deras behov av ökade kunskapsmässiga utmaningar sällan tillgodoses inom den ordinarie undervisningen i de traditionella gymnasiesarskoleklasserna. För att dessa utmaningar ska kunna mötas behöver eleverna istället få utökad praktik eller möjlighet att läsa enstaka kurser från gymnasieskolan. Några intervjuade elever tycker att undervisningen på gymnasiesarskolan ska erbjuda utökad tid för kärnämnen och ge möjligheter att få betyg utifrån gymnasieskolans kursmål och betygsriterier. Enligt flera elever är också praktik viktigt för deras kunskapsutveckling och framtida möjligheter inom yrkes- och samhällslivet.

Antonsson (2003) beskriver ett antal framgångsfaktorer som är avgörande för om en person med intellektuell funktionsnedsättning ska kunna nå, få och behålla ett arbete och han delar in dessa i personfaktorer respektive omgivningsfaktorer. Beträffande personfaktorer handlar dessa om hur individen förhåller sig till arbetet. Bland annat att det är viktigt att låta funktionsnedsättningen bli tydlig för omgivningen vilket innebär att personen själv behöver vara medveten om och kunna prata om sin funktionsnedsättning. Det är också viktigt att visa sig redo och beredd för att arbeta samt att visa att man upplever att arbetet är viktigt. Omgivningsfaktorer är sådana som ligger i miljöns beskaffenhet beträffande exempelvis samhällets och arbetslivets stöd (a. a.). Molin (2004) skriver på likande sätt om interna respektive externa förutsättningar. De interna förutsättningarna ligger hos individen själv och handlar exempelvis om fysisk funktionsförmåga samt själva viljan till deltagande. De externa

förutsättningarna inbegriper faktorer som tillgänglighet i fysiska och sociala miljöer samt regler och normer som möjliggör deltagande. Samtidigt som det, enligt Antonson (2003), är viktigt att tydliggöra sin funktionsnedsättning för omgivningen anser flera av personerna med intellektuella funktionsnedsättningar i hans studie att själva funktionsnedsättningen är ett hinder för att få ett reguljärt arbete. De allra flesta hade dessutom svårt att sätta ord på vilka svårigheter funktionsnedsättningen leder till.

Molin (2008) har intervjuat ett antal vad han benämner formella stödpersoner, med koppling till ungdomar som är på väg ut från gymnasiesärskolan till sysselsättning, kring vilka hinder och möjligheter som föreligger för att ungdomarna ska kunna nå, få och behålla ett arbete. Respondenterna i denna studie bekräftar vikten av förmåga att visa medvetenhet kring och kunna tala om sin funktionsnedsättning. Andra egenskaper som utifrån intervjuerna krävs för att kunna ta en plats på arbetsmarknaden är bland annat en dokumenterat god arbetsförmåga, trevlig personlighet, mognad och uthållighet samt självinsikt. Det påtalas av stödpersonerna att detta är egenskaper som gäller alla människor, med det anses vara ännu viktigare för personer med intellektuella funktionsnedsättningar.

Den stora variationen av möjliga miljöer där eleverna i framtiden kan komma att leva leder, tillsammans med det faktum att studenterna i högsta möjliga utsträckning ska kunna göra självständiga livsval, enligt Ayres et al. (2011), till att det finns ett oändligt antal kunskaper som är potentiellt viktiga för att kunna delta i samhället. En funktionell och individuell läroplan behöver därför kunna innefatta alla de kunskaper den specifika eleven kan komma att ha behov av i sitt framtida vuxenliv. Att förbereda eleverna för framtiden innebär, anser de, att hjälpa dem utveckla de förmågor som de kommer att ha behov av i sina framtida miljöer. Härav följer att det finns ett behov av kännedom kring vilka aspirationer eleverna har för framtiden. Casey et al. (2006) skriver att skolan dessutom påverkar elevernas aspirationer genom lärarnas förväntningar på elevernas framtidsutsikter och den information lärarna ger eleverna kring olika möjligheter för framtida sysselsättning. Samtidigt kan det faktum att en elev har särskilda behov göra att lärares förväntningar sänks. Låga förväntningar kan göra att färre alternativ erbjuds i utbildningen för att hjälpa ungdomar med särskilda behov att utveckla de förmågor de behöver för att kunna ta del av den reguljära arbetsmarknaden (a. a.). Även Mineur (2013) skriver om detta och hon formulerar det som att det finns ett samband mellan skolan sätt att organisera undervisningen och elevernas syn på utbildningens betydelse för deras framtida yrkesmöjligheter. Eleverna anammar ofta personalens budskap om vad som anses vara viktig kunskap för dem i relation till deras framtida möjligheter. Vilka framtidsplaner eleverna har

respektive vilka förväntningar lärarna har för elevernas framtidsutsikter påverkar i sin tur vilka kunskaper de båda grupperna betraktar som meningsfulla.

Aspirationer och framtidsutsikter

Tidigare har jag skrivit om traditionella akademiska kunskaper och att det kan finnas andra kunskaper som är mer meningsfulla att arbeta med för ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar (Ayres et al., 2011). Ur ett framtidsperspektiv kan det dock även vara positivt att arbeta med så kallade akademiska skolkunskaper. Casey et al. (2006) skriver om vilket inflytande utbildningen i skolan har över ungdomar med funktionsnedsättnings aspirationer för framtiden och de framhåller att när ungdomar avancerar genom gymnasiet blir de mer och mer medvetna om förhållandet mellan akademiska kunskaper och möjligheten att få tillträde till den reguljära arbetsmarknaden. Om utbildningen stärker elevernas akademiska förmågor påverkar detta därmed ungdomarnas aspirationer till att de blir mer positiva till sina möjligheter att få en anställning efter gymnasiet. Det är också så, menar Casey et al., att ungdomar med funktionsnedsättningar som får sin utbildning inom icke-särskola är betydande mer benägna att aspirera för både högre vidareutbildning, anställning och självständighet i vuxenlivet än ungdomar med liknande funktionsnedsättningar som går i särskola. Detta stämmer väl överens med resultaten från Mineurs (2013) avhandling. Hennes studie visar att mottagande i särskolan kan innebära begränsade framtidsutsikter beträffande vidare studier och lönearbete och att det för elever som har fått sin utbildning inom gymnasiesärskolan finns en ökad risk för ett utanförskap på arbetsmarknaden. De intervjuade eleverna i Mineurs studie är också medvetna om detta förhållande och att särskolemottagandet kan medföra nackdelar i förhållande till framtida möjligheter i arbets- och samhällslivet. Samtidigt skriver Casey et al. (2006) att det är av stor vikt att alla ungdomar med funktionsnedsättningar får en upplevelse av att det finns många olika vägar att gå efter skolan och att dessa vägar är möjliga och öppna även för dem och inte bara för ungdomar utan funktionsnedsättningar.

Molin (2008) skriver utifrån en studie om elevers upplevelser kring övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv att eleverna i denna studie bär på motstridiga känslor i förhållande till den utbildning de fått inom särskolans ramar. Samtidigt som eleverna tycker att de har lärt sig mycket under åren i särskolan upplever de också att det är för låga krav i undervisningen och att de har blivit särbehandlade och understimulerade. Molin anser att dessa erfarenheter troligtvis präglar ungdomarnas självkänsla och deras tilltro till sina egna förmågor som studenter som ska ut i livet efter skolan mot sysselsättning och arbetsmarknad.

Vidare skriver Molin (2008) att respondenterna i hans studier uppvisar två olika kategorier av strategier för att hantera övergången från gymnasiesärskola till arbetsliv. De omsorgsrelaterade strategierna yttrar sig i att den enskilde accepterar sin funktionsnedsättning och sätter tilltro till samhällets resurser genom att till exempel acceptera en sysselsättning vid daglig verksamhet. Den andra kategorin av strategier står i ett motsatsförhållande till detta i det att personen i fråga *inte* vill finna sig i rådande betingelser utan snarare förnekar tillkortakommanden som kan kopplas till en funktionsnedsättning och hyser en misstro till samhälleliga insatser. Utifrån dessa mer individorienterade strategier anser ungdomarna att det i stor utsträckning är upp till dem själva att ta sig fram i vuxenlivet, snarare än förlita sig till samhällets stöd till personer med funktionsnedsättningar (a. a.).

För att öka möjligheterna för elever med intellektuella funktionsnedsättningar till ett förvärvsarbete efter studenten är det enligt Arvidsson (2016) viktigt att eleverna under utbildningen inom gymnasiesärskolan kommer i kontakt med riktiga arbeten, till exempel genom praktikplats. Detta stämmer väl överens med resultaten från Molins (2004) avhandling där flera av informanterna ville se en tydligare koppling och övergång mellan gymnasiesärskola och yrkesliv eller annan framtida sysselsättning. Några av de intervjuade eleverna ansåg att lärarna behöver ha en mer kontinuerlig kontakt med den tänkta eftergymnasiala sysselsättningen och andra menade också att daglig verksamhet bör ha en tydligare roll och koppling till gymnasiesärskolan. Uttalandena från informanterna i Molins avhandling angående framtidsutmaningar för gymnasiesärskolan handlade överhuvudtaget mycket om vikten av att lägga en grund för värdigt vuxenliv. Många uttryckte en oro för vad som ska hända med eleverna efter gymnasiesärskolan. För att få till stånd praktikplatser för elever med intellektuella funktionsnedsättningar krävs att samhälls- och arbetslivet är beredda att ta emot dessa elever, vilket inte alltid är självklart att så sker. Arvidsson (2016, s. 90) skriver att:

Möjligheterna för unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning att ta sig ut i arbetslivet efter skoltiden är inte enbart beroende av individuellt relaterade faktorer utan även av samhällets förmåga att främja enskilda individers kapabilitet att göra och vara vad de vill.

Vidare menar Arvidsson att en av de mest grundläggande förutsättningarna för människors välbefinnande är friheten att välja och handla.

Dilemma

Molin (2004) beskriver i sin avhandling, om delaktighet och utanförskap för eleverna i gymnasiesärskolan, ett dilemma för gymnasiesärskolans verksamhet. I sin studie identifierar

han två olika perspektiv som tycks stå i ett motsatsförhållande till varandra i det att de har olika syn på vilka kunskapsformer som bör prioriteras inom gymnasiesärskolan. Det ena perspektivet benämner Molin utvecklingsinriktat kvalificeringsperspektiv och utifrån detta är det viktigt att reflektera kring vad som är rätt utmaningar för ungdomarna. För att få ett bra vuxenliv behöver eleverna lära sig hantera och förhålla sig till kvalificeringskraven i prestationssamhället. Huvudfokus i utbildningen läggs, med utgångspunkt i detta perspektiv, på traditionella teoretiska kunskaper som matematik, läsning, skrivning och engelska.

Det andra perspektivet kallar han omsorgsinriktat trygghetsperspektiv och med detta som utgångspunkt för undervisningen är det istället viktigt att skydda ungdomarna från misslyckanden och för svåra utmaningar. Skolan bör istället fokusera på att kompensera för teoretiska tillkortakommanden genom att lära ut praktiska och sociala färdigheter.

På ett ideologiskt plan menar Molin att vilket perspektiv som är utgångspunkt blir en fråga om kunskapsutveckling kontra trygghet. Det perspektiv en lärare utgår från i undervisningen påverkar synen på vilken sysselsättning som kan tänkas vara aktuell för den berörda eleven efter att den har tagit studenten (a. a.). Molin (2008) kommenterar, i en forskningsrapport om övergången mellan gymnasiesärskolan och arbetsliv, själv hur dessa olika perspektiv också innebär en skillnad i vilken form av delaktighet lärare siktar mot för elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Båda perspektiven syftar till ökat deltagande i både skolaktiviteter och i samhället i övrigt, men de siktar samtidigt på delaktighet i olika världar.

