



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# På väg mot samma mål?

**-En diskursanalytisk studie av hur elevassistenter och  
klasslärare talar om målet med utbildningen i  
träningsskolan**

**Ulrika Frivold**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Dennis Beach
Rapport nr:	VT12-IPS-14 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Dennis Beach
Rapport nr:	VT12-IPS-14 SPP600
Nyckelord:	Diskursanalys, diskursteori, träningskolan, elevassistenter, specialpedagoger, skolutveckling, mål

---

Syfte: Huvudsyftet med studien är att genom ett diskursanalytiskt angreppssätt synliggöra och jämföra elevassistenter och klasslärares tal om målet med utbildningen i träningskolan. Utifrån frågeställningen:

Hur talar elevassistenter och klasslärare om vad som är målet med utbildningen i träningskolan?

Teori: Den teoretiska ansatsen i studien utgörs av diskursanalysen, det vill säga hur man "talar om" eller "skriver om" något. Angreppssättet är att synliggöra hur något skrivs fram. En diskurs är konstruerad i olika språkliga mönster som förekommer i olika sammanhang. En diskursanalys är en metod för att synliggöra mönster för att se likheter och skillnader. I diskursanalyser är teori och metod sammanflätade. Det är ett sätt att analysera talet för att hitta vad som "egentligen" sägs.

Metod: Jag har valt att utföra sammanlagt åtta intervjuer i fyra fokusgrupper bestående av dels klasslärare och dels elevassistenter verksamma i arbetslag i träningskolan. Intervjuerna har haft en samtalsiknande struktur som genererat en omfattande empiri att bearbeta. För att besvara studiens frågeställning har jag valt att utgå ifrån diskursteori med sin tillhörande begreppsapparat. Som delmål för studien är att ta reda på hur diskursteori används och vad som kan uppnås med den som ansats. Enligt diskursteori består en text av sammanlänkande tecken som får sin betydelse i relation till varandra. Vissa av dem utkristalliseras till nodalpunkter, vilka är extra viktiga tecken som identifierar rådande diskurser. Kring nodalpunkterna ordnas de andra tecknen i kluster, och får därmed sin betydelse.

Resultat: Slutsatsen är att talet om *målet med utbildningen* i träningskolan är med ett diskursteoretiskt begrepp en så kallad flytande signifikant dvs. en nodalpunkt som är utsatt för en kamp mellan olika gruppers inflytande över mening, mål och innehåll i utbildningen i träningskolan. Talet om målet med utbildningen i träningskolan kan inte betydelsefixeras i den lokala skolans diskurs på grund av att den ständigt hotas att undergrävas av det diskursiva fältets betydelse.

Sammanfattningsvis kan konstateras att talet om vardagsarbetet ser väldigt olika ut, den enskilda skolans tal om målet ser ganska olika ut men det övergripande visionära talet om målet med utbildningen i träningskolan ser lika

## **Förord**

Tack och förlåt är väl det jag vill ha sagt i detta förord.

Tack till er alla fina, fantastiska elevassistenter och specialpedagoger/speciallärare som delat med sig av sina berättelser som omfattar så ofantligt mycket mer än det lilla som har använts och redovisats i denna studie. Den personliga behållningen är däremot mycket omfattande. Tack!

Tack till alla er andra som ställt upp för mig med tid och/eller uppmärksamhet när jag har behövt er. Framst make och moder.

Förlåt till alla er som jag åsidosatt i syftet att slutföra min utbildning och denna uppsats. Framst till mina fina barn, min tappra make, övrig tålmodig familj och alla mina fina vänner som jag har varit tvungen att välja bort under första halvåret av 2012.

Nu väntar lyckans och frihetens glada dagar!

# Innehållsförteckning

<b>1 Bakgrund och introduktion till problemområde.....</b>	<b>3</b>
<b>2 Litteraturgenomgång, styrdokument och forskning kring träningskolan.....</b>	<b>5</b>
2.1 Särskolans historik.....	5
2.1.1 Folkskolan.....	5
2.1.2 Carlbeckkommittén.....	7
2.1.3 Sammanfattning .....	7
2.2 Grundsärskolan idag .....	8
2.2.1 Grundsärskolan .....	8
2.2.2 Träningskolan.....	8
2.3 Träningskolan styrdokument.....	9
2.3.1 Internationella och nationella styrdokument.....	9
2.3.2 Skolreformen 2011 .....	9
2.3.3 Läroplaner och kursplaner .....	9
2.3.4 Sammanfattning .....	10
2.4 Träningskolan praktik.....	11
2.4.1 Elevassistenter i träningskolan .....	11
2.4.2 Specialpedagoger i träningsklassen .....	12
2.4.3 Det komplexa uppdraget och arbetslaget.....	13
2.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	14
<b>3 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>16</b>
Syfte.....	16
<b>4 Teoretiskt ramverk och metodologi.....</b>	<b>17</b>
4.1 Social konstruktionism .....	17
4.2 Diskursanalytiskt angreppssätt .....	17
4.2.1 Diskursanalys.....	17
4.2.2 Foucault .....	18
4.2.3 Diskursteori - allmänt .....	18
4.2.4 Diskursteori - begrepp .....	18
<b>5 Studiens genomförande.....</b>	<b>20</b>
5.1 Urval .....	20
5.2 Genomförande .....	21
5.2.1 Utgångspunkter vid resultatredovisning och analysmodell.....	22
5.2.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
5.2.3 Etik.....	23
<b>6 Resultatredovisning.....</b>	<b>25</b>
6.1 Utgångspunkter vid resultatredovisning och analys.....	25
6.1.1 talet om målet med utbildningen i träningskola 1 .....	25
6.1.2 Sammanfattning och analys skola 1.....	28
6.1.3 talet om målet med utbildningen i träningskola 2 .....	29
6.1.2 Sammanfattning och analys .....	31
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>33</b>

7.1	Studiens styrka och svaghet.....	33
7.2	Metoddiskussion.....	33
7.3	Resultatdiskussion .....	34
	Teoridiskussion .....	34
	Litteratordiskussion.....	34
7.4	Specialpedagogiska implikationer .....	35
7.5	Slutord och förslag på vidare forskning .....	36
	<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
Bilaga 1	Missivbrev 1 (till rektorer)	
Bilaga 2	Missivbrev 2 (till informanter)	
Bilaga 3	Intervjufrågor	
Bilaga 4	Övergripande mål och riktlinjer för träningskolan	

# 1 Bakgrund och introduktion till problemområde

Sedan snart fem år tillbaka arbetar jag som pedagog i grundsärskolan med träningskolans elever. Det finns mycket som är annorlunda i träningskolan jämfört med grundskolan. Eleverna befinner sig på en annan utvecklingsnivå än jämgamla elever i grundskolan. Elevgrupperna är mycket mindre och lokalerna är också mindre och möblerade utifrån rådande förhållanden. Pedagogiken och metodiken är ofta minutiöst anpassad utifrån de enskilda individernas behov och mycket strukturerade. Ovan nämnda ”specialpedagogiska” utmaningar och innehåll var jag mer eller mindre förberedd för när jag kom till verksamheten och det som inte var självklart har jag skolats in i. Något som jag inte var förberedd på och inte riktigt kommit på det klara med är att arbeta i arbetslag med vitt skilda kompetenser, utbildningar, erfarenheter förkunskaper osv., men i med tillsynes snarlika uppdrag i praktiken med eleverna. Träningskolans elever och verksamhet kräver allt som oftast mindre elevgrupper och tätare personalbemanning än grundskolan och grundsärskolan, upp till en personal per elev. Denna personalbemanning har utgjorts till stor del av elevassistenter, som under specialpedagogens eller klasslärarens handledning skall vara med och ta ansvar för elevernas skolgång i träningskolan.

Utifrån min erfarenhet så finns det utav flera anledningar ett stort tolkningsutrymme att förhålla sig till i träningskolan. För det första så kan det vara svårt att urskilja eller skilja mellan omsorg och utbildning eftersom det så ofta snuddar vid varandra i arbetet med elever med grava funktionsnedsättningar. För det andra så utgår träningskolans styrdokument och kursplaner från så grundläggande färdigheter/förmågor som att delta, initiera – avsluta, reagera igenkännande och identifiera, i undervisningen (Skolverket, 2011). Dessa förmågor och färdigheter utvecklas ofta långsamt under lång tid, i aktiviteter i nära samspel mellan personal och elever och kan tolkas på olika sätt. För det tredje så har elever med grava funktionsnedsättningar stora kommunikativa svårigheter, vilket lämnar ett stort tolkningsutrymme till personalen.

Alla som arbetar nära eleverna, lär känna dem på sitt sätt och alla får en egen uppfattning en åsikt om vad de anser eleven har för förutsättningar och behov var och en utifrån sina förkunskaper och erfarenheter. Elevassistenter arbetar mycket individnära, har nästan alla sin arbetstid i elevgrupp och de lär känna eleverna mycket väl. Men de har ytterst lite tid för reflektion i sin yrkesroll. Specialpedagogerna däremot arbetar mer övergripande, har knappt hälften av sin arbetstid i elevgrupp och de har mycket av sin arbetstid till dokumentation och reflektion. Det är i första hand specialpedagogerna som har tolkningsföreträde eftersom de har det formella klassledarskapet men hur väl förankras det i arbetslaget? Delar elevassistenter deras tolkning av elevernas behov och förutsättningar och målet med utbildningen med träningskolan? Utifrån min erfarenhet uppstår det ibland konflikter om tolkningsföreträdet och det är tolkningsutrymmes utsagor som är studiens problemområde. I den nytvågiva boken *Särskolans verksamhet -uppdrag, pedagogik och bemötande* (Swärd & Florin, 2011) tar författarna upp detta problemområde med att skolans olika styrning och personalens yrkesnormer utgör en stor del av skolans totala kultur och gör att vardagsarbetet kan se väldigt olika ut. Det betyder inte att det inte hänger ihop med uppdraget en att endast en empirisk undersökning kan avgöra om verkligheten och styrdokumentet stämmer överens (a.a., s. 24)

**Intresset i och avsikten med denna studie är studera hur elevassistenter och specialpedagoger talar om målet med träningskolans utbildning.** Ta del av och jämföra de olika yrkesrollernas utsagor. Detta angreppssätt att studera talet om något kallas ett

diskursanalytiskt angreppssätt och till det hör särskilda diskursanalytiska begrepp och verktyg som ska visa hur verkligheten i detta fall träningskolan konstrueras (skapas) och konstitueras (benämns att vara). Det finns inte någon avsikt att ta reda på hur något är eller vad som egentligen menas med något. Utan det är just hur någon talar om något.

I och med att det är en diskursanalytisk studie så omfattas den av en specifik kunskapssyn, socialkonstruktionism. Socialkonstruktionism innebär att kunskap ses som något som är socialt konstruerat i kulturella, historiska och sociala sammanhang. Denna kunskapssyn ifrågasätter föreställningar om objektiv kunskap. Jag kommer senare att beskriva mer utförligt om socialkonstruktionism, diskursanalytiskt angreppssätt och de begrepp och verktyg som omfattas av dessa. Diskursanalysen omfattar en teoretisk och metodisk helhet, en paketlösning som Winther Jörgensen & Phillips (2000) kallar det och en förutsättning för att kunna använda sig av denna som metod för empiriska studier måste man acceptera de premisser som diskursanalys är grundade på.

Gemensamt för de olika diskursanalytiska inriktningarna är att språket är det centrala för hur vi uppfattar och konstruerar världen och att identiteter skapas i diskursen. Det är genom konstruktionen av subjekt och identitet som en viktig del av diskursernas verklighetskonstituerande effekt utgörs. Våra världsbilder av verkligheten är aldrig objektiv eller självklar utan de är de specifika och kontingenta det vill säga relativa och förändringsbara. I enlighet med vad Winther Jörgensen och Phillips (2000) kommer jag att förhålla mig relativt fritt till olika inriktningarna inom diskursanalys i den mån de är förenliga, eftersom det bidrar till att bredda och berika studien.

Med hjälp av litteraturgenomgången har jag som avsikt att få fördjupad förståelse för problemområdet så jag kan formulera och avgränsa studiens problemområde. Med hjälp av detta avsnitt kommer problemområdet ringas in och förtydligas. Syftet kommer därför i denna studie efter litteraturgenomgången.

## 2 Litteraturgenomgång, styrdokument och forskning kring träningsskolan

Litteraturgenomgången består av olika avsnitt som berör studiens forskningsområde. De första två avsnitten *Särskolans historik* och *Grundsärskolans idag* är att betrakta som en bakgrund och introduktion för att ge nödvändiga förkunskaper till studiens problemområde. Efter det följer *Träningsskolans styrdokument* som är viktiga för förförståelsen av studiens problemområde. I det sista avsnittet *Träningsskolans praktik* redogörs för träningsskolans brokiga förutsättningar vad det gäller bakgrund och utbildning hos personalen i arbetslaget och det komplexa sammanhang de ska utföra sitt utbildningsuppdrag i. Det är i sista avsnittet som problemområdet fördjupas.

### 2.1 Särskolans historik

För att få en förståelse för hur träningsskolan är utformad idag, vad som har präglat den och hur de som arbetar där talar om träningsskolan som verksamhet så finns det en relevans i att återge en sammanfattande historisk tillbakablick av vad som ligger till grund för hur vi uppfattar denna verksamhet. Diana Berthén (2007) lektor i specialpedagogik, skriver i slutordet i sin doktorsavhandling *Förberedelse för särskildhet* om hur nuet är en produkt av det förflutna:

Man måste ställa sig frågan om det finns grund att sådana motiv och sådana föreställningar om utvecklingsstörda elevers lärande som avspeglas i de studerade särskoleklasserna är en avspeglning av vad vi idag vet om utvecklingsstörda elevers möjlighet att lära eller om dessa motiv och föreställningar snarare härrör ur särskolans historiska rötter med allt var det innebär av kulturellt nedärvda idéer om den aktuella elevgruppen. (s.181-182)

Historien om hur man betraktat och behandlat människor med funktionshinder historiskt sett är lång och brokig men eftersom min studie avser en praktik som omfattas av det svenska skolväsendet, så väljer jag att fokusera på funktionshindrade barns och ungdomars skolutveckling med början från och med införandet av allmänna folkskolan i Sverige 1842. Mycket av den text som följer är hämtad från Karl Grünwalds<sup>1</sup> gedigna och läsvärda bok *Från idiot till Medborgare* (2009), som ger en omfattande historisk beskrivning av dessa utsatta människors ställning och behandling genom historien.

#### 2.1.1 Folkskolan

Den allmänna folkskolan som infördes 1842 uteslöt formellt sett inte någon, men i praktiken så uteslöts alla barn som pga. funktionshinder inte kunde tillgodogöra sig den undervisning som gavs. I Sverige fanns det under denna tid en tro och ett nyväckt engagemang för att även barn med handikapp med rätt pedagogik och uppfostran skulle kunna utvecklas och förvandlas till samhällsnyttiga medborgare. Man trodde att barnens intelligens och beteende skulle kunna förbättras med hjälp av undervisning och kristna budskap, men en förutsättning

---

1 Medicinalråd och chef för Socialstyrelsens byrå för funktionshindrade och drivande i omvandlingen från anstaltsvård till socialservice under slutet av 1990-talet.



för denna utveckling var att barnen skildes från sina hem och omhändertogs (Skolverket, 2000). Undervisningen för barn med utvecklingsstörning sköttes till en början och i de flesta fall av filantropiska verksamheter som drevs av kvinnliga ”pionjärer”. En av de mest kända var Emanuella Carlbeck. År 1866 öppnade hon en första liten anstalt för enbart idiotiska barn, i Göteborg (Grünwald, 2009). 1875 inrättades de första landstingsdrivna särskoleinternaten i Sverige. Dessa internat eller anstalter som de också kan kallas, inrättades i så gott som alla landsting fram till 1915 och kom att prägla särskolan under dess första sekel. Nedan följer några utvalda milstolpar i särskolans historia som kan vara av intresse för att få en helhetsbild av utvecklingen.

1945 trädde lagen om undervisning och vård för sinnesslöa barn i kraft. De barn med funktionshinder som ansågs vara ”bildbara” fick rätt till skola och utbildning, medan de barn som bedömdes som ”icke bildbara” fick enligt lagen endast rätt till vårdhem (Skolverket, 2005).