Det trygghetsinriktade omsorgsperspektivet verkar, både kortsiktigt och långsiktigt, vara inriktat på en delaktighet i ett vuxenliv bland ”de egna” i omsorgsvärlden. Särskolan tenderar på detta vis bli en förberedelse inför en livslång omsorgskarriär. Det utvecklingsinriktade kvalificeringsperspektivet, däremot, verkar inriktat på ett vuxenliv – och en delaktighet – bland andra i ett samhälle för alla. (Molin, 2008, s. 12)

Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar denna genomgång av tidigare forskning bland annat på vikten av reflektion kring vilka kunskaper som är relevanta för den enskilda eleven ur ett framtidsperspektiv. Eftersom det finns ett samband mellan framtidsförväntningar och synen på meningsfull kunskap finns det också ett behov av en diskussion mellan lärare och elever kring elevernas framtidsaspirationer och framtidsmöjligheter. Dessa diskussioner skulle kunna leda till att eleverna får ett större inflytande över formuleringen av sina utbildningsmål samtidigt som det säkerställs att dessa individuella kunskapsmål utgår från elevernas framtidsbehov. Ett

stärkt och utvecklat samarbete mellan skolan och eftergymnasial sysselsättning, vilket för de flesta av eleverna är daglig verksamhet, kan vara ett stöd i att klargöra vilka dessa framtidsbehov är. Framtidsförväntningar och kunskapssyn hänger också nära samman med vilket av de båda, av Molin (2004) beskrivna, perspektiven läraren utgår från i undervisningen. Därför är det även viktigt med medvetenhet och reflektion kring huruvida undervisning och kunskapssyn utgår från ett utvecklingsinriktat kvalificeringsperspektiv eller ett omsorgsinriktat trygghetsperspektiv.

Teori

Forskningsfrågorna i föreliggande studie tar huvudsakligen avstamp i litteraturbakgrunden och i tidigare forskning utifrån Bryman (2011) som anser att det inte är något krav att forskningen kopplas till någon teori, utan att forskaren kan inrikta sig på frågeställningar som formuleras med utgångspunkt i en genomgång av relevant litteratur och forskning.

I analysen av den insamlade empirin kommer jag dock att ta hjälp av två teoretiska perspektiv för att bättre kunna tolka och förstå resultatet av intervjuerna. Stukat (2011) skriver att forskaren behöver utgå *både* från den kunskap *och* de relevanta teorier som redan finns inom forskningsområdet. Valet av teori, eller teoretiskt perspektiv, bör ske både med hänsyn till den frågeställning forskaren har och utifrån vilket slags perspektiv forskaren själv känner är intressant och tilltalande. Nilholm (2016) menar att studenter som författar ett examensarbete bör utgå från en teori de själva tycker verkar mest rimlig och relevant. Min tanke är de teoretiska perspektiv jag kommer att utgå från i analysarbetet – Känsla av sammanhang (KASAM) och pliktetik respektive konsekvensetik – ska kunna hjälpa mig att, som Nilholm skriver, perspektivera empirin och belysa respondenternas syn på vad som är meningsfull kunskap.

KASAM

Begreppet KASAM myntades av Aaron Antonovsky och enligt Antonovsky själv (1987) består det av tre centrala komponenter. *Begriplighet* är, skriver han, kärnan i den ursprungliga definitionen av KASAM. Det syftar på i vilken utsträckning en person känner att inre och yttre stimuli är ”förnuftsmässigt gripbara, som information som är ordnad, sammanhängande, strukturerad och tydlig snarare än som brus – dvs kaotisk, oordnad, slumpmässig, oväntad, oförklarlig”. (a. a., s. 44) En människa som besitter en hög känsla av begriplighet utgår från att saker som kommer att ske i framtiden är förutsägbara, eller går att ordna och förklara, även om händelserna i sig inte alltid är önskvärda. Den andra komponenten i KASAM benämner Antonovsky *hanterbarhet*, vilket han definierar som ”den grad till vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande, med hjälp av vilka man kan möta de krav som ställs av de yttre stimuli som man bombarderas av”. (a. a., s. 45) En person som besitter en hög grad av hanterbarhet kommer inte att känna sig som ett offer av omständigheterna, eller uppleva att man behandlas orättvist av livet, även om olyckliga saker händer. Den tredje komponenten i KASAM är *meningsfullhet*. Antonovsky betraktar detta som KASAM-begreppets motivationskomponent. Meningsfullhet syftar på ”i vilken utsträckning man känner att livet har en känslomässig innebörd, att åtminstone en del av de problem och krav som livet ställer

en inför är värda att investera energi i, är värda engagemang och hängivelse, är utmaningar att ”välkomna” snarare än bördor som man mycket hellre vore förutan”. (a. a., s. 46) Det betyder inte att personen i fråga blir glad när något olyckligt händer, men en person med en stark känsla av meningsfullhet undviker inte att konfronteras med utmaningen och att söka mening i det som sker (Antonovsky, 1987).

Florin och Swärd (2014) skriver angående KASAM i särskolans värld att varje lärare bör sträva efter att skapa känsla av sammanhang för varje enskild elev. Allt som eleven ska lära sig ska vara begripligt samtidigt som uppgifter och lärande ska vara hanterbart och möjligt att klara av. Dessutom ska allt som ryms inom undervisningen upplevas som meningsfullt. Den viktigaste aspekten av KASAM, menar Florin och Swärd, är begriplighet, det vill säga att eleven ska uppleva både inre och yttre stimuli som möjliga att tolka och förstå. Utöver detta ska undervisningen vara hanterbar för eleven, vilket innebär att saker och ting kommer att utveckla sig så som förväntat. Eleven ska också känna att det finns en möjlighet att påverka sin situation och dessutom bör undervisningen, utifrån elevens perspektiv, vara meningsfull. Elevens motivation att ta till sig innehållet i undervisningen ökar när undervisningen upplevs som meningsfull (a. a.).

I denna studie söker jag efter vad som är meningsfull kunskap för eleverna på särgymnasiets individuella program. Eftersom själva meningsfullheten är en central komponent i KASAM, och känslan av meningsfullhet dessutom stärks av begriplighet och hanterbarhet, anser jag att KASAM är ett lämpligt teoretiskt perspektiv att ta hjälp av för analysen av empirin.

[Pliktetik och konsekvensetik](#)

Blenberger (2013) skriver om etik och etiska värden i bemötande med fokus på socialt inriktade yrkesroller och han slår fast att pliktetiska normer är ståndpunkter som vi intuitivt bejakar som självklara och giltiga i sig själva. De utgör en direkt förpliktelse för vårt bemötande och vi bör följa dem oavsett vilka konsekvenser det leder till. Badersten (2002) formulerar det som att pliktetiken utgår från själva handlingen och värderar den gentemot ett antal förutbestämda regler eller etiska principer. En god medborgare handlar så som plikterna föreskriver. En pliktetisk utgångspunkt för ett bemötande, skriver Blenberger (2013), värnar om klassiska normer och värden som exempelvis värdighet och integritet, autonomi och självbestämmande, solidaritet, jämlikhet, mänskliga rättigheter och principen om alla människors lika värde. Ibland kan dock ett handlande utifrån en pliktetisk ståndpunkt gå emot något av dessa normer och värden. Som exempel på detta nämner Blenberger att vi har

skolplikt i Sverige vilket medför att en elev i grundskolan inte har frihet att sluta skolan, ett faktum som går emot elevens autonomi och självbestämmande.

Inom undervisning försöker lärare, fortsätter Blennberger (2013), i viss mån också påverka eleverna i någon riktning vilket skulle kunna ses som ett ingrepp i personens möjligheter till självbestämmande, men en sådan påverkan har då troligtvis en konsekventetisk utgångspunkt med en strävan att skapa möjligheter till större autonomi och självständighet på sikt, vilket därmed skulle leda till ett bättre och friare liv i framtiden. Badersten (2002) uttrycker det som att konsekvensetiken ser till handlingens konsekvenser och effekter och bedömer dess moraliska innehåll utefter detta. En god medborgare handlar så att konsekvenserna av handlingen blir så goda som möjligt.

Samtliga av de normer och värden som nämnts ovan (Blennberger, 2013) går att förhålla sig till *antingen* utifrån ett pliktetiskt *eller* ett konsekventetiskt förhållningssätt. Medan ett pliktetiskt förhållningssätt tar fasta på vad som är det rätta i stunden och med hänsyn till exempelvis lagar och styrdokument, siktar en konsekvensetisk bedömning mot framtiden och vilka sannolika konsekvenser ett visst bemötande får. Vad som medför mest mänskligt välbefinnande på sikt. Detta kan vara en nödvändig utgångspunkt inte minst i pedagogiska frågor (a. a.).

All pedagogik kan anses handla om att nå så goda konsekvenser som möjligt *både* på kort *och* på lång sikt med hänsyn till alla personer som berörs av vårt agerande och bemötande. Det kan dock uppstå tillfällen då det blir nödvändigt att välja mellan vad som gentemot en medmänniska kan anses vara det bästa bemötandet i stunden respektive på sikt och som lärare kan det alltså i en specifik situation vara nödvändigt att välja mellan ett pliktetiskt eller ett konsekventetiskt förhållningssätt (Blennberger, 2013).

Jag påstår att meningsfullheten i de kunskaper eleverna arbetar med i gymnasiesärskolan kan bedömas både utifrån ett pliktetiskt och ett konsekventetiskt perspektiv. I reflektioner kring meningsfull kunskap går det att som lärare en pliktetisk utgångspunkt och relatera meningsfullheten till elevens behov här och nu, eller med hänsyn till gällande styrdokument. Alternativt går det också att utgå från ett konsekvensetiskt perspektiv och bedöma meningsfullheten utifrån vilka behov eleven kommer att ha i sitt framtida liv. Resonemang kring pliktetik och konsekvensetik kan därför också vara till hjälp för att perspektivera och belysa respondenternas syn på vad som är meningsfull kunskap.

Sammanfattning

Teorierna om KASAM och pliktetik respektive konsekvensetik kan komplettera varandra och tillsammans bilda ett stöd i att perspektivera och belysa respondenternas synpunkter och perspektiv. Medan KASAM utgår från begrepp som begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet tar pliktetik och konsekvensetik sina utgångspunkter i begrepp som konsekvenser, autonomi och självbestämmande. Samtliga dessa begrepp är i hög grad relevanta bakgrundsfaktorer i all undervisning och därmed lämpliga utgångspunkter i begrundandet av kunskapens meningsfullhet och i analysen av studiens empiri.

Att skapa känsla av sammanhang och meningsfullhet för eleverna kan ske både utifrån ett pliktetiskt perspektiv, genom att i undervisningen utgå från behov eleven upplever sig ha här och nu, och utifrån ett konsekventetiskt perspektiv, genom att utgå från behov eleven upplever sig ha på sikt, tillsammans med elevens aspirationer för framtiden. Därför menar jag att dessa olika teoretiska perspektiv kan samspela i bedömningen och analysen av vad som är meningsfulla kunskaper för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program.

Metodbeskrivning

Här följer en beskrivning av vilken metod jag har använt för att nå studiens syfte – att studera och bidra med kunskap om vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program. Därefter följer en beskrivning av och motivering för den valda datainsamlingsmetoden, urvalet samt hur genomförandet har gått till. Slutligen ges en redogörelse för hur resultatet har bearbetats och analyserats samt vilka forskningsetiska överväganden som gjorts.

Datainsamlingsmetod

För att nå fram till studiens syfte har utgångspunkten varit en fenomenologiskt inspirerad metod med kvalitativa semistrukturerade intervjuer.