1952 presenterades ett förslag till en ny lag, som kom att fastslås 1954 som *Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna och som trädde i kraft den 1 januari 1955* (Grünwald, 2009). Nu blev landstingen huvudman även för vården och för den enskilda verksamheten. All undervisning och vård skulle bli kostnadsfri, in- och utskrivningarna reglerades, rektor och vårdchefer kom att fatta dessa beslut och det infördes en möjlighet att överklaga beslut. Termen sinnesslöskola ersattes av särskola och termen obildbart sinnesslö ersattes av höggradigt psykiskt efterbliven (a.a.). Tiden som följer beskrivs av Grünwald som viktig och händelserik,

Beteckningen särskola gäller från och med 1955. Den genomgick under loppet av två decennier en förvandling som ingen hade förutsett. Den hundraåriga internatundervisningen övergavs och antalet elever tredubblades tack vare externatundervisning. De obildbara barnen förklarades bildbara och nya undervisnings- och träningsmetoder introducerades. (Grünwald, 2009, s. 339)

Enligt Grünwald är det med andra ord en omvälvande tid för den svenska handikappolitiken.

1967 fick alla barn rätt och plikt att gå i skolan i och med omsorgslagen, *Lagen angående omsorger av vissa psykiskt utvecklingsstörda* (SFS 1967:940) och det var först då som alla elever med utvecklingsstörning, oavsett funktionshindrets omfattning, kom att omfattas av skolplikt i särskolan och därmed rätt till utbildning. Sverige var för övrigt det första land i världen som införde skolplikt för de barn som hittills ansetts obildbara (Grünwald, 2009). Träningskolan blev ett nytt sätt att organisera utbildningen för de barn och ungdomar som tidigare inte haft rätt till undervisning (Skolverket, 2005) & (Skolverket, 2000). Strävan var att få in klasserna i grundskolan men det var inte lätt, eftersom barnen bevisligen var mer avvikande än andra och krävde andra lokalmässiga förutsättningar. Så till att börja med låg många träningskolor vid, vårdhem, i skolhem eller lägenheter och villor (a.a.) Undervisningen i träningskolan hade sin tyngdpunkt i praktisk färdighetsträning, ADL och sinnesträning. Skriften ”*Träningsprogram för utvecklingsstörda*” av Karin Axeheim och Ingrid Liljeroth, (SÖ-förlaget, 1969) användes som stöd i undervisningen.

Hösten 1973 fick särskolan sin första läroplan, Lsä 73. I Lsä fick den sinnestimulerande och förberedande pedagogiken en mer framträdande roll och eleverna ansågs ha behov av

förskoleliknande stimulans. Som ett led i detta öppnades dörrarna för förskollärare och fritidspedagoger att arbeta som lärare i särskolan, främst i träningsklass (Berthén, 2007).

I början av 1980-talet fick Sverige en ny läroplan Lgr 80, vars signum var *en skola för alla*. Detta uttryck var ett förtydligande av ambitionen att den obligatoriska skolan för alla elever och att det var elevernas rättighet att få en utbildning som var anpassad efter var och ens individuella förutsättningar (Matson, 2007). 1986 kom det en ny omsorgslag och i och med den så överfördes det politiska ansvaret för utbildningen för psykiskt utvecklingsstörning från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet och särskolan underställdes skollagen. Enligt Tideman (2000) och Berthén (2007) var syftet med kommunaliseringen av särskolan att möjliggöra en högre grad av integrering av särskolan och utvecklingsstörda elever i grundskolan, plus att öka samverkan mellan särskolan och grundskolan för att underlätta övergången för elever mellan särskolan och grundskolan och tvärtom. Kommunaliseringen har också inneburit betydande förändringar, som att särskolan i dag har samma skolledning som grundskolan och särskolans personal har samma arbetsgivare och anställningsvillkor som grundskolans personal (Berthén, 2007, s. 32)

Det var först med läroplanen Lsä 90 som "elevernas problem" inte längre stod i fokus i läroplanen (Berthén, 2007). I Lsä 90 var kunskapsuppdraget överordnat sinnesträningen och det var inte längre ett lika innehålls- och metodföreskrivande styrdokument som t ex Lsä 73. Berthén (2007) skriver att *Skolifiering av särskolan på skrivningsnivå kan sägas vara genomförd i och med att särskolan infördes i den allmänna läroplanen Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94, s 33).

### **2.1.2 Carlbeckkommittén**

I början av 2000-talet tillsatte regeringen en kommitté, den s.k. Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35, SOU 2004:98) för att se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning och särskolans framtid. Uppdraget var att utreda om särskolan behövdes som särskild skolform eller om elever med utvecklingsstörning kunde få en likvärdig utbildning inom grundskolan, *en skola för alla*. Utredningen tog tre år att utföra och kommittén ansåg inte att en och samma skolform skulle som omfattar kompetens att möta alla barn var genomförbar. Med detta som underlag fattades beslut om att särskolan skulle finnas kvar som egen skolform (Matson, 2007). Kommittén fick ett nytt uppdrag att istället ta fram kvalitetsförbättringar i utbildningen för elever med utvecklingsstörning. I kommitténs slutbetänkande, *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2004:98) tas frågan om inkludering, inflytande och delaktighet upp.

### **2.1.3 Sammanfattning**

Barn med funktionshinder har inte alltid haft samma rätt till skola och undervisning som andra barn, i Sverige. Det skulle ta över 100 år innan alla barn fick rätt till skola och skolplikt och då var Sverige först i världen med att införa skolplikt för alla barn. De första decennierna kom utbildningen i första hand att präglas vård och träning. 1986 kom den nya omsorgslagen vilket innebar att särskolans personal fick samma skolledning, arbetsgivare och anställningsvillkor som grundskolan. Syftet var enligt (Tideman, 2000) och (Berthén, 2007) att möjliggöra en högre grad av integrering av särskolan och utvecklingsstörda elever i grundskolan samt att öka samverkan mellan särskolan och grundskolan. Med Lsä 90 var för första gången kunskapsuppdraget överordnat sinnesträningen och det var inte längre ett lika innehålls- och metodföreskrivande styrdokument som t ex Lsä 73. Enligt Berthén (2007) var det i och med Lpo 94 som skolifiering av särskolan på skrivningsnivå kan sägas vara

genomförd eftersom särskolan infördes i den allmänna läroplanen. Carlbeck-kommittén är en av regeringen tillsatt kommitté vars lutbetänkande med namnet *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2004:98)* innehåller grundläggande värderingar och konkreta förslag till åtgärder för att nå visionen om *en skola för alla*.

## 2.2 Grundsärskolan idag

För att få en fördjupad förståelse av problemområdet så är det viktigt att få en uppfattning om vad träningskolan är för verksamhet och vilken målgrupp av elever den omfattar. Nedan följer därför två kortfattade redogörelser för de två olika skolformerna inom grundsärskolan.

### 2.2.1 Grundsärskolan

Idag är grundsärskolan en skolform med individuellt anpassad utbildning för barn och ungdomar med utvecklingsstörning. I nya skollagen 1 kapitel 2§ (SFS 2010:800) står det att Grundsärskolan ska ge elever med intellektuell funktionsnedsättning en utbildning anpassad för varje elevs förutsättningar och att utbildningen så långt det är möjligt ska motsvara den utbildning som eleverna får i grundskolan. Utbildningen ska ligga till grund för fortsatt utbildning och så långt det är möjligt motsvara vad som anges för grundskolan (Swärd & Florin, 2011).

Elever som av andra skäl än intellektuella funktionsnedsättningar inte klarar grundskolans undervisning har inte rätt att gå i grundsärskolan (Swärd & Florin, 2011). Särskola kan bedrivas på olika sätt men den vanligaste organisationsformen är dock traditionell särskoleklass integrerad i grundskola (Berthén, 2007).

Frågan om ett barn skall tas emot i särskolan kan väckas av både personal (representanter för kommunen) och av föräldrar. Enligt *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan (SKOLFS 2001:23)* så krävs det en utredning för bedömning av barnets behörighet för särskolan och kommunen ska skyndsamt påbörja en utredning för att klargöra om ett barn har rätt att gå i särskolan, om det finns misstankar om att ett barn har en utvecklingsstörning. Den första åtgärden i en utredning är att undersöka vilka insatser som redan genomförts i förskola, förskoleklass eller grundskola (SKOLFS 2001:23, s 3). Sedan påbörjas den utredning som ligger som grund för bedömningen av behörighet till grundsärskolan. Utredningen består av fyra delar, en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social utredning.