Fenomenologi i kvalitativa studier utgår, enligt Bryman (2011) och Kvale och Brinkman (2014), från ett intresse för att förstå sociala fenomen utifrån respondenternas egna perspektiv och de skriver att det i forskningsinriktningen finns en tyngdpunkt på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. Världen beskrivs med utgångspunkt i de intervjuades upplevelser av den. Kvale och Brinkman (2014) skriver vidare att den kvalitativa forskningsintervjun, utifrån ett fenomenologiskt inspirerat perspektiv, syftar till att få inblick i intervjupersonens livsvärld samt att beskriva och förstå meningen i denna. Den semistrukturerade intervjuformen kan likna ett vardagssamtal men den har ett syfte och utförs med utgångspunkt i en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och innehåller förslag till frågor (a. a.). Med den kvalitativa intervjun som metod fanns det, som Bryman (2011) skriver, möjlighet att låta intervjuerna röra sig i olika riktningar efter vad respondenterna upplevde som relevant och den semistrukturerade formen gav möjlighet att anpassa intervjun efter svaren samt att ställa uppföljningsfrågor.

Det finns dock svårigheter med kvalitativ forskning och kvalitativa intervjuer och en av dessa rör frågor kring reliabilitet. Bryman (2011) påpekar att det kan vara svårt att säkerställa reliabiliteten eftersom en intervju är en social situation där svaren kan tänkas påverkas av relationen mellan intervjuaren och den intervjuade. Dessutom är det i en kvalitativ undersökning ”forskaren själv som är det viktigaste redskapet vid datainsamlingen – det som observeras och registreras och det som forskaren väljer att inrikta sig på är till stor del beroende av hans eller hennes intressen.” (a. a., s. 368) Följaktligen kan det visa sig svårt för en annan forskare att upprepa min studie med samma resultat, men detta är vanligtvis ej syftet med kvalitativa studier. Syftet har istället varit att gå på djupet i respondenternas perspektiv och synpunkter.

Det kan också i kvalitativ forskning finnas svårigheter beträffande validiteten och Bryman (2011) pekar på att forskningsinriktningen möter kritik på grund av detta. Kritikerna, skriver han, hävdar att när kvalitativa forskare exempelvis genomför ostrukturerade intervjuer med ett litet antal individer i en viss organisation är det omöjligt att generalisera resultaten till andra miljöer.

Jag anser att fördelarna med metodvalet överväger nackdelarna. Eftersom det var just informanternas upplevelser, åsikter, uppfattningar och perspektiv som eftersöktes menar jag att detta var en lämplig metod för insamling av empiri. Min förhoppning är att jag med den valda metoden ska kunna generera kunskap som kan vara meningsfull, användbar och till nytta även utanför forskningspopulationen, även om studien inte kommer att bli generaliserbar i sin helhet.

Urval

Urvalet är ett målstyrt icke-sannolikhetsurval. Avsikten har inte varit att välja ut deltagare på ett slumpmässigt sätt, utan istället har målet varit att, som Bryman (2011) skriver, välja ut deltagare till undersökningen på ett strategiskt sätt med syftet att informanterna ska vara relevanta utifrån mina forskningsfrågor. Dock leder även icke-sannolikheten, enligt Bryman, till hinder för generaliserbarheten av resultaten.

Urvalet grundades med utgångspunkt i en gymnasiesärskola där jag är bekant med vissa av lärarna och eleverna. Detta kan i någon mån ha påverkat resultatet av intervjuerna, vilket jag resonerar mer kring i det avslutande diskussionskapitlet. Eftersom empirin till denna studie till viss del utgörs av elever som på grund av funktionsnedsättningar kan vara svårkontaktade och känsliga bedömde jag det som lämpligt att utgå från en skola där eleverna är bekanta med mig från början. Jag har varit mycket mån om att tydliggöra min roll som forskare, till skillnad från lärare, och jag har också varit väldigt noga med att förtydliga innebörden av de intervjuades anonymitet och min tystnadsplikt som forskare.

Jag har intervjuat två elever, två lärare, två före detta elever (som nu har sin sysselsättning inom daglig verksamhet) samt två chefer för daglig verksamhet. Ursprungstanken var att båda de intervjuade nuvarande eleverna skulle läsa på gymnasiesärskolans individuella program, men av olika anledningar blev det endast möjligt att intervju en (1) gymnasieelev. Därför beslutades att också intervju en elev som ska börja på det individuella programmet på gymnasiesärskolan i höst, men som just nu läser grundsärskolans årskurs nio på samma skola. Jag bedömde att denna elev också kunde tänkas ha relevanta synpunkter kring frågeställningarna. Samtliga

tillfrågade har tackat ja till att ställa upp på intervju och således finns inget bortfall gällande respondenter.

Genomförande

Innan intervjuerna med respondenterna påbörjades genomfördes en pilotintervju med en lärare som inte deltog i den slutliga studien. Bryman (2011) skriver att det, för att öka tillförlitligheten och giltigheten, alltid är lämpligt att göra en pilotundersökning innan man sätter igång med den egentliga intervjuundersökningen. Intervjuaren kan med hjälp av denna hitta frågor som till exempel gör respondenten generad eller om hen vid en viss tidpunkt tappar intresset för intervjun. Forskaren kan också med hjälp av en pilotintervju avgöra hur bra frågorna är utformade i förhållande till forskningsfrågorna, samt om frågornas ordningsföljd är bra eller om denna behöver justeras. Jag upptäckte vid pilotintervjun att någon fråga upplevdes svår att svara på samtidigt som några andra frågor gick ganska mycket in i varandra. Därför omformulerades dessa frågor. Hade det funnits möjlighet skulle det ha varit lämpligt att göra en pilotstudie inför varje kategori av intervju, men detta har det tidsmässigt inte funnits utrymme till. Eftersom det rör sig om fyra olika grupper av personer som har intervjuats har intervjuerna utgått från fyra olika intervjuguider och dessa finns bifogade i bilaga 1 – 4.

De båda eleverna på skolan känner varandra och ett beslut togs att intervju de båda tillsammans. Detta på grund av att det bedömdes lättare för dem att svara på mina frågor när de fick stöd av varandra samtidigt som intervjun fick mer form av ett samtal. Min erfarenhet av samtal med elever på gymnasiesärskolan är att de ofta tycker det är svårt att svara på frågor och jag tror att det faktum att de båda intervjuades tillsammans fick dem att känna sig mer avslappnade och benägna att svara frågorna. Eftersom en av de deltagande eleverna var en grundsärskoleelev fick vissa frågor omformuleras till att handla om särskolan i stort och inte enbart om gymnasiesärskolan. Jag bad om tillåtelse att spela in intervjun men detta godkändes inte av den ena eleven varför jag istället fick föra anteckningar under intervjun. Ambitionen i detta var att anteckna så noga som möjligt under intervjun utan att det skulle bli ett störande moment och att det skulle stjälja för mycket av min uppmärksamhet. Övriga sex intervjuer gjordes individuellt och ljudregistrerades. Intervjuerna varierade ganska mycket i längd beroende på hur uttömmande svar respondenterna gav. Intervjun med de båda nuvarande eleverna varade ca 20 minuter medan intervjuerna med de före detta eleverna tog ca 15 minuter vardera och de övriga intervjuerna mellan ca 20 – 35 minuter. Samtliga intervjuer skedde avskilt i ostörda rum.

Bearbetning och analys

I direkt anslutning till genomförandet av den icke inspelade intervjun skrevs ett intervjuprotokoll av denna färdigt. Jag försökte skriva så noga som möjligt efter anteckningarna och minnet för att möjliggöra så ordgranna citat som möjligt. Det kan dock finnas en risk att alla citat inte är helt exakta enligt respondenternas ordgranna ordval, men jag bedömer att själva innehållet och innebörden i citaten är det rätta utifrån vad de intervjuade verkligen sade.

De inspelade intervjuerna har i huvudsak transkriberats i sin helhet. Vissa avsnitt bedömdes dock som irrelevanta för forskningsfrågorna och dessa transkriberades inte. Bryman (2011) menar att den tidsödande aspekten av transkriberandet motiverar att endast välja ut de avsnitt som är betydelsefulla för studien. Sammanlagt blev det i utskrivet format mellan tre till fem A4-sidor text av varje intervju.

Intervjuerna har därefter skrivits ut och kategoriserats. Jag har läst genom intervjuerna och läst genom dem igen och gjort understrykningar av all information som upplevts relevant utifrån syfte och frågeställningar. Därefter har understrykningarna lästs genom och markerats med färgpenna i olika färger utifrån vilka kategorier som utkristalliserats i materialet. Till en början blev det ganska många kategorier, med efter ytterligare genomarbetning kunde flera kategorier föras samman en och samma samtidigt som det utkristalliserades huvudkategorier med underkategorier. De slutliga två huvudkategorierna blev "Kunskap" (med underkategorin "Tolkning av styrdokument") och "Framtid" (med underkategorierna "Diskussioner om framtid" och "Samarbete"). I arbetet med kategoriseringen har jag bland annat reflekterat över vilken generell kategori den specifika informationen är ett exempel på samt vad informationen representerar (Bryman, 2011). Jag har också begrundat hur den berörda informationen förhåller sig till forskningsfrågorna.

När jag upplevde mig ha funnit tydliga, uttömmande och relevanta kategorier lästes texten genom ytterligare gånger för att söka efter citat som kunde anses representativa för respektive kategori. Dessa citat har sedan bildat stommen i resultatredovisningen och blir därmed ett sätt att säkerställa reliabiliteten i resultatet. Texterna har sedan lästs genom ytterligare gånger tills jag bedömde att det inte fanns någon mer information av relevans i förhållande till forskningsfrågorna.

I resultatkapitlet av uppsatsen beskrivs resultatet av intervjuerna utifrån de kategorier jag har funnit i materialet. Med stöd i ett rikligt antal citat strävar jag efter att, utifrån de funna kategorierna, ge läsaren en tydlig och reliabel bild av respondenternas perspektiv och

synpunkter kring frågeställningarna. I diskussionen begrundas hur resultatet förhåller sig till tidigare forskning och i analysdelen belyses och perspektiveras resultatet med hjälp av teorier om KASAM och pliktetik respektive konsekvensetik. Alla namn är fingerade och för att i högre grad säkerställa anonymiteten hos de intervjuade, och eftersom kön inte är en relevant faktor i denna studie, har jag låtit de fingerade namnen vara oberoende av de intervjuades verkliga kön. De två nuvarande eleverna får heta Daniel och Mia, de före detta eleverna blir Anna och Johan, lärarna har jag valt att kalla Joakim och Linda och de båda cheferna för daglig verksamhet fick namnen Jenny och Peter.

Etiska överväganden

Renblad (2003) skriver om olika etiska faktorer som är extra viktiga för forskaren att beakta vid intervjuer av personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Det är framförallt viktigt, menar hon, att inte underskatta respondenternas förmåga att uttrycka sina åsikter och önskemål även om det kan upplevas att personen har en nedsatt förmåga till detta. Det kan också, på grund av skilda referensramar, finnas risk för att de frågor som forskaren bedömer som känsliga inte upplevs på det sättet av den intervjuade. På samma gång kan också frågor som forskaren *inte* bedömer vara känsliga upplevas som känsliga av respondenten (a. a.). Jag har gjort mitt yttersta för att beakta dessa synpunkter i intervjuerna och förhoppningen är att jag har förmedlat till intervjupersonerna att jag har stort förtroende för deras förmåga att uttrycka åsikter och önskemål. Min strävan har också varit att i möjligaste mån sätta mig in i intervjupersonernas situation för att försöka undvika att ställa frågor som kan upplevas som känsliga. Jag har också förtydligat för respondenterna att de gärna får avbryta mig eller låta bli att svara om något under intervjun upplevs som jobbigt. Det hade även utifrån dessa aspekter varit lämpligt att genomföra en pilotintervju, men detta har det tyvärr ej funnits möjlighet till.

I övrigt har arbetet med studien utgått från Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har ställt forskningskravet mot individskyddskravet och sökt säkerställa att inga individer utsattes för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Jag har vägt värdet av det förväntade kunskapsutskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare och kommit fram till att det inte föreligger några sådana risker. Med hänsyn till informationskravet informerade jag de tänkta respondenterna om undersökningens syfte samt att deras deltagande är frivilligt och i samband med detta inhämtades deras samtycke. Stor vikt lades vid att respondenterna gavs största möjliga konfidentialitet och alla eventuella personuppgifter förvarades på ett sådant sätt att ingen obehörig kunde ta del av dem. Inga verkliga namn nämns

i rapporten och i beskrivningen av skolan har jag använt så pass allmänna ordalag att det inte ska gå att förstå vilken skola det gäller. Jag har övervägt riskerna med att det insamlade materialet och resultaten behandlas felaktigt och bedömt att den risken är minimal varför jag inte ansett att jag behöver vidta några motåtgärder i förhållande till detta.

Resultat

Här följer en beskrivning av resultatet av de genomförda intervjuerna. Resultatet presenteras utifrån de kategorier som utkristalliserats i materialet. Respondenternas svar både stämmer överens och skiljer sig från varandra och jag ska försöka ge en sammanfattning av de viktigaste resultaten samt likheterna och skillnaderna. Som tidigare nämnts är alla namn fingerade.

Kunskap

De båda eleverna på skolan är ganska konkreta i sina funderingar och svar kring vad de vill lära sig i skolan. Samtidigt tänker de också framåt och relaterar till behov de kommer ha på grund av sådant de vet, eller önskar, kommer att ske i en nära framtid. Daniel vill lära sig tyska eftersom *”Vi ska snart åka till Tyskland. Och då vill jag kunna handla i butiker och sånt”* och Mia vill lära sig polska *”för jag vill åka till Polen och träffa min fosterfamilj”*. Samtidigt svarar båda att de inte arbetar med dessa kunskaper på lektionerna vilket Daniel förklarar: *”Nej. Men det är ju svårt för lärarna för dom kan ju inte tyska.”*

Även Johan (fd elev) nämner språk som något han ville lärt sig i skolan men som han inte tycker att de arbetade med *”...det enda som jag inte lärt mig så mycket från skolan, var nog engelska”*. Anna (fd elev) arbetar nu på en daglig verksamhet där de bland annat skriver en tidning och bygger fågelholkar och hon talar om att snickra och att lära sig om kemi när jag frågar om det finns saker hon önskar att hon lärt sig mer om i skolan. *”Jag ville lära mig lite grann att bygga mer i trä, det blir ibland bara fågelholkar här”*.

Läraren Joakim talar också om vikten av att lära sig språk och att kommunicera även om han i detta resonemang delvis utgår från elever på en lägre utvecklingsnivå och inte direkt relaterar till utländska språk. *”Det är livsviktigt för varje människa att kunna kommunicera med sin omgivning, till exempel elever på väldigt låg utvecklingsnivå att kunna kommunicera till exempel att nu behöver jag gå på toa, eller jag är hungrig, eller jag känner smärta.”*

När intervjun med eleverna Daniel och Mia kommer in på vad som är meningsfull kunskap förklarar Daniel att det är sådana saker man behöver kunna när man flyttar hemifrån. Detta uttrycker han däremot att de arbetar med i skolan.

Till exempel när man flyttar hemifrån ska man lära sig betala hyran. Och vad matkostnaden kommer att vara. Och när man köper kläder, pratade vi och X (lärare) om. Då... till exempel om man köper... till exempel en såhär stor coca-cola. Då kanske man har... då är ju dom pengarna borta. Och hur gör man då?

Beträffande huruvida de kunskaper de arbetar med i skolan är för lätta eller för svåra tycker Daniel att det oftast är lagom.

Både Joakim (lärare) och Jenny (chef) resonerar på liknande vis som Daniel kring meningsfull kunskap och Jenny nämner som exempel ekonomi. *”Och det här med hur man planerar, hur mycket ska bostaden kosta, hur stor del och sådär, man förstår inte... Man får jättedålig självkänsla. Så jag tror, ska man lägga ner mycket tid på nåt så är det ekonomi.”* Joakim knyter an till kunskaper om kommersiella krafter och hur lätt det är bli lurad av reklam eller förlora sina pengar på internetspel och att det är viktigt för eleverna att lära sig kring dessa saker.

Anna ger som exempel på meningsfulla kunskaper hon fått med sig från skolan två saker som på ett sätt hänger ihop, nämligen klockan och förmågan att ta ansvar *”Att man kan inte smita sina plikter, är det tid att man ska till exempel göra ett arbetspass så kan man inte smita från det”*. De synpunkter Johan har kring vad som är meningsfull kunskap från skolan handlar, likt Daniels, om sådant man behöver kunna när man flyttar hemifrån. Där Daniel nämner ekonomi och liknande talar Johan dock om vardagskunskaper som att städa och laga mat.

Jenny nämner vidare saker som mat och hälsa, sex och samlevnad samt självkänsla och självkänedom som exempel på meningsfulla ämnen att arbeta med i skolan. *”Vem man är? Det tror jag är viktigt. Det här med självkänsla och så. Att man är stolt för den man är. Och att man, att man kan prata om sig själv.”* Chefen Peter (chef) instämmer i resonemanget kring självkänsla och självkänedom och att det är viktigt att eleverna i skolan får chans att arbeta med dessa saker samt med medvetenhet kring sin funktionsnedsättning och vad den innebär.

I övrigt anser Peter att självständighet är en viktig sak för eleverna att arbeta med i skolan. Han säger att ett bekymmer för eleverna som kommer ut från skolan och ska börja sysselsättning inom daglig verksamhet är *”att det ibland kan vara så tvära kast. Alltså att komma från skolmiljö ut i vad vi då tycker är arbete, eller vill vara arbete, det kan bli ganska tvärt.”* I skolan, fortsätter han, arbetar man mycket individuellt med en elev i taget, medan inom daglig verksamhet måste deltagarna klara sig i mycket högre utsträckning självständigt. Därför skulle man enligt Peter behöva träna på denna form av självständighet redan i skolan.

De synpunkter som Peter för fram angående självständighet stämmer ganska bra överens med ett resonemang som läraren Linda för. Hon är till viss mån självkritisk och upplever att skolan på ett sätt rustar eleverna dåligt inför en sysselsättning inom daglig verksamhet, just ur aspekten att de inom skolan arbetar väldigt mycket individuellt på ett sätt som sedan inte finns möjlighet till inom daglig verksamhet.

Vi är ganska bra här på att anpassa och vi ser eleven har svårt för dom här situationerna, då blir det kanske snarare att man backar där då... Och det är ju av hänsyn till eleven. Och det tycker jag att vi är väldigt bra på. Hänsynstagande till eleven. Men ser man det då i ett längre perspektiv, är det bra eller dåligt? Är det kanske jättebra, för då får dom, lugn skoltid... Och då kanske man rustar dom för det här andra. Eller också är det inte bra för det blir krockar och så.

På frågan om vilka hinder som finns för ett reguljärt arbete för de som har sysselsättning inom daglig verksamhet hänvisar båda cheferna för daglig verksamhet till faktorer som ligger utanför personernas individuella förmågor och kompetenser. Jenny talar om en samhällsutveckling med en tuff arbetsmarknad, medan Peter upplever att det finns en rädsla och en okunskap kring funktionsnedsättningar hos arbetsgivarna.

Tolkning av styrdokument

I intervjuerna med de båda lärarna kring vad som är meningsfulla och viktiga kunskaper kommer vi in på att styrdokumentet till viss del lämnar utrymme till tolkningar. Joakim anser till exempel att det inom det individuella programmet finns en stor frihet att koppla utbildningen till sådana kunskaper som anses användbara, nyttiga och meningsfulla för eleven. *”Utgångspunkten är ju det individuella sÄrgymnasiet och det ger en väldigt stor frihet, med andra ord så blir det väldigt individuellt upplagt, beroende på vilken nivå de är på, och beroende på vilka intressen.”* Därav menar han också att det förekommer en del diskussioner i lärarlaget kring vilka kunskaper eleverna behöver för att ha bästa förutsättningar i en framtida sysselsättning, som troligtvis blir inom daglig verksamhet. Det är dock svårt att ha någon klar uppfattning i frågan om meningsfulla kunskaper för den enskilda eleven i förhållande till detta eftersom det är först under elevens sista läsår som det börjar luta åt en viss placering i en specifik verksamhet. *”Och det ser olika ut för varje elev, men vi kan ju, det går ju att göra vad som helst, utifrån hur är styrdokumentet formulerade.”* Linda (som arbetar i ett annat arbetslag) säger även hon att de diskuterar vad som är meningsfull kunskap för eleverna, bland annat när de studerar ämnesområdesplaner och diskuterar inför utvecklingssamtal. *”Och då kan vi börja diskutera det, vad är meningsfullt? Är det nåt eleven behöver ha med sig eller inte? Såna diskussioner. Sen är det svårt att veta. Men jo, vi diskuterar sånt rätt så mycket. Just vad är meningen?”* Linda anser vidare att orden i ämnesområdesplanerna behöver omformuleras så att det blir begripligt och meningsfullt för de elever hon arbetar med på det individuella programmet. *”Det ser, alltså det låter ju så stort! Men vi måste ju få ner det. Och det är ju det man pratar om, eller vi pratar om då, hur ska man liksom... attackera det här?”* Hon upplever dock inte det finns någon konflikt mellan elevernas behov och den kunskapssyn som finns i

styrdokumenten utan menar istället att beroende av hur styrdokumenten tolkas kan allting som eleverna bedöms behöva arbeta med rymmas inom formuleringarna i ämnesområdesplanerna och läroplanen.

...allting tycker jag ju, är en tolkningsfråga. Så jag tror att oavsett hur man tänker så får du in det där. För nånstans så jobbar du ju med allting. Inom alla ämnesområden gör man ju på ett eller annat vis. Så att jag tycker inte att det krockar med varandra.

Framtid

Diskussioner om framtid

Ingen av eleverna Daniel och Mia tycker att de med lärarna har diskuterat vilka sysselsättningar som kan vara möjliga för dem i framtiden, men i intervjun berättar Daniel att han ska söka in till en tågvärdsutbildning. På frågan om det kommer vara möjligt för honom att arbeta som tågvärd svarar han: *"Ja, jag tror det. Men inte lokförare. För du vet. Det är mycket stress och så. Det är ju inte så bra för mig när det är mycket stress."* Daniel tyckte inte att de i skolan arbetar med sådana saker han behöver kunna för detta yrke, utan säger istället att han får hjälp att lära sig om detta av sin bonusmamma som själv arbetar som tågvärd. Mia har inte någon idé om vad hon vill arbeta med efter studenten.

Anna (fd elev) hade många olika saker hon funderade på att arbeta med efter gymnasiet och bland annat drömde hon om att bli författare. Hon diskuterade också lite kring sin framtida sysselsättning med lärarna. *"Dom gav mig nog lite förslag och jag fick ha lite extra år på skolan för att tänka över saken. Jag minns inte men det var nog ungefär det. Dom gav mig några år, två år till och sen kom jag på vad jag vill jobba med..."* Hon tycker att hon delvis arbetade med kunskaper kopplade till författaryrket i och med att hon tränade på att skriva och även arbetade en del med att skriva egna berättelser. För Johan (fd elev) handlade framtidsplanerna om att arbeta i en jourbutik där han hade provat att sommarjobba. Detta arbete fick dock ingen förlängning på grund av att det var för svårt att räkna pengar och följa olika listor med vilka varor som skulle finnas på hyllorna i butiken. Han minns inte att de i övrigt diskuterade så mycket i skolan om vad han skulle ha för sysselsättning efter studenten.