### 2.2.2 Träningskolan

För elever som har grava inlärningssvårigheter, utvecklingsstörning och ibland grava funktionsnedsättningar finns träningskolan som en egen skolform. Träningskolan är en särskild inriktning inom grundsärskolan och intresseområde för denna studie. I träningskolan går de elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. (Swärd & Florin, 2011) Eleverna som går i träningskolan har ofta ett stort omsorgs- och omvårdnadsbehov och dessa behov måste tillgodoses av någon som finns på plats när behov uppstår för att den pedagogiska verksamheten skall kunna löpa på utan alltför stora avbrott. I träningskolan ombesörjs i första hand denna omsorg och detta omvårdnadsbehov med hjälp av elevassistenter. Speciallärare/Specialpedagoger och övrig pedagogisk personal (grundskollärare, förskollärare och fritidspedagoger) ansvarar i första hand för utbildning och undervisning (a.a.).

Det är inte helt tydligt att klargöra vilka elever som går i grundsärskolan respektive träningskolan, men generellt kan sägas att de elever som går i grundsärskolan är de med lindrig till måttlig utvecklingsstörning och i träningskolan elever med måttlig till djup utvecklingsstörning, ofta med tilläggsfunktionsnedsättningar som rörelsehinder, epilepsi eller andra fysiska funktionsnedsättningar (Stefansson, 2011).

## 2.3 Träningskolans styrdokument

I följande avsnitt kommer en redogörelse för träningskolans yttre ramverk dvs. styrdokument, skolreformen 2011, läroplanen och kursplaner. Detta är för att ge en tydlig bild av de regler och riktlinjer som träningskolan har att förhålla sig till och utgår ifrån.

### 2.3.1 Internationella och nationella styrdokument

Alla som arbetar i träningskolan (och övriga skolformer) är formellt sett tjänstemän i en pedagogisk verksamhet som styrs av olika lagar och nationella styrdokument (Svärd & Florin, 2011). Dessa nationella lagar utgår i sin tur från internationella styr och policydokument och då i synnerhet *FN:s konventioner om barnets rättigheter* och *Salamanca-deklarationen* (a.a.).

Skollagen, som stiftas av riksdagen, innehåller de grundläggande bestämmelser om grundskolan och andra skolformer. I skollagen anges det också de övergripande mål och riktlinjer för hur arbetet i skolan skall utformas. Det finns flera förordningar för grundsärskolan, till exempel skolförordningen och förordningen om barns och elevers deltagande i arbetet med en likabehandlingsplan. En förordning innehåller bestämmelser och beslutas av regeringen. (Svärd & Florin, 2011)

### 2.3.2 Skolreformen 2011

Under 2010 beslutade riksdagen om införandet av en ny skollag (2010:800) som började tillämpas den 1 juli 2011 (under en övergångsperiod gäller dock vissa undantagsbestämmelser och 1985 års skollag fortsätter att gälla tills vidare) (Skolverket, 2012b). Reformen omfattar en mängd förändringar för skolan med bl.a. nya läroplaner, nya förtydligade kunskapskrav och ny behörighetsförordning för de lärare som undervisar i skolan. I övrigt så berörs skolformen grundsärskola och träningskola (vilket är de skolformer som denna studie har som intresseområde) i första hand av, att den obligatoriska sarskolan byter namn till grundsärskolan och får en egen samlad läroplan, att barn kommer att (i undantagsfall om det finns synnerliga skäl och med hänsyn till barnets bästa) kunna tas emot i grundsärskolan utan sin vårdnadshavares medgivande. Elever med autism ska i normalfallet inte längre höra till grundsärskolans målgrupp utan ska endast gå där om de också har en utvecklingsstörning (Skolverket, 2010b).

### 2.3.3 Läroplaner och kursplaner

I en läroplan står skolans värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer för skolans arbete. Läroplanen är en förordning som utfärdats av regeringen och skall följas. (Svärd & Florin, 2011). I läroplanens första del *Skolans värdegrund och uppdrag* står det att *Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och fritidshem ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas* (Skolverket, 2011a). Att utlova likvärdighet och tydlighet för träningskolans verksamhet är komplicerat eftersom eleverna har mycket individuella behov och förutsättningar och inte minst med tanke på hur kursplanerna är utformade (Svärd &

Florin, 2011). Men Skolverket förtydligar att en likvärdig utbildning inte innebär att den ska utformas likadant överallt, att hänsyn ska tas till elevernas förutsättningar och behov. I samma del av läroplanen står det att skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har och att skolan ska vara tydlig ifråga om mål, innehåll och arbetsformer. I läroplanen står också *övergripande mål och riktlinjer* (bilaga 4) (Skolverket, 2011a).

Kursplanerna i träningskolan är indelat i fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Lgr11). Enligt *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner* (2011c), så är grundsärskolans kursplaner anpassade till elevgruppen på så vis att vissa förmågor har betonats mer i grundsärskolans kursplaner än i grundskolans. Dessa förmågor är; lösa problem i vardagen, att inta ett kritiskt förhållningssätt, att söka information på olika sätt och att utveckla språkförmågan (a.a., s. 5). Men trots nya förtydligade kunskapskrav så är en stor del av innehållet i styrdokumentet, trots allt tolkningsbara och ska tolkas i många led innan det når elevnivå.

Samtliga elever i både grundsärskolan och träningskolan ska ha en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP), som ska innehålla skriftliga omdömen (Skolverket, 2012a). Det centrala innehållet i ämnesområdet är utformat ”så att det lämnar utrymme för läraren att göra egna fördjupningar och tillägg”(Skolverket, 2011a, s. 4) . I praktiken innebär det att den utbildning och undervisning som en elev i träningsklass får, är beroende och präglad av arbetslagets och personalens kunskaper, erfarenheter och tolkningar av uppdraget. Swärd och Florin (2011) som skrivet boken *Särskolans verksamhet -uppdrag, pedagogik och bemötande*. problematiserar kring lärarnas komplexa yrkesuppgifter,

”Sannolikt är det så att lärares yrkesnormer utgör en viktig del av skolans totala kultur. Skolans olika styrning gör att vardagsarbetet kan se väldigt olika ut och ändå hänga ihop med något eller några av uppdragen som styrningen innehåller. Detta innebär att lärares yrkesuppgifter blir komplexa.” (s. 24)

Swärd och Florin (2011) menar att bara en empirisk undersökning kan avslöja om verklighet och styrdokument stämmer i detta komplexa sammanhang.

### **2.3.4 Sammanfattning**

Skollagen som utgår från bl.a. Fn:s barnkonvention och Salamancadeklarationen, innehåller grundläggande bestämmelser om grundskolan och andra skolformer. I skollagen anges det också de övergripande mål och riktlinjer för hur arbetet i skolan skall utformas. 2011 kom det en ny skollag och särskolan bytte namn till grundsärskolan och fick en egen samlad läroplan. Den reform som genomfördes omfattar även nya läroplaner, nya förtydligade kunskapskrav och ny behörighetsförordning för de lärare som undervisar i skolan. Elever med autism tillhör grundsärskolans målgrupp endast om de också har en utvecklingsstörning.

I läroplanen står skolans värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer för skolans arbete. I den första delen av läroplanen framhålls att utbildningen ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas men förtydligar att hänsyn ska tas till elevernas förutsättningar och behov. I samma del av läroplanen står det att skolan ska vara tydlig ifråga om mål, innehåll och arbetsformer. (Skolverket, 2011a)

Att utlova likvärdighet och tydlighet för tränings skolans verksamhet är komplicerat, kanske inte ens möjligt trots att kunskapskraven i den nya läroplanen har förtydligats (Skolverket, 2012a). För trots detta förtydligande så är en stor del av innehållet i styrdokumentet trots allt tolkningsbara och ska tolkas i många led innan det når elevnivå. Swärd och Florin (2011) menar att i praktiken är den utbildning och undervisning som en elev i träningsklass får beroende och präglad av arbetslagets och personalens kunskaper, erfarenheter och tolkningar av uppdraget. Swärd och Florin (2011) menar att bara en empirisk undersökning kan avslöja om verklighet och styrdokument stämmer i detta komplexa sammanhang.

## 2.4 Tränings skolans praktik

I detta sista avsnitt i litteraturgenomgången redogör jag för elevassistenters och specialpedagogers förutsättningar och uppdrag i tränings skolan samt ringar in studiens problemområde. De studier jag har funnit om elevassistenter omfattar inte elevassistenter som är verksamma i tränings skolan, men är de enda uppgifter där elevassistenter formulerar sitt eget uppdrag som jag kunnat finna.