Det tycks finnas en skillnad i uppfattning om hur mycket framtidsutsikter diskuteras mellan elever och lärare. Läraren Joakim menar att de i skolan lägger stor vikt vid ett framtidsperspektiv i en bedömning av vilka kunskaper som är relevanta att arbeta med tillsammans med den individuella eleven. Han säger att detta är en diskussion som sker tillsammans med både elev och vårdnadshavare redan innan eleven börjar på gymnasiet.

Och mycket att det är i ett samspel med eleven att liksom, kanske om eleven går här innan gymnasiet, att man kanske redan innan börjar prata om, vad tänker du om gymnasiet?, vad skulle du vilja lära dig mer om?, vad skulle du vilja göra för praktik?, är det nåt särskilt som du tycker?

Elevernas framtidsutsikter diskuteras både i arbetslaget, med eleven, med vårdnadshavare, med SYV och med eventuella praktikplatser. Just diskussionerna med elevernas praktikplatser menar Joakim är väldigt viktiga eftersom ofta andra förmågor och behov blir synliga i den praktiska situationen på en praktikplats jämfört med vad lärarna ser i skolan.

Även läraren Linda tycker att de i skolan diskuterar mycket kring elevernas framtida sysselsättning, men samtidigt anser hon inte att det finns så många alternativ.

Med tanke på att, om vi nu pratar om gymnasiesärskolan, om alla då går individuella programmet, så är det, på nåt sätt känns det ju inte som det är så stora val sen. Vi har ju den dagliga verksamheten... Och var ska dom passa in i det? Det är svårt tycker jag.

De försöker i skolan på ett medvetet sätt förbereda eleverna för daglig verksamhet, men oftast tycker hon att det blir för sent som det beslutas vilken daglig verksamhet respektive elev ska börja på och att det därför är svårt att förbereda på bästa sätt.

Jenny (chef) anser att man på ett tidigt stadium på gymnasiesärskolan kan se vilka elever som kommer att bli aktuella för daglig verksamhet, men att det samtidigt är viktigt att inte vara för snabb i att avgöra för den individuella eleven. *"Vi är lite snabba ibland med att tro var man passar och inte."* Den verksamhet hon ansvarar för riktar sig till personer med lite större svårigheter än den andra grenen av daglig verksamhet, som är mer inriktad på att vara så arbetslik som möjligt. *"Och sen tror jag man ska va lite försiktig innan man går in, som i mina verksamheter... Kraven blir på ett annat sätt. Man ska nog först testa lite mer utmaningar kanske. Funkar inte det, då kanske."*

Samarbete

Båda cheferna för daglig verksamhet uttrycker värdet av studiebesök och praktik innan det beslutas vilken verksamhet som kan passa bäst för den enskilda eleven. Peter inflikar dock att det av praktiska skäl ibland kan vara svårt för daglig verksamhet att ta emot eleverna från skolan så tidigt som kanske skulle vara önskvärt och att det på grund av detta ofta inte blir förrän under gymnasiets sista vårtermin. *"Men jag kan ju tycka, i önskesituation, kanske att man skulle ha hela sista året på sig, att ha nån form av arbetsplatsförlagd lärande. I större utsträckning än vad vi har idag."* Linda (lärare) tycker även hon att eleverna skulle behöva komma ut i större utsträckning och prova på de olika verksamheter som skulle kunna bli aktuella. *"Så egentligen*

skulle dom ju behöva praoa. En vecka på varje ställe kanske. Och sen ha möjlighet då att, ”ja men där tyckte jag det var bra att va”. Kanske till och med mer än en vecka, kanske en dag i veckan under en tid...”

Båda lärarna och båda cheferna talar överhuvudtaget om att det vore önskvärt med ett bättre samarbete och någon form av regelbundna möten mellan skolan och daglig verksamhet. Joakim (lärare) säger till exempel att det skulle vara bra med gemensamma diskussioner kring vilka kunskaper som är meningsfulla utifrån vilket som kan tänkas bli elevens sysselsättning efter gymnasiet. *”Det skulle ju nästan kunna vara en liten dream-situation att vi kunde ha en, som nån slags diskussion med dom och såna som har jobbat länge i daglig verksamhet och som har koll på läget där. Att vi kanske kan lära av varandra.”* Annars finns en risk, menar han, att skolan arbetar med att lära eleverna saker som inte har relevans i deras framtida liv och sysselsättning. *Och då kanske vi har lagt ner mycket möda på att nån ska kunna räkna upp månaderna i ordning och så kanske dom, dom kanske skulle vara med i en diskussion, och tycka om det, hur relevant det är sett ur deras perspektiv.* Linda (lärare) kan uppleva det som att skolan kan ha olika idéer om vad som skulle kunna vara en bra sysselsättning för eleven efter skolan men att det i slutändan inte alltid är möjligt att genomföra på det viset av samma praktiska anledningar som Peter (chef) var inne på. Det optimala hade enligt Linda varit om man i skolan kunnat anpassa undervisningen individuellt utifrån vad eleven behöver för kunskaper och förmågor för en sysselsättning inom en daglig verksamhet som är realistisk.

Joakim nämner som förslag att skolan och daglig verksamhet skulle kunna ha en halv studiedag tillsammans varje termin *”där vi diskuterar just det, vad är meningsfull kunskap, det hade varit jätteintressant att höra. Då skulle det säkert komma upp saker kring att, vad skolan kanske kan ge mer som vi inte har gett”*. Linda uttrycker det som att ett bättre samarbete skulle leda till större möjligheter till förberedelser för eleverna och hon tycker att skolan skulle kunna bli bättre på att ställa frågan till daglig verksamhet *”Vad tänker ni... att brukarna ska kunna, eller vad vill ni att dom ska klara av när dom kommer ut? Då hade vi ju kunnat jobba mot det. Det hade säkert funkat i alla våra styrdokument i alla fall.”* Jenny (chef) nämner terminsvis återkommande avstämningsmöten som ett förslag för att stärka samarbetet och chefen Peter uttrycker att både skolan och daglig verksamhet skulle behöva bli lite bättre på en ömsesidig förståelse för varandras verksamheter och respektive uppdrag och skyldigheter samt även bli bättre på att ge varandra feedback. *”Vi har ju ett gemensamt intresse för våra elever och deltagare. Sen har vi lite olika ögon och se på det och lite olika vägar att nå dit, men vi vill ju ändå det bästa.”*

Analys

Pliktetik och konsekvensetik

Flera av de intervjuade eleverna, både nuvarande och före detta, reflekterar utifrån behov de har eller kommer att ha i sina liv när de funderar över vilka kunskaper de skulle vilja få, eller skulle vilja ha fått, med sig från skolan. De talar till exempel om språkkunskaper eftersom de eventuellt ska resa till andra länder eller om att snickra på grund av sysselsättning inom en daglig verksamhet där sådana kunskaper behövs. Även lärare och chefer för daglig verksamhet utgår i stor utsträckning från framtidsbehov i reflektioner kring vilka kunskaper som är viktiga för eleverna på det individuella programmet på gymnasiesärskolan. Dessa resonemang utgår i hög grad från ett konsekvensetiskt synsätt utifrån Blennberger (2013) och Badersten (2002) som båda påtalar att ett konsekventetiskt perspektiv siktar mot framtiden och vilka konsekvenser en handling får på sikt. Även Daniels resonemang kring att meningsfulla kunskaper är sådana som är bra att kunna när man flyttar hemifrån utgår i hög grad från ett konsekventetiskt perspektiv. Det tycks av resultaten av intervjuerna att döma överhuvudtaget som att meningsfullheten i de kunskaper eleverna arbetar med i hög utsträckning kan kopplas till ett konsekvensetiskt tänk i det att meningsfulla kunskaper anses vara sådana som kan vara relevanta ur ett framtidsperspektiv. Blennberger (2013) skriver att ur ett konsekventetiskt perspektiv kan all pedagogik anses handla om att nå så goda konsekvenser som möjligt *både* på kort *och* på lång sikt. Både lärares, elevers och chefers resonemang tycks i huvudsak utgå från detta.

Anna för också ett resonemang som till viss utsträckning kan anses utgå från ett pliktetiskt perspektiv när hon som exempel på kunskaper hon tyckt varit meningsfulla att få med sig från gymnasiesärskolan nämner klockan och *"Att man kan inte smita sina plikter"*. Enligt Blennberger (2013) tar ett pliktetiskt förhållningssätt fasta på vad som är det rätta i stunden med hänsyn till lagar och överenskommelser och Annas resonemang om plikter stämmer i mycket överens med detta.

Det dilemma som lärare Linda beskriver angående huruvida undervisningen bör eller inte bör anpassas på ett sätt som tar hänsyn till elevernas svårigheter och behov, men som kan kanske inte rustar på bästa sätt inför framtiden, visar att det kan finnas en konflikt i frågan om huruvida undervisningen bör utgå från ett pliktetiskt förhållningssätt eller ett konsekventetiskt. En pliktetisk utgångspunkt tar hänsyn till elevernas svårigheter och behov här och nu, medan ett konsekventetisk utgångspunkt, enligt Blennberger (2013), siktar mot vad som bäst rustar för framtiden med en strävan att skapa möjligheter till större autonomi och självständighet på sikt.

Som Blennberger skriver kan det i vissa situationer vara nödvändigt att välja mellan ett pliktetiskt eller ett konsekventetiskt förhållningssätt.

Även i diskussioner kring styrdokument och tolkningen av dessa kan det finnas både ett pliktetiskt och ett konsekventetiskt perspektiv. Utifrån ett pliktetiskt tänk bör styrdokumenterna följas oavsett konsekvenser men eftersom de enligt båda de intervjuade lärarna också är tolkningsbara finns det möjlighet att utgå från ett konsekventetiskt perspektiv i dessa tolkningar. De båda lärarna tycks ha båda perspektiven med sig när de dels talar om styrdokumenterna som styrande, men samtidigt resonerar om möjligheterna att tolka utifrån varje elevs individuella behov och i förhållande till vad eleven behöver få med sig för kunskaper från skolan till livet efter skolan.

Sammanfattningsvis framgår att när elever, lärare och chefer beskriver sin uppfattning om vad som är meningsfull kunskap för eleverna på gymnasiesärskolan tas den huvudsakliga utgångspunkten ur ett konsekventetiskt perspektiv. Meningsfull kunskap är av respondenterna kopplat till elevernas framtida behov. Samtidigt tycks det finnas vissa svårigheter i att veta vad denna framtid består i.

KASAM

Både Daniel och Mia nämner utländska språk som något de skulle vilja arbeta med i skolan, men som de inte tycker att de gör. Även Johan instämmer i detta. Daniel och Mia kopplar sin önskan om fördjupade språkkunskaper till behov de kommer att ha i framtiden. Att ta reda på elevernas önskemål om vad de vill lära sig samt sträva efter att bejaka detta skulle stärka elevernas känsla av sammanhang i och med att undervisningen skulle upplevas mer meningsfull samtidigt som det skulle vara mer begripligt varför man arbetar med just dessa kunskaper. Florin och Swärd (2014) skriver att KASAM är en grundläggande faktor i undervisningen och utifrån Antonovsky (1987) är både begriplighet och meningsfullhet viktiga komponenter i KASAM.