### 2.4.1 Elevassistenter i tränings skolan

Det är svårt att finna en tydlig och samlad definition av yrkesrollen elevassistent och några statliga instruktioner går inte att hitta. Det finns en del uppsatser som berör elevassistenter och deras uppdrag och yrkesroll men specifikt för tränings skolans verksamhet har jag inte lyckas finna. Däremot har jag hittat två examensarbeten om elevassistenternas yrkesroll *En studie i lärare och elevassistenters uppfattningar om elevassistentens yrkesroll och yrkesutövning* av Susann Jalar och Therese Söderström (2008) samt Anne Thorups och Åsa Thorups (2006) examensarbete *Elevassistentens yrkesroll - Ett assistentperspektiv*. Det är dessa två arbeten som jag hämtat information om elevassistenter ur.

Elevassistenter som yrkesgrupp har funnits i drygt 40 år och trots detta är det svårt att få en tydlig och samlad definition av begreppet (Jalar & Söderström, 2008) (Thorup & Thorup, 2006). Det finns inga statliga instruktioner och det finns inte någon speciell utbildning för att bli elevassistent. Elevassistenter finns inte heller omnämnda i några styrdokument trots att de ingår i skolans organisation och har rektor som chef. Jalar & Söderström skriver att det 2007 tillkom föreskrifter angående utbildning för elevassistenter, enligt Skolverkets beslut om påbyggnadsutbildning. Men denna lydelse är numera upphävd står det på Skolverkets hemsida.

Enligt Gadler (Jalar & Söderström, 2008) så är elevassistenten att betrakta som en nödvändig resurs för att vissa elever ska kunna följa undervisningen och uppnå undervisningens mål. Det poängteras också att elevassistentens uppdrag alltid skall utgå utifrån elevens behov och förutsättningar som eleven har i skolan. Elevassistentens ska också bidra till elevens utveckling av kunskap, självständighet och sociala kompetens. Elevassistenten hjälper också till med att bygga upp strukturer i elevens skolvardag... (a.a., s.8). Samtliga elevassistenternas som ingår i Jalar & Söderströms (2008) studie anser att deras uppdrag går ut på att vara ett stöd och en trygghet för eleven. Några anser att de ska ha en påpassande roll "så att inget händer". Det ingår i uppdraget att få eleven att komma igång med och fokusera på skolarbetet. Hämta och lämna elever kan vara en annan uppgift. Thorup & Thorup (2006) skriver i sitt resultat att

elevassistenter utgör en heterogen yrkesgrupp, med oklar yrkesroll utan krav på formell kompetens. De skriver att,

Mängden och variationen av arbetsuppgifter är stor, bland annat beroende på skolans organisation, den enskilde elevens behov och elevassistentens utbildning, erfarenhet och status i arbetslaget. (s. 49)

Detta stämmer väl överens med det Jalar & Söderström (2008) kommer fram till två år senare att elevassistenten själv måste göra sin tolkning av hur arbetet skall utföras. Lärarna i undersökningarna betonade dock att elevassistenterna inte skall undervisa, men att elevassistenterna inte uttryckte detta lika kategoriskt.

## 2.4.2 Specialpedagoger i träningsklassen

Traditionellt sett så utgörs yrkeskåren i grundskolan av en relativt homogen personalgrupp. Homogen i det avseendet att all personal som undervisar i grundskola och på fritidshem har (ska ha) behörighet genom att genomgått lärarutbildning på svensk högskola eller universitet. Det finns undantag för enstaka elevassistenter och för vikarier men i stort så är det så det förväntas se ut. För grundsärskolan däremot ser det inte alls sett lika homogent ut. I träningskolan som jag arbetar i är det i huvudsak specialpedagoger som är klasslärare men det kan variera mellan specialpedagoger, speciallärare, grundskollärare eller andra pedagoger med påbyggnadsutbildningar inom t ex specialpedagogik, utvecklingsstörning, autism eller liknande. Att lärarbehörigheten ser så här brokig ut runt om i landets träningskolor har uppmärksammats av Skolverket och regeringen. Detta har också reglerats i den nya behörighetsförordningen som kom 2011 med skärpta regler för lärarbehörigheten i grundsärskolan överlag. Men under en övergångsperiod så är det den brokiga verkligheten som råder och det är utifrån den som jag gör min studie.

I rapporten *Komplicerad skolsituation – Elever med utvecklingsstörning och deras lärare* (Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001) skriver man att de lärare som har undervisat i särskolan har kallats för olika saker beroende på att utbildningar och behörigheter har skiftat genom åren. Från och med 1962 var det speciallärare som utbildades och undervisade i särskolan som sedan ersattes 1990 av en utbildning av specialpedagoger istället. Speciallärar- och specialpedagogutbildningarna är påbyggnadsutbildningar och som grundutbildning har man en grundskolläraryr-, förskolläraryr- eller en fritidspedagogutbildning. Detta är förklaringen varför grundsärskolan kan sägas ha en något brokig personalbemanning och varför det undervisar både specialpedagoger och speciallärare i träningskolan.<sup>2</sup> Jag kommer i fortsättningen att för enkelhetens skull använda ordet klasslärare i betydelsen specialpedagog eller speciallärare i träningsklass.

För att bli specialpedagog ska man förutom en grundläggande lärarutbildning ha genomgått en högskoleutbildning 90 hp på avancerad nivå med ett för utbildningen. I beskrivningen för specialpedagogexamen, Göteborgs Universitets (2007) hemsida står det att en specialpedagog förutom att ge stöd åt enskilda individer i behov av särskilt stöd, även förväntas arbeta med att ge stöd för enskilda lärare/pedagoger och arbetslag samt kunna påverka den totala utbildningsmiljön. Som lärare med ett övergripande ansvar för den pedagogiska verksamheten så ingår det även i uppdraget och ansvaret att använda sig av och även att utveckla den

---

<sup>2</sup> I och med den nya behörighetsförordningen (SFS 2011:326) är det nya krav på behörighet för att undervisa i träningskolan. Men eftersom särskolans övergångsperiod i legitimationsreformen förlängts till 2018, så är det tillsvdare dessa förutsättningar som är gällande.

kollektiva kompetensen i arbetslaget (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsö & Rönnerman, 2004). I klassrummet så har traditionellt sett läraren en strukturell roll som kunskapsförmedlare gentemot eleverna (Granström, 2009). I en träningsklass omfattar rollen även uppdraget som handledare, utbildare och arbetsledare för elevassistenterna.

### 2.4.3 Det komplexa uppdraget och arbetslaget

Andersson och Ivarsson (2007) har i sitt examensarbete om lärarbehörighet och kompetens i träningskolan funnit att pedagoger och även rektorer beskriver träningskolan som en inte helt enkel verksamhet för den undervisande pedagogen och med många faktorer att ta hänsyn till. Pedagogerna uppfattar arbetet med eleverna som en utmaning men har svårt med den handledande rollen. De upplever den handledande rollen av assistenterna som betungande och pedagogerna känner sig inte kvalificerade för uppgiften. Rektorerna säger sig vara medvetna om den komplexitet som kan uppstå på grund av de olika anställningsförhållanden som råder inom träningskolan men anser att det är en av pedagogens uppgifter i arbetet. Denna komplexitet har även uppmärksammats av Alm, m.fl. (2001) som skriver att förutom det pedagogiska ansvaret för en mycket heterogen elevgrupp, så ansvarar läraren även för handledning, vägledning och till viss mån utbildning av en lika heterogen grupp elevassistenter. Lärarna anser, enligt Jalar & Söderström (2008), att elevassistenter bör närvara vid konferenser och personalmöten och planering eftersom frånvaro från dessa skapar distans och segregation (s. 24). Men elevassistenternas upplevelse är att tiden inte räcker till för reflekterande och utvärderande samtal med pedagogen och att de rent planeringsmässigt står helt utanför och att planering är något pedagoger utför ensam eller med andra pedagoger det (Jalar & Söderström, 2008).

Enligt Säljö (2010) så är språket ett verktyg som klassläraren har att använda när hon ska instruera och förmedla och handleda elevassistenterna. Språket är på samma gång språkligt buren kunskap och en resurs (a.a.). Det är därför viktigt att de vetenskapliga teorier om lärande, utveckling och undervisning som är inbyggda i en klasslärares medvetande blir synliga. Så att de inte bara blir en del av vardagstänkandet i yrkesrollen och så självklara att de blir osynliga (a.a.). Om klassläraren inte lyckas förmedla sina teorier till elevassistenterna så finns det en risk att dessa teoretiska kunskaper förblir osynliga, otydliga eller svårbegripliga, för elevassistenterna. För det finns en risk, menar Säljö (2010) med att de som redan är förtrogna med skolans verksamhet följer de inbyggda kulturella kommunikativa spelregler som är förväntade och uppfattade relevanta.

Ann Ahlberg (2009) skriver att de som arbetar inom skolan behöver ha verktyg och teoretiska begrepp för att kunna kritiskt granska den egna verksamheten för att förstå den och de sammanhang i vilka den ingår, för att utvecklas och förbättras. Den teoretiska utgångspunkten för undervisningen styr hur man ser på bl.a. problemuppfattning och kunskapsprovning och att man inte kan se teori och praktik som skilda teorier (a.a.).

Enligt Hans-Åke Scherps (2003) teorier om förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling så är kvaliteten och omfattningen av läroprocesser beroende av de yttre former och strukturer som man bygger upp på en skola. Människor handlar inte utifrån regler, direktiv eller budskap utan utifrån sin förståelse av verkligheten och beroende på hur man förstår sitt uppdrag, så handlar man därefter och utvecklar olika kompetenser därefter. Personalen betraktar verksamheten utifrån den egna förståelsen och sin egen föreställningsvärld och verksamheten ser olika ut och uppfattas olika beroende på vem som betraktar den. Den ena versionen behöver inte vara mer sann än den andra (a.a.).



Det centrala innehållet i ämnesområdena är utformade "så att det lämnar utrymme för läraren att göra egna fördjupningar och tillägg"(Lgr11, s. 4) . I praktiken så innebär det att den utbildning och undervisning som en elev i träningsklass får, är beroende och präglad av arbetslagets och personalens kunskaper, erfarenheter och tolkningar av uppdraget. Swärd och Florin (2011) skriver,

"Om verklighet och styrdokumentet stämmer överens kan man bara undersöka empiriskt. Sannolikt är det så att lärares yrkesnormer utgör en viktig del av skolans totala kultur. Skolans styrning gör att vardagsarbetet ser väldigt olika ut och ändå hänga ihop med något eller några av uppdragen som styrningen innehåller. Detta innebär att lärares yrkesuppgifter blir komplexa." (s. 24)

Liksom tidigare nämnts i genomgången så menar alltså Swärd och Florin (2011) att bara en empirisk undersökning kan avslöja om verklighet och styrdokument stämmer i detta komplexa sammanhang.

## 2.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång

De elever som idag genomgår sin utbildning i skolformen träningskolan, har historiskt sett varit en grupp segregerade elever vars behov i första hand har tillgodosetts ur ett vård- och omsorgsperspektiv. Det har dock skett stora förändringar under de 45 år som träningskolan har funnits och idag anses det att alla barn, oberoende av funktionshinder, har rätt till en utbildning som är anpassad för att främja elevens utveckling.

Under 2010 beslutade riksdagen om införandet av en ny skollag (2010:800) som började tillämpas den 1 juli 2011. Reformen omfattar bl.a. nya läroplaner, nya förtydligade kunskapskrav och ny behörighetsförordning för de lärare som undervisar i skolan, men alla som arbetar i träningskolan är formellt sett tjänstemän i en pedagogisk verksamhet och styrs alltså av samma styrdokument. Den obligatoriska särskolan har i och med reformen bytt namn till grundsärskolan och får en egen samlad läroplan. I Läroplanen står det att utbildningen skall vara likvärdig i hela landet och att skolorna ska vara tydliga med sina mål, innehåll och arbetsformer. I den nya läroplanen har kunskapskraven för grundskolan förtydligats med införandet av två kravnivåer, en grundläggande nivå och en fördjupande enligt skolverket (2011a). Men trots detta förtydligande så är en stor del av innehållet i styrdokumentet, trots allt tolkningsbara och ska tolkas i många led innan det når elevnivå. I praktiken så innebär det att den utbildning och undervisning som en elev i träningsklass får, är beroende och präglad av arbetslagets och personalens kunskaper, erfarenheter och tolkningar av uppdraget (Swärd och Florin, 2011).

Arbetslaget runt en träningsklass består oftast av en specialpedagog eller speciallärare som är klasslärare och pedagogiskt ansvarig för verksamheten och ett antal elevassistenter.

Elevassistentens yrkesroll och uppdrag är svårdefinierad och lämnar ett stort tolkningsutrymme för uppdraget. I första hand är det den enskilda elevassistentens kompetens och förutsättningar tillsammans med arbetslagets, klasslärarens och den enskilda skolans förståelse av uppdraget och behov som formar uppdraget och yrkesrollen (Jalar & Söderström, 2008) (Thorup & Thorup, 2006). De lärare som har undervisat i särskolan har kallats för olika saker beroende på att utbildningar och behörigheter har skiftat genom åren och att detta är förklaringen varför grundsärskolan kan sägas ha en något brokig personalbemanning och varför det undervisar både specialpedagoger och speciallärare i

träningsskolan (Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001). Jag kommer i fortsättningen använda ordet klasslärare i betydelsen specialpedagog eller speciallärare i träningsklass.

Att arbeta som specialpedagog i träningsskolan är komplext dels är det direkta arbetet med eleverna i klassen samtidigt som man är observatör i sin egen praktik för att kunna reflektera runt det pedagogiska arbetet för att kunna handleda och i viss mån utbilda elevassistenterna. För specialpedagogen ingår det även i uppdraget och ansvaret att använda sig av och utveckla den kollektiva kompetensen i arbetslaget (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsö & Rönnerman, 2004)

Det är att synliggöra om det finns olika perspektiv och diskurser om vad som är målet med utbildningen i träningsskolan som är ingången till studiens problemområde. Det stora tolkningsutrymmet i styrdokument, elevsyn och uppdrag är svåra och komplexa förutsättningar att verkställa utbildningens uppdrag. Det finns därför en risk att träningsskolor blir små lokala verksamheter med egna tolkningar av uppdraget och talet om en likvärdig utbildning finns enbart i teorin och inte i praktiken. Kan skolorna leva upp till kravet om tydliga mål, innehåll och arbetsformer i träningsskolan? Utav intresse är att synliggöra om det finns en diskrepans mellan hur de olika yrkesrollerna talar om målet med utbildningen i träningsskolan. Ambitionen är att urskilja och jämföra rådande föreställningar om den egna verksamheten utifrån två olika yrkesperspektiv

## 3 Syfte och frågeställningar

### Syfte

Huvudsyftet med studien är att genom ett diskursanalytiskt angreppssätt synliggöra diskurser och jämföra elevassistenters och klasslärares *tal om* målet med utbildningen i träningskolan.

Följande öppna frågeställningar har använts som stöd för att uppnå studiens syfte:

*Hur talar man om vad som är viktigt i utbildningen?*

*Hur talar man om vad som är målet med utbildningen?*

## 4 Teoretiskt ramverk och metodologi

I följande avsnitt redogör jag för studiens teoretiska ram och valda delar och begrepp som kan relateras till socialkonstruktionism, diskursanalys och diskursteori. Diskursteori redogörs extra utförligt, eftersom det har särskild betydelse för hur jag bearbetar och analyserar min empiriska undersökning och bearbetar och analyserar mitt material, litteraturgenomgången samt resultat av intervjuer. Studiens genomförande kommer att beskrivas i avsnittet och så även studiens avgränsning, tillförlitlighet, generaliserbarhet och etiska överväganden.

### 4.1 Social konstruktionism

Socialkonstruktionism som omfattar många och skiftande angreppssätt är den ansats studien utgår från och vilken även diskursanalysen har sin grund i. Gemensamt för samtliga angreppssätt inom socialkonstruktionismen är, enligt Vivien Burr (i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) fyra grundläggande premisser; En *kritisk inställning till självklar kunskap* – kunskapen om världen betraktas inte omedelbart som objektiv sanning. *Historisk och kulturell specificitet* – Våra uppfattningar och syn på världen och kunskap är präglade av historia och den kultur vi lever i och är därför kontingent dvs. våra världsbilder och identiteter kunde varit annorlunda och de förändras med tiden. Diskursivt handlande är också ett socialt handlande som i sin tur skapar den sociala världen och bevarar vissa sociala mönster och är antiessentialistisk, dvs. att inget är bestämt på förhand eller av yttre förhållanden och det finns inga inre ”essenser” som är de äkta, sanna eller på riktigt. *Sambandet mellan kunskap och sociala processer* – Kunskap uppstår i sociala interaktioner där man skapar gemensamma sanningar och det finns en pågående kamp mellan sant och falskt. *Sambandet mellan kunskap och social handling* – Olika sociala konstruktioner av kunskap och sanning leder till olika konkreta sociala konsekvenser. Vissa handlingar blir naturliga i en viss bestämd social konstruktion, andra otänkbara. Dessa fyra premisser till trots finns det en vedertagen uppfattning inom diskursanalysen, att det sociala fältet trots allt är regelbundet och reglerande.