Daniel anser inte att han i skolan arbetar med sådana kunskaper han skulle behöva för att kunna arbeta som tågvärd och varken Daniel eller Mia uttrycker att de diskuterar möjliga framtida sysselsättningar med lärarna. En för eleverna tydlig koppling mellan arbetet i skolan och en potentiell framtida sysselsättning skulle också stärka känslan av begriplighet och meningsfullhet. Enligt Antonovsky (1987) stärks begripligheten om information upplevs som förnuftsmässigt gripbar och förutsägbar medan meningsfullheten stärks om det man arbetar med har en känslomässig innebörd och upplevs värt att investera energi i. Anna däremot minns

att hon till viss del diskuterade potentiella framtida sysselsättningar med lärarna när hon gick i skolan och hon tycker också att hon arbetade med kunskaper av relevans för ett framtida önskat yrke som författare. Utifrån vad Johan minns diskuterade de inte så mycket om framtidssysselsättning i skolan. Lärare Joakim menar däremot att de i skolan utgår från ett framtidsperspektiv i undervisningen och att det sker en diskussion med både elever och vårdnadshavare samt SYV och praktikplatser kring elevernas framtidsutsikter.

Beträffande meningsfullhetsaspekten av KASAM nämner Daniel och Johan vidare som exempel på meningsfulla kunskaper sådant som är viktigt att kunna när man flyttar hemifrån och detta är kunskaper som Daniel tycker att de arbetar med i skolan.

Även hanterbarhet är en viktig del i KASAM och detta handlar bland annat om hur ens förmågor stämmer överens med de krav man ställs inför (Antonovsky, 1987). Daniel tycker att det mesta de arbetar med i skolan är lagom svårt och detta faktum borgar för att han upplever undervisningen som hanterbar.

Enligt de intervjuade lärarna och cheferna är det viktigt att eleverna kan göra studiebesök och/eller praktik på daglig verksamhet. De förespråkar också ett bättre samarbete mellan daglig verksamhet och skolan bland annat med möten och diskussioner kring vilka kunskaper som är viktiga för eleverna att lära sig i skolan ur ett framtidsperspektiv. Om de kunskaper eleverna arbetar med i skolan delvis kunde kopplas till framtidsrelaterade behov som identifieras i samband med dessa studiebesök och praktiker skulle både känslan av begriplighet och meningsfullhet kunna stärkas ytterligare för eleverna. Så som Florin och Swärd (2014) skriver bör varje lärare sträva efter att skapa känsla av sammanhang för varje enskild elev och då är både svårighetsnivån på undervisningen och en för eleverna tydlig koppling till framtidsaspirationer viktiga utgångspunkter i undervisningen.

Båda de intervjuade lärarna anser att det i styrdokumentet finns ett tolkningsutrymme att anpassa undervisningen med hänsyn till den individuella eleven. Detta skapar stora möjligheter att arrangera undervisningen på ett sätt så att den, som Florin och Swärd (2014) skriver, upplevs begriplig, hanterbar och meningsfull av eleverna och att eleverna kan känna en känsla av sammanhang utifrån Antonovskys (1987) definition.

Slutsatser

I frågeställningarna undrar jag över vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program, hur olika grupper uppfattningar kring detta skiljer sig

åt, samt hur undervisningen kan arrangeras för att stärka kunskapens meningsfullhet i förhållande till elevernas framtida sysselsättning.

En gemensam nämnare i samtliga intervjuer är att meningsfulla kunskaper anses utgå från elevernas framtidsbehov kopplat till ett framtida vuxenliv samt till framtida sysselsättning. Flera av de intervjuade eleverna nämner också utländska språk som kunskaper de skulle vilja arbeta, eller ha arbetat, mer med i skolan. Även en av lärarna nämner språk och förmågan att kommunicera som viktiga delar i undervisningen.

Däremot skiljer sig uppfattningarna till viss del åt mellan eleverna och lärarna beträffande om de diskuterar framtidsbehov och eventuella framtida sysselsättningar i skolan och kopplar detta till undervisningen. Medan flera av eleverna upplever att de inte diskuterar dessa saker med lärarna hävdar lärarna att dessa diskussioner är viktiga och förekommande inslag i undervisningen. Även i frågan om huruvida det förekommer diskussioner kring vilka kunskaper man ska arbeta med i skolan går åsikterna isär mellan eleverna och lärarna på liknande vis.

De båda cheferna för daglig verksamhet nämner självkännedom och självkänsla som viktiga ämnen för eleverna på det individuella programmet att arbeta med på gymnasiet. De båda anser att det är viktigt för eleverna med en medvetenhet kring sina behov och förutsättningar samt om vad deras funktionsnedsättningar innebär. Detta nämns varken av lärarna eller eleverna, men det är heller ingen som argumenterar emot att detta skulle vara viktiga saker att arbeta med. Också elevernas förmåga till självständighet anses av de båda cheferna vara viktigt att arbeta med i skolan och detta nämns även av en av lärarna.

En svårighet i att planera undervisningen utifrån framtida behov kopplat till sysselsättning är att det ofta inte går att veta vilken sysselsättning som kan bli aktuell för den enskilda eleven. Här menar båda lärarna och båda cheferna att ett bättre samarbete mellan skolan och daglig verksamhet skulle vara ett stort stöd. Genom ett förbättrat samarbete skulle de båda verksamheterna kunna diskutera meningsfulla kunskaper i förhållande till elevernas framtidsbehov. Eleverna skulle i högre utsträckning också kunna komma ut på studiebesök och praktik för att själva kunna bilda sig en uppfattning om vilka alternativ till sysselsättning som finns och vilka kunskaper som kan vara meningsfulla i förhållande till detta. Ett förbättrat samarbete mellan skolan och daglig verksamhet skulle därmed kunna vara en väg till att stärka utbildningens meningsfullhet i förhållande till elevernas framtida sysselsättning.

Diskussion

I detta kapitel kommer resultatet av studien att diskuteras i förhållande till den tidigare forskning som presenterats i tidigare kapitel. Även metod- och teorival samt för och nackdelar med dessa diskuteras. Jag beskriver också vilka implikationer resultatet kan ge för oss som arbetar med elever på det individuella programmet på gymnasiesärskolan. Avslutningsvis ger jag några uppslag för fortsatt forskning inom området.

Syftet med studien har varit att studera och bidra med nya insikter om vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program och i frågeställningarna undrade jag över:

- Vad är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program?
- Vilka likheter respektive skillnader finns i olika gruppers uppfattningar kring vad som är meningsfull kunskap?
- På vilket sätt kan lärarna i gymnasiesärskolan arrangera undervisningen för att stärka kunskapens meningsfullhet i förhållande till elevernas framtida sysselsättning?

Resultatdiskussion

Vad som är meningsfull kunskap för den individuella eleven anknyts av samtliga respondenter huvudsakligen till framtida behov utifrån ett konsekventetiskt perspektiv. Framtidsbehoven kopplas i sin tur bland annat till ett vuxenliv, med vad det innebär i form av kunskaper kring exempelvis ekonomi och att sköta ett hem, samt till behov relaterade till den sysselsättning eleven kommer att ha efter studenten. Det konsekventetiska synsättet på kunskapens meningsfullhet i relation till behov i vuxenlivet stämmer helt överens med resultaten i artikeln av Ayres et al. (2011). Författarna av denna hävdar även de att de förmågor elever med intellektuella funktionsnedsättningar tränar i skolan måste värderas utefter vilken relevans just dessa förmågor kan bedömas ha i elevernas framtida vuxenliv. Som exempel på meningsfulla förmågor att träna i skolan nämner de bland annat sådant som kan hjälpa eleverna att handla i affärer eller sköta sin personliga hygien.

Beträffande sysselsättning efter studenten framgår, både i resultaten från föreliggande studie och i bland annat Arvidssons (2016) avhandling, att den absolut största andelen av eleverna på gymnasiesärskolans individuella program fortsätter i en sysselsättning inom daglig verksamhet. Kunskapens meningsfullhet relaterad framtida sysselsättning blir således kopplad till vilka kunskaper och förmågor eleverna behöver för att på bästa sätt kunna ingå i ett sammanhang av

en daglig verksamhet. Härav följer att det skulle behövas få till stånd ett samarbete mellan daglig verksamhet och gymnasiesärskolan kring vilka kunskaper och förmågor detta är. Ett sådant samarbete förespråkas också av både lärare och chefer på daglig verksamhet. Bland förslagen på hur detta samarbete skulle kunna stärkas finns exempelvis terminsvis återkommande möten och studiedagar där personal från de olika verksamheterna kan mötas och diskutera vad som är meningsfull kunskap för eleverna på det individuella programmet.

En annan sida av ett stärkt samarbete ligger i för eleverna utökade studiebesök, prao eller praktik inom daglig verksamhet. Praktik inom potentiella framtida sysselsättningar förespråkas både av respondenter i denna studie och även i studier av bland andra Arvidsson (2016), Mineur (2013) och Molin (2004). I Molins (2004) avhandling efterfrågar respondenterna ett tydligare samarbete mellan gymnasiesärskolan och potentiella framtida sysselsättningar samt att daglig verksamhet bör ha en tydligare roll och koppling till gymnasiesärskolan. En av de i föreliggande studie intervjuade cheferna för daglig verksamhet säger att samtidigt som det är viktigt att så tidigt som möjligt få en uppfattning om vilken framtida sysselsättning som kan vara aktuell för den enskilda eleven, måste det också finnas en vaksamhet så att det inte beslutas på ett för tidigt stadium att en elev ska ha sin sysselsättning inom en specifik verksamhet och att detta senare blir svårt att ändra. Detta dilemma nämns även av Molin (2004) som menar att det måste finnas en försiktighet med att redan i början av gymnasiet fastslå vilken framtida sysselsättning som kan vara aktuell för den enskilda eleven eftersom eleverna utvecklas och intressen och aspirationer kan förändras. Tidiga studiebesök och praktiker på olika platser kan vara ett bra sätt för eleven att få pröva sig fram och därmed motverka dessa risker.

Det är också av stor vikt att diskutera framtidsutsikter och framtidsaspirationer med eleverna och detta är en punkt där åsikterna i de genomförda intervjuerna skiljer sig något åt. Flera av eleverna anser inte att de har eller har haft dessa diskussioner med lärarna i skolan. De intervjuade lärarna säger samtidigt att detta ämne diskuteras i stor utsträckning i arbetslagen och att man i detta även diskuterar kunskapens meningsfullhet i förhållande till elevernas framtidsutsikter. En av lärarna diskuterar detta också på ett tidigt stadium även med eleverna. Jag tror att dessa diskussioner behöver synliggöras på ett tydligare sätt för eleverna så att de blir medvetna om att sin delaktighet och att en känsla av kunskapens meningsfullhet i förhållande till eventuella framtida sysselsättningar kan stärkas.

I intervjuerna med både lärare och chefer för daglig verksamhet kring vad som är meningsfull kunskap nämns självständighet som en viktig förmåga att sträva mot. Även Ayres et al. (2011) menar att det är lämpligt att resonera kring hur de kunskaper som fokuseras i skolan förbättrar

elevernas möjligheter att klara sig självständigt som vuxen. Det tycks dock finnas ett dilemma i detta, vilket både en av lärarna och en av cheferna påpekar. Samtidigt som lärarna i skolan strävar mot att stärka elevernas möjligheter till självständighet arbetar de i hög grad individuellt med eleverna på ett sätt som skulle kunna motverka denna strävan. Mineur (2013) skriver angående just detta dilemma att det finns en risk att närheten som kan uppstå mellan elever och lärare i sarskolan leder till att eleverna blir mindre självständiga och mer beroende av andra. Denna diskussion går till viss del hand i hand med det val Molin (2004) beskriver mellan ett omsorgsinriktat trygghetsperspektiv och ett utvecklingsinriktat kvalificeringsperspektiv. Dessa perspektiv går i sin tur att placera in under Blennbergers (2013) definition av pliktetik respektive konsekvensetik. Det är, anser jag, viktigt med en medvetenhet i planeringen av undervisningen om vilka val som görs, varför dessa val görs samt vad varje val förväntas leda till. Är syftet med undervisningen att utifrån en pliktetisk utgångspunkt ur ett omsorgsinriktat trygghetsperspektiv ta största möjliga hänsyn till elevens behov här och nu? Eller har undervisningen en konsekventetisk utgångspunkt att ur ett utvecklingsinriktat kvalificeringsperspektiv sträva mot att skapa bästa möjliga förutsättningar för eleven till självständighet på sikt?

En skillnad i resultatet av intervjuerna är vidare att båda cheferna för daglig verksamhet nämner självinsikt och självkänedom som viktiga kunskaper för eleverna att få med sig från det individuella programmet, medan ingen av lärarna eller eleverna nämner dessa saker. Detta torde kunna vara en viktig sak att diskutera på gemensamma studiedagar eller möten. Har de båda verksamheterna olika syn på meningsfullheten i att eleverna arbetar med självinsikt och självkänedom eller har det bara slumpat sig så att det nämns av en kategori respondenter och inte av de andra? Även i studier av bland andra Antonsson (2003) och Molin (2004) framstår självinsikt och självkänedom som viktiga kunskaper för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Både Antonsson och Molin menar att det är viktigt att låta funktionsnedsättningen bli tydlig för omgivningen och att det därmed är viktigt att kunna verbalisera den.

Båda de i föreliggande studie intervjuade lärarna upplever att styrdokumentet för det individuella programmet på gymnasiesarskolan är öppna för möjligheter till tolkning. En av lärarna uttrycker att det finns en stor frihet att koppla utbildningen till sådana kunskaper som anses användbara, nyttiga och meningsfulla för eleven och den andra läraren säger att beroende av hur styrdokumentet tolkas kan allting som eleverna bedöms behöva arbeta med rymmas inom utbildningen. Härav följer att det alltså är relevant att föra en diskussion kring vad som är

meningsfull kunskap utifrån varje elevs perspektiv och framtidsutsikter. Lärarna anser att dessa diskussioner förs, men eleverna tycks inte medvetet delaktiga i detta. Ayres et al. (2011) skriver att ett led i att säkerställa att eleverna arbetar med kunskaper av relevans för deras vuxenliv är att skapa individuella läroplaner för respektive elev. Dessa läroplaner skulle då kunna utgå från diskussioner om framtid och aspirationer mellan lärare, elever och vårdnadshavare. Haber et al. (2015) instämmer i resonemanget om individuella läroplaner och de menar dessutom att individuell studieplanering har positiva resultat för elevernas måluppfyllelse. Eftersom styrdokumentet av de intervjuade lärarna anses öppna för tolkning finns goda förutsättningar att skapa en individuellt anpassad studieplanering som utgår från kunskaper och förmågor som är meningsfulla för den enskilda eleven. Solberg et al. (2012) skriver dessutom att en individualiserad undervisningsplanering i kvalitativa lärmiljöer har ett starkt positivt samband med möjligheterna för eleverna att i skolan träna förmågor som kan leda till större självständighet i vuxenlivet. Att låta eleverna ta aktiv del i formuleringen av sina mål skulle också leda till en ökad känsla av att skolan är meningsfull (a. a.).

Metod – och teorivaldiskussion

För att nå fram till uppsatsens syfte och få svar på frågeställningarna har jag använt mig av ett fenomenologiskt inspirerat kvalitativt metodval baserat på semistrukturerade intervjuer. Eftersom det har varit respondenternas perspektiv och synpunkter jag har eftersökt och fenomenologins strävan, enligt Bryman (2011), är att försöka förstå hur omvärlden förhåller sig utifrån en annan persons perspektiv, har detta upplevts som ett lämpligt metodval. Den semistrukturerade formen har gett möjlighet att anpassa intervjuerna efter respondenternas svar samt att ställa följdfrågor för att få fördjupad insikt i intervjupersonernas upplevelser och synpunkter (Bryman, 2011, Kvale & Brinkman, 2014).

Intervjuerna genomfördes, med ett undantag, individuellt. De ljudregistrerades, likaledes med ett undantag, och transkriberades i sin helhet. Vissa avsnitt som redan under genomlysningen kunde bedömas irrelevanta för syftet och forskningsfrågorna valde jag dock att inte transkribera.

De båda eleverna på skolan intervjuades tillsammans och den ena av dessa båda elever nekade till inspelning varför denna intervjun inte kunde spelas in. Båda dessa omständigheter kan ha fått en viss inverkan på resultatet och tillförlitligheten. Eftersom de båda eleverna intervjuades tillsammans kan deras svar i viss mån ha påverkats av varandra och dessutom är det möjligt att viss information kan ha missats i nedtecknandet av intervjun eftersom den inte spelades in. Jag

som intervjuare kan också ha påverkats i mitt agerande och bemötande av respondenterna eftersom jag var tvungen att föra anteckningar under intervjun, vilket inte var fallet under de övriga intervjuerna.

Det faktum att jag var bekant med vissa av intervjupersonerna kan också i viss mån ha påverkat tillförlitligheten. Repstad skriver (2007) att det kan finnas både fördelar och nackdelar med att forskaren är bekant med respondenterna. Lojalitetsband och andra faktorer kan störa forskningen och det skulle till exempel kunna vara så att svaren har påverkats av att de intervjuade ville svara på ett visst sätt för att tillfredsställa mig. Samtidigt kan det enligt Repstad också vara lättare för informanterna att öppna sig för en intervjuare de är bekanta med. Min upplevelse lutar snarare åt det senare alternativet. Framförallt beträffande de intervjuade eleverna tror jag att de har varit mer benägna både att överhuvudtaget ställa upp på en intervju och att svara på frågorna jämfört med om intervjuaren hade varit en för dem helt okänd person. Jag har i hög utsträckning strävat efter att tydliggöra min roll som forskare, till skillnad från lärare, och min upplevelse är att respondenterna har svarat utifrån sina egna åsikter och inte försökt anpassa svaren efter mig.

De båda teoretiska perspektiv jag har utgått från i analysen av empirin har upplevts lämpliga och relevanta. Båda har hjälpt mig att perspektivera och belysa resultatet av intervjuerna och därmed gett både mig, och förhoppningsvis även läsaren, en djupare bild och förståelse för innebörden i de intervjuades synpunkter och perspektiv. Jag är medveten om att andra teoretiska utgångspunkter skulle kunna ha visat på andra aspekter och infallsvinklar, men jag upplever sammantaget att teorierna om KASAM och pliktetik respektive konsekvensetik har varit lämpliga utgångspunkter beaktande studiens syfte och frågeställningar.

Som alltid vid kvalitativ forskning kan det vara svårt att säkerställa generaliserbarheten, eller överförbarheten, men detta har ej heller varit syftet. Istället har jag, som Bryman (2011) skriver, valt ut respondenter på ett strategiskt sätt utefter vilka jag bedömde skulle kunna ge mig svar på mina frågeställningar. Det kvalitativa metodvalet med semistrukturerade intervjuer har gett mig möjlighet att få fram de intervjuades synpunkter och åsikter på ett djupare plan jämfört med exempelvis ett kvantitativt metodval med enkäter. Jag betraktar i huvudsak metodvalet som rätt utifrån studiens syfte. Jag bedömer att jag har fått fram ett resultat som, trots studiens begränsningar, kan vara relevant och intressant även för personer och miljöer utanför studiens population.

Implikationer

De elever, lärare och chefer på daglig verksamhet som i föreliggande studie har intervjuats synes vara överens om att vad som är meningsfulla kunskaper för eleverna på gymnasiesärskolans individuella program i hög utsträckning är kopplat till vilka behov den enskilda eleven kommer att ha i sitt framtida vuxenliv och i sin framtida sysselsättning. Utmaningen tycks vara att finna *vilka* behov och *vilka* sysselsättningar detta är, samt att säkerställa att eleverna, på ett medvetet plan, är delaktiga i att formulera sina utbildningsmål med utgångspunkt i detta. Eleverna behöver delta i diskussioner om framtidsaspirationer och framtidsmöjligheter samt kunskaper kopplat till dessa. I de fall eleverna redan deltar i dessa diskussioner behöver detta tydliggöras så att eleverna blir medvetna om sin delaktighet. Detta för att stärka känslan hos eleverna av att de kunskaper de arbetar med i skolan är meningsfulla.

Den vanligaste eftergymnasiala sysselsättningen för eleverna på gymnasiesärskolans individuella program är inom daglig verksamhet och samtliga intervjuade lärare och chefer är överens om samarbetet mellan skolan och daglig verksamhet behöver stärkas bland annat genom regelbundna möten och gemensamma studiedagar. Eleverna behöver också i högre utsträckning kunna komma ut på studiebesök och praktik inom daglig verksamhet redan under gymnasiet tidigare år. Ett förbättrat samarbete mellan skolan och daglig verksamhet skulle kunna vara ett stöd i arbetet med att koppla arbetet i skolan till elevernas framtida behov i relation till en potentiell framtida sysselsättning.

Med ett förbättrat samarbete mellan gymnasiesärskolan och daglig verksamhet, samt med tydliggjorda diskussioner kring framtid mellan elever och lärare, finns stora möjligheter att skapa samsyn kring vilka kunskaper och förmågor som är som är meningsfulla för eleverna ur ett framtidsperspektiv. Med utgångspunkt i detta, och med den individuella studieplanering som Ayres et al. (2011) med flera skriver om, tillsammans med de möjligheter till tolkning av styrdokument som de båda lärarna talar om, finns stora möjligheter att skapa en utbildning som ur ett konsekventetiskt perspektiv utgår från kunskaper som är och upplevs meningsfulla för eleverna och därmed stärka elevernas känsla av sammanhang i utbildningen.

Eftersom speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning har som en viktig del i professionen att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att säkerställa att behoven hos alla elever möts (SFS 2011:186) har specialläraren en viktig roll i att initiera och leda dessa diskussioner. Specialläraren förväntas också kunna leda utvecklingen av verksamhetens lärmiljöer samt besitta insikt i betydelsen av samverkan med andra yrkesgrupper

(a. a.) och detta skulle exempelvis kunna innebära att implementera förslag till utvecklade former av samarbete mellan skolan och daglig verksamhet, och andra former av relevanta praktikplatser, samt att säkerställa att individuella kunskapsbehov relaterade till detta blir en viktig del i den enskilda elevens utbildningsmål.

Förslag för fortsatt forskning

Ett genomgående tema i resultatet av denna studie handlar om samarbete mellan gymnasiesärskolan och daglig verksamhet. Det skulle vara mycket intressant att fördjupa mer i detalj hur ett sådant samarbete skulle kunna se ut i praktiken. Att ta fram ramar för denna samverkan skulle till exempel kunna vara ett inledande projekt för de gemensamma studiedagar som någon av respondenterna har föreslagit.

Inom ramarna för detta examensarbete har det endast funnits möjlighet att genomföra ett relativt litet antal intervjuer. För att stärka både tillförlitlighet och generaliserbarhet, samt eventuellt även finna nya infallsvinklar på temat meningsfull kunskap, skulle det kunna vara givande att genomföra en större studie inom ämnet med ett större antal respondenter från flera gymnasiesärskolor.

Det skulle också vara intressant att forska vidare kring hur det skulle kunna gå att komma runt det dilemma som beskrivs av både respondenter i föreliggande studie och av bland andra Mineur (2013), kring att särskolan som form, med hög personaltäthet och nära relationer mellan lärare och elever, riskerar att motverka utvecklandet av den självständighet hos eleverna som både lärare och andra samtidigt vill främja.

Sammanfattning

I detta examensarbete har jag sökt efter vad som är meningsfull kunskap för eleverna på en gymnasiesärskolas individuella program. Anledningen till att jag intresserat mig för detta är att jag i mitt dagliga arbete inom denna skolform ofta stöter på ett dilemma kring detta. Vad är egentligen det viktigaste för den enskilda eleven att lära sig för att ha de bästa förutsättningarna i sitt framtida vuxenliv?