En undersökning utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv är inte ute efter att gestalta en existerande verklighet, utan att studera olika sätt att förstå, uppfatta och förklara ett specifikt problemområde, i detta fall hur *Elevassistenter och specialpedagoger talar om målet med utbildningen i träningskolan*. Ambitionen är att urskilja och jämföra rådande föreställningar om den egna verksamheten utifrån två olika yrkesperspektiv.

### 4.2 Diskursanalytiskt angreppssätt

Denna studie har ett diskursanalytiskt angreppssätt, och det innebär att den utgår från det både som teori och metod. Jag kommer i detta avsnitt ge en allmän introduktion till diskursanalys, kort redogöra för diskursanalysens förgrundsgestalt Michel Foucault och sedan gå närmare in på diskursteori utifrån Ernesto Laclau & Chantal Mouffe som anses vara diskursteorins centralfigurer .

#### 4.2.1 Diskursanalys

Begreppet *diskurs* står för språkliga mönster och är ett centralt begrepp för meningsskapande inom socialkonstruktionismen och en analys av dessa språkliga mönster är således en diskursanalys. I diskursanalyser är teori och metod sammanflätade, det är med hjälp av analysen man försöker hitta vad det är som egentligen sägs. (Winther Jørgensen & Phillip, 2000). Diskursanalys handlar alltså om att studera och analysera konstruerade sociala

kategorier. Man studerar språkliga gränsdragningar och kontrasttänkande med dess åtföljande identiteter för att synliggöra diskursen gränser för vad som är tänkbart inom diskursen. Utgångspunkten i en diskursanalys är att man aldrig kan nå verkligheter utanför diskurserna och därför är det själva diskursen som är föremål för analysen (Börjesson och Palmblad, 2010). Enligt Bergström & Borèus (2005) så delas diskursanalys ibland in i två huvudinriktningar där Michel Foucault associeras med den ena fransk/kontinentala inriktningen och till den andra anglosaxiska inriktningen, tillhör bland annat Ernesto Laclau och Chantal Mouffe.

#### **4.2.2 Foucault**

Den franske filosofen och historikern Michel Foucault är den som anses vara den som främst har utvecklat diskursanalysens både genom att utveckla teori och begrepp och genom empiriska undersökningar (Winther Jørgensen & Phillip, 2000, s. 19). Foucault utgår från de generella socialkonstruktionistiska premisserna att kunskap inte är en avspiegling av verkligheten. Foucaults uppfattning om diskurser är att de är förhållandevis regelbundna och gränssättande för vad det är som ger mening. Diskurser skapar oss som subjekt, liksom alla de objekt vi vet något om. Foucault sätter makten i fokus. Makt ska inte ses som enbart förtryckande utan även som produktiv. Den skapar och befäster kunskap, kropp och subjekt och genom makt skapas med andra ord vår sociala omvärld. Makt och kunskap hör ihop, förutsätter varandra omvärlden (Winther Jørgensen & Phillip, 2000). En utsaga enligt Foucault är ett självständigt analysobjekt och ett antal utsagor som rör samma område, en diskurs. För att definiera en diskurs inkluderas både utsagor och den praktik som möjliggör utsagorna i begreppet (Börjesson och Palmblad, 2010).

#### **4.2.3 Diskursteori - allmänt**

De politiska teoretikerna Ernesto Laclau & Chantal Mouffe anses vara diskursteorins centralfigurer (Winther Jørgensen & Phillip, 2000) (Börjesson och Palmblad, 2010). Deras teorier skiljer sig från Foucault bla genom att bredda diskursbegreppet och behandla alla sociala fenomen diskursivt och de anser inte att diskurser kan bestämmas av av externdiskursiva faktorer (Bergström & Borèus, 2005, s. 314-315). Syftet med diskursteori är enligt Winther Jørgensen & Phillips (2000), att nå en förståelse för det sociala som diskursiv konstruktion. Den överordnade tankegången i diskursteori är att ingen diskurs kan etableras totalt eftersom den alltid befinner sig i konflikt med andra diskurser. Utifrån denna studie betraktad skulle det kunna vara hur elevassistenter och klasslärare formulerar sin sociala praktik i yrkesrollernas diskurser som eventuellt är i "konflikt" med varandra. Med ett diskursteoretiskt analytiskt fokus strävar man efter att kartlägga de diskurser som finns i samhället vid en viss tidpunkt eller kring ett bestämt social område, vilket i denna studie rör sig om två träningskolors verksamhet vid tidpunkten för denna studie. Diskursteoretisk forskning intresserar sig för hur våra handlingsmöjligheter begränsas av överordnade diskurserna och uppgiften för en diskursanalytiker är att studera en strävan efter att etablera entydighet (Winther Jørgensen & Phillip, 2000).

#### **4.2.4 Diskursteori - begrepp**

En *diskurs* är uppbyggd av en språkligt *artikulerad* praktik som i sin tur är etablerad i en strukturerad totalitet (Winther Jørgensen & Phillip, 2000). Dvs. att i en diskurs är alternativa betydelser och möjligheter begränsade i ett försök att skapa entydighet, en fixering av betydelsen inom ett specifikt område, målet med utbildningen i träningskolan (a.a.). Följande

stycke med redovisning av diskursteoretiska begrepp är till stor del hämtat från Bergström och Boréus (2005).

Det finns en tydlig språkfilosofisk influens inom diskursteorin och språket ses som ett teckensystem. *Tecken* står för sammanvägningen av uttryck och innehåll i ett ord till skillnad från begreppet *term* som är ett ord som saknar innebörd (a.a., s. 315). Tecknens betydelse är därför en öppen fråga och det är den betydelskapande processen av tecknen som är av intresse i en diskursanalys. Inom diskursteorin används ibland också begreppet *element* för de tecken som förblir mångtydiga och som ständigt utsätt för kamp om betydelsen. De tecken som är särskilt öppna för mångtydighet kallar Laclau och Mouffe för *flytande signifikanter* (a.a.). Det är ju så att en diskurs utmärks av en reducering av mångtydighet hos tecknen. Och begreppet *moment* åsyftar den låsning eller fixering av ett antal olika betydelser som utmärker varje diskurs. Vid en diskursivering dvs fixering av betydelser innebär det att andra möjliga betydelser utesluts.

Ett sätt att genomföra en diskursanalys är att skapa sk *ekvivalenskedjor* (Bergström och Boréus, 2005, s. 317). I dessa skapas tecknens betydelser genom ett system av distinktioner. Vissa tecken har en positiv funktion och andra negativa. Flera tecken kan ha kopplingar till varandra men inte alla och vissa tecken kan vara unika. En *nod* är ett element som spelar en särskild roll i en diskurs, som fungerar som diskursens nav (a.a.). Alla de uteslutna betydelserna kallar Laclau & Mouffe för *det diskursiva fältet* vilket kan ses som en reservoar för alternativa betydelser som har en mening i andra sammanhang men inte ignoreras inom den specifika diskursen för att skapa entydighet totalitet. En diskurs blir alltid en tillfällig tillslutning med en tillfälligt fixerad bestämd betydelse (Winther Jørgensen & Phillip, 2000). I det diskursteoretiska perspektivet genomsyras det sociala av konflikt och kamp, särskilt kampen om betydelsebildning inom en diskurs. Kampen utgör därmed ett viktigt fokus i diskursanalysen. *Antagonism* är det diskursteoretiska begreppet för konflikt och antagonism kan beskrivas som ” ett krig som handlar om meningsskapande på språklig nivå, ..” (Bergström och Boréus, 2005, s. 319). Det finner man där diskurserna stöter samman, när olika identiteter hindrar varandra (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). *Hegemoni* är ett begrepp som används för att ”beteckna ett tillstånd där rådande samhällsuppfattningar inte utmanas, trots att en samhällsklass är underordnad en annan” (Bergström och Boréus, 2005, s. 319).

Med ett diskursteoretiskt analytiskt fokus är strävan i denna studie att kartlägga de diskurser som finns i två grupper av elevassistenter och klasslärare, verksamma i arbetslag i två träningskolor vid tidpunkten för studies utförande. Inom diskursen är alternativa betydelser och möjligheter begränsade i ett försök att skapa entydighet inom ett specifikt område, *målet med utbildningen i träningskolan*.

## 5 Studiens genomförande

Med utgångspunkt från den diskursiva konflikten har jag studerat hur elevassistenter och klasslärare *talat om* målet med utbildningen i träningskolan i syftet att synliggöra om det finns parallella eller eventuellt konkurrerande diskurser. Jag har intervjuat elevassistenter och klasslärare som samtliga ingår i arbetslag runt träningsklasser och tillsammans har ett gemensamt uppdrag för utbildningen av eleverna i träningskolan. Jag utgår från att hur människor *talat om* verkligheten avgör vilken verklighet som blir synlig och verklig. *Hur* elevassistenter och klasslärare inom träningskolan *styr* sannolikt hur innehållet och undervisningen utformas och i slutändan målet med utbildningen i träningskolan.

### 5.1 Urval

Min ambition var att få ett till viss del, *strategiskt urval* för min undersökningsgrupp (Stukat, 2005). Enligt Kvale (1997) är det inte slumpen som avgör vilka personer som blir intervjuade, utan det är efter kriterier som typiskhet eller otypiskhet eller tillgänglighet. Resultatet av ett självvalt urval kan inte generaliseras statistiskt till populationen i sin helhet. Mitt val av respondenter grundade sig på att ett antal kriterier som jag ställt upp med hänsyn tagen till mitt undersökningssyfte men också för att avgränsa mitt urval av undersökningsenheter. Eftersom mitt intresseområde var begränsat till en förhållandevis liten urvalsgrupp så har urvalet till stor del kommit att styras av tillgänglighet. De personer som ingått i min urvalsgrupp skulle finnas inom ett geografiskt hanterbart avstånd (10 mil), ingå i ett arbetslag runt ett träningskoleklass och ha gjort detta i minst tre års tid. Anledningen till erfarenhetskravet var att det krävs en viss tid och erfarenhet av yrket för att vara tillräckligt insatt i yrket och tala utifrån dess formella och informella yrkesrolls identitet och diskurs. Intervjupersonerna skulle vara anställda som elevassistenter och specialpedagoger utifrån ovanstående nämnda förutsättningar (se bilaga 1 & 2).

Till att börja med vände jag mig till träningskolor som ligger i kranskommuner. Jag har skickat förfrågan till sammanlagt 14 skolor. Men det visade sig att målgruppen för problemområdet var för begränsat och efter att ha haft kontakt med flertalet träningskolor så framstod den i inledningen beskrivna brokighet tydligt för mig. Det fanns en viss oro för att studien inte skulle kunna gå att genomföra så som den var avsedd att genomföras. Det finns för det första inte så många skolor (av dem jag har vänt mig till) som bedriver träningskoleverksamhet i tillräckligt stor omfattning, för att det ska bli en egen skolkultur att undersöka. Flera av de skolor jag varit i kontakt med delar inte upp träningskolan specifikt som en egen enhet utan har t ex träningskolan och grundsärskolan inkluderat. För det andra så ser personalbemanningen olika ut från enhet till enhet, i de skolor jag kontaktat. Jag har inte kunnat avgränsa min studie till att enbart omfatta specialpedagoger och elevassistenter, utan två av de totalt 6 pedagogerna inom träningskolan är utbildade speciallärare. En av specialpedagogerna arbetar inte som klasslärare, utan har ett mer övergripande ansvar. Samtliga pedagoger har mer än 5 års erfarenhet och 4 av pedagogerna har arbetat i träningskolan redan när landstinget var huvudman för träningskolan. Samtliga informanter har minst tre års erfarenheter av att arbeta i träningskola, de flesta mer än tio år.

Pga. det begränsade urvalet har ingen pilotstudie genomförts, men jag ansåg att det fanns utrymme för justeringar och kompletteringar av intervjumaterialet i och med att jag intervjuade varje grupp två gånger.

## 5.2 Genomförande

Studiens syfte har varit att belysa och synliggöra *hur* elevassistenter och klasslärare *talat om* målet med utbildningen i träningskolan och *synliggöra diskursiva bilder* av verksamheten som sannolikt styr utformningen och innehållet i verksamheten.

Det empiriska materialet har samlats in genom halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer vilka genomförts utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt. Eftersom träningskolan är en liten verksamhet, med brokig personalbemanning och jag önskade intervjua en mycket specifik personalgrupp, så författade jag ett första missivbrev (bilaga 1) till rektorer för träningskolor. Där presenterade jag mig, min studie och dess syfte och bad om hjälp med att komma i kontakt med rätt målgrupp. Jag mejlade detta missiv till 8 rektorer och bifogade missivbrev nr 2 (bilaga2) avsett för tilltänkta intervjupersoner. Jag fick *ett* spontant svar som förklarade att deras verksamhet inte omfattade den målgrupp som min studie avsåg att intervjua. Efter ett första utskick ringde jag runt till de rektorer jag mejlat, med resultatet att samtliga rektorer avböjde min förfrågan med förklaringarna att deras verksamhet inte hade den personalbemanning som studien avsåg att intervjua eller inte hade tillräckligt omfattande verksamhet eller helt enkelt inte hade möjlighet eller intresse av att delta i studien. En rektor sade sig vara intresserad av studien men hade inte den specifika personalbemanning som studien avsåg att intervjua. Jag gjorde ett andra försök med utskick till 6 nya rektorer med samma uppföljning och samma resultat. Till slut har jag genom personliga kontakter och genom att ge avkall på behörighetskravet för specialpedagoger (se urval) fått ihop tillräckligt med intervjupersoner för att kunna genomföra min empiriska undersökning. 3 elevassistenter och 3 klasslärare på respektive skola, dvs sammanlagt 6 elevassistenter och 6 klasslärare. Jag har haft mejl- och telefonkontakt med en kontaktperson på respektive skola, för tidsbokning och intervjuerna har sedan genomförts i arbetsrum på respektive skola.

Intervjuerna har genomförts i fokusgrupp. En fokusgruppintervju är en form av gruppintervju, där man samlar en grupp av människor 3-6 personer, som har något gemensamt, i detta fall elevassistenter och klasslärare i träningskolan. Intervjuaren ställer sina frågor till gruppen och kan få både gruppsvar och individuella svar. Enligt Börjesson och Palmblad (2010) är gruppintervjun en lämplig strategi när man ska försöka fånga diskurser. *Skälet är att i en grupp är repertoaren av giltiga berättelser alltid begränsad – och just sådana brukar komma fram där flera personer samtalar* (a.a., s.17). Jag utgick från detta i valet av intervjuform, eftersom det var yrkesrollers diskurser jag avsett att synliggöra och inte individers personliga tolkningar.

Intervjuerna har genomförts i två steg. En första ostrukturerad intervju med i huvudsak sonderande frågor utformade utifrån studiens centrala områden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 150-152). I en ostrukturerad intervju jobbar man utifrån en checklista för att täcka in det ämnesområde som man avser undersöka. Frågorna ställs inte utifrån någon särskild ordning utan när det passar sig i intervjun (Stukát, 2004) Ambitionen i de första intervjuerna var att de skulle utformas till att likna ett samtal vilket det också kom att göra stundtals. Inledningsvis vid varje intervju så började det som en mer traditionell intervju, där ordet fördelades en efter en inom fokusgruppen, men efterhand så fördjupades frågorna och en mer samtalsliknande intervju tog form med en mer spontan fördelning mellan intervjupersonerna. När intervjupersonerna blev engagerade kom de med längre redogörelser och intervjupersonerna i fokusgruppen fyllde i och tog upp trådar efter varandras inlägg. Dessa längre redogörelser kan vid analysarbetet blottlägga vissa diskursiva mönster. Enligt Winther Jørgensen & Phillip



(2000) så är intervjun, i kvalitativa metodologier, att betrakta som en form av social interaktion där både forskaren och intervjupersonerna bidrar till att forma den. Intervjuaren är mycket mer aktiv och griper in mer än i en strukturerad intervju. Intervjun ses som ett sätt att undersöka de betydelser som människor skapar i social interaktion. I analysen så betraktas bägge parter som likvärdiga (a.a., s. 20)

De uppföljande och kompletterande intervjuerna har haft formen som halvstrukturerade intervjuer är varken som ett öppet samtal eller ett strukturerat frågeformulär och har tonvikten på intervjupersonernas upplevelse av ett ämne, i detta fall målet med tränings skolans utbildning (Kvale