Bakgrunden till studien finner jag i begrepp som gymnasiesärskola, daglig verksamhet samt utvecklingsstörning och dessa, tillsammans med ytterligare några begrepp jag finner relevanta utifrån uppsatsens syfte, beskrivs i bakgrundskapitlet.

För att finna inspiration och samtidigt placera min undersökning i en relevant kontext har jag fördjupat mig i tidigare forskning kring bland annat just meningsfull kunskap för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Exempelvis har jag i denna tidigare forskning funnit att det tycks finnas två former av kunskap som enligt vissa forskare, bland andra Ayres et al. (2011), behöver värderas mot varandra för att göra en bedömning av vad som är mest relevant att arbeta med i skolan för den individuella eleven. Dessa två former av kunskap kallas av Ayres et al. för traditionella akademiska skolkunskaper respektive praktiska funktionella kunskaper. Jag har också upptäckt att vad som betraktas som meningsfull kunskap verkar hänga nära samman med vilken syn elever, lärare och andra har kring elevernas framtidsutsikter. Därför har jag också fördjupat mig i forskning kring detta av bland andra Mineur (2013).

Den metod jag har använt i uppsatsens empiriska del är fenomenologiskt inspirerad med kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Jag ville på ett djupare plan få fram respondenternas synpunkter, åsikter och perspektiv och därför menar jag att detta var en lämplig metod. Urvalet bestod av två elever, två före detta elever med sin nuvarande sysselsättning inom daglig verksamhet, två lärare samt två chefer för daglig verksamhet.

I analysen av resultatet har jag tagit hjälp av teorier om KASAM och om pliktetik respektive konsekvensetik. Dessa teoretiska perspektiv har, utifrån Nilholm (2016), varit till stöd i att perspektivera empirin och belysa respondenternas syn på vad som är meningsfull kunskap.

Huvuddragen i resultatet handlar om att meningsfulla kunskaper för eleverna på den undersökta gymnasiesärskolans individuella program utgår från elevernas framtidsbehov kopplat till vuxenliv och framtida sysselsättning. Eftersom de flesta av eleverna finner sin framtida

sysselsättning inom daglig verksamhet anser flera respondenter att det skulle vara relevant att i skolan arbeta med kunskaper kopplat till detta.

Bland annat av denna anledning förespråkas av både lärarna och cheferna att samarbetet mellan gymnasiesärskolan och daglig verksamhet skulle behöva stärkas. Exempelvis uttrycks det som eftersträvansvärt med ett samarbete kring att skapa samsyn kring just meningsfull kunskap. Samtidigt framstår det också som önskvärt, både i intervjuerna i denna studie och i tidigare forskning, med utökade möjligheter för eleverna till praktik och studiebesök i daglig verksamhet. Detta för att kunna skapa en bild av vilka kunskaper som är relevanta att arbeta med i skolan i förhållande till potentiell framtida sysselsättning.

Respondenternas uppfattningar om meningsfull kunskap tycks sammantaget, i största utsträckning, utgå från ett konsekventetiskt perspektiv i det att meningsfullheten relateras till framtida behov. Det framstår också som viktigt att säkerställa att eleverna, på ett medvetet plan, är delaktiga i diskussioner om framtidsförväntningar och framtidsaspirationer samt i formuleringen av sina utbildningsmål. Att i undervisningen utgå från för eleverna relevanta framtidsbehov, samt att säkerställa elevernas delaktighet i framtidsdiskussioner och i formuleringen av kunskapsmål, är en viktig del i att stärka elevernas känsla av sammanhang i utbildningen.

Referenser

- Ayres, K. M., Douglas, K. H., Lowerey, A. K. & Sievers, C. (2011). *I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts*. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, 46(1), 11–21.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Antonsson, S. (2003). *Stödets betydelse – supported employment – i kampen för arbete och att bryta utsatthet*. Skriftserien 71, Örebro: Örebro Universitet.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa [Elektronisk resurs] En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Diss. (sammanfattning), Halmstad: Högskolan Halmstad, Halmstad.
- Badersten, B. (2002). *Medborgardygd: den europeiska staden och det offentliga rummets etos*. Diss. Lund : Univ., 2002. Stockholm.
- Blennberger, E. (2013). *Bemötandets etik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Casey, L., Davies, P., Kalambouka, A., Nelson, N., & Boyle, B. (2006). The influence of schooling on the aspirations of young people with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 32(2), 273-290.
- Florin, K. & Swärd, A. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 86(1), 123-162.
- Inspektionen för vård och omsorg. (2019). *Daglig verksamhet (LSS)*. Hämtad 2019-02-04, från <https://www.ivo.se/tillstand-och-register/sol-tillstand/daglig-verksamhet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet: Elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. (Doktorsavhandling, Örebro universitet, Örebro) Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:638535/FULLTEXT01.pdf>
- Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: [en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009]*. Stockholm: Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass [Elektronisk resurs] om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, Linköping.

- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar [Elektronisk resurs] om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. Trollhättan: Högskolan Väst, Trollhättan.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Renblad, K. (2003). *Empowerment: a question about democracy and ethics in everyday life: ICT and empowering relationship as support for persons with intellectual disabilities*. Diss. (sammanfattning), Stockholm: Stockholms Universitet, Stockholm.
- Riksförbundet FUB. (2019). *Vilket ord används?*. Hämtad 2019-02-16, från <http://www.fub.se/utvecklingsstorning/vilket-ord-anv%C3%A4nds>
- Riksrevisionsverket (2003). *RRVs årliga rapport. 2003*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SFS 2011:186. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Socialstyrelsen. (2008). *Daglig verksamhet enligt LSS: en kartläggning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2019). *Statistik om insatser enligt lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade 2017*. Hämtad 2019-02-04, från <https://www.socialstyrelsen.se/publikationer2018/2018-4-9>
- Solberg, V. S., Howard, K., Gresham, S., & Carter, E. (2012). Quality learning experiences, self-determination, and academic success: A path analytic study among youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35(2), 85-96.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2019). *Utvecklingsstörning*. Hämtad 2019-02-16, från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstorning/>
- Skolverket. (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola samt urval till gymnasiesärskolans nationella program [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Individuella program*. Hämtad 2019-01-17, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasiesarskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasiesarskolan/gymnasiesarskoleprogrammen#h-Individuellaprogram>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1, Intervjuguide elev

1. Hur länge har du gått på denna skolan?
2. Trivs du i skolan?
3. Vad vill du lära dig i skolan?
4. Tycker du att du lär dig det som du vill?
5. När tar du studenten?
6. Vad vill du göra (arbeta med) när du har slutat skolan?
7. Tror du att du kommer att kunna göra det som du vill?
Vad tror du att du kommer att göra annars?
8. Diskuterar du med lärarna vad du ska göra när du har slutat skolan?
9. Vilka kunskaper tror du att du behöver för att kunna göra det du vill göra/tror att du kommer att göra efter skolan?
10. Tycker du att ni i skolan arbetar med sådana kunskaper som du tror att du behöver kunna?
11. Vad tycker du är meningsfullt att lära sig i skolan?
12. Tycker du att ni i skolan arbetar med sådana saker som du vill och som du tycker är meningsfullt?
13. Diskuterar du med lärarna vad ni ska arbeta med på lektionerna?
14. Diskuterar du med lärarna vad som är meningsfullt att lära sig?
15. Tycker du att det ni arbetar med i skolan är för lätt eller för svårt eller lagom?

Bilaga 2, Intervjuguide före detta elev

1. Hur länge sedan var det du tog studenten?
2. Vad arbetar du med nu?
3. Har du arbetat med det sedan du tog studenten eller har du gjort andra saker emellan?
4. Trivs du med det du arbetar med nu?
5. Varför? / Varför inte?
6. När du gick i skolan, tänkte du att du skulle arbeta på daglig verksamhet efter studenten då, eller tänkte du att du skulle göra något annat?
7. Vad ville du göra / vad trodde du att du skulle göra efter studenten?
8. Diskuterade du med dina lärare vad du skulle göra efter studenten?
9. Lärde du dig saker i skolan som du har användning av till det som du arbetar med nu?
10. Lärde du dig saker i skolan som du har användning av i livet i övrigt?
11. Finns det några kunskaper du tycker att ni borde ha arbetat med i skolan, som ni inte gjorde?
12. Upplever du att det ni arbetade med i skolan var meningsfullt?
Om inte – varför inte?
13. Hur skulle man kunna göra för att det ni arbetade med i skolan skulle vara mer meningsfullt i förhållande till det du arbetar med nu?

Bilaga 3, Intervjuguide lärare

1. Hur länge har du arbetat på gymnasiesärskolan?
2. Vilken utbildning har du?
3. Kan du beskriva i stora drag hur ni arbetar med gymnasieeleverna på denna skolan?
(Exempelvis undervisning i grupp, enskild undervisning, etc?)
4. Utgår ni från samma kunskapsinnehåll för alla elever eller finns det möjligheter till individuella mål för varje elev?
5. Hur avgör du vilket kunskapsinnehåll du ska arbeta med tillsammans med den enskilda eleven på respektive lektion?
6. På vilket sätt har eleverna inflytande över vilka kunskaper ni ska arbeta med?
Hur diskuterar du detta med eleverna?
7. Hur diskuterar ni i arbetslaget kring kunskapsbegrepp och vad som är meningsfull kunskap för eleverna i stort respektive individuellt?
8. Vad anser du är meningsfull kunskap för eleverna på gymnasiesärskolans individuella program?
9. Hur ser du på förhållandet mellan de kunskaper och förmågor som fokuseras i styrdokumentet jämfört med de kunskaper och förmågor eleven behöver i sitt dagliga liv just nu respektive på sikt efter skolan?
Stämmer de överens?
Vilket är viktigast?
10. Funderar ni och diskuterar kring vad som kan vara respektive elevs framtida sysselsättning efter studenten?
Diskussioner i arbetslaget?
Diskussioner med eleverna?
Diskussioner med vårdnadshavare?
11. Diskuterar ni kring meningsfull kunskap utifrån detta?
12. Vad är den vanligaste formen av sysselsättning för eleverna efter att de har tagit studenten från det individuella programmet på denna skolan?
13. Det tycks vara så att de flesta elever efter studenten från det individuella programmet går vidare till en sysselsättning inom daglig verksamhet.
Arbetar ni medvetet för att förbereda eleverna för denna verksamhet?
Hur då?
14. Hur skulle samarbetet mellan skolan och daglig verksamhet kunna stärkas så att eleverna är bättre förberedda när de börjar där?

Bilaga 4, Intervjuguide chef daglig verksamhet

1. Kan du kort beskriva er verksamhet, vad gör brukarna, deltagarna hos er?
2. Vad skiljer de båda inriktningarna på daglig verksamhet åt?
3. Vad är det som hindrar att de som har sysselsättning inom daglig verksamhet har ett reguljärt lönearbete?
4. Vilka kunskaper är viktiga för en sysselsättning inom daglig verksamhet?
5. Anser du att man på ett tidigt stadium i gymnasiesärskolan skulle kunna ha en uppfattning om att en elev i framtiden kommer att ha sin sysselsättning inom daglig verksamhet?
6. Anser du att eleverna från gymnasiesärskolans individuella program är väl förberedda för er verksamhet när de kommer till er?
7. På vilket sätt är de förberedda?
8. På vilket sätt skulle de kunna vara bättre förberedda?
9. Vad skulle du säga är meningsfull kunskap för eleverna att arbeta med i gymnasiesärskola innan de kommer till er?
10. Upplever du att det är dessa saker man arbetar med i skolan?
11. Skulle man kunna stärka samarbetet mellan skolan och daglig verksamhet på något sätt så att eleverna är bättre förberedda när de kommer till er?
12. Hur då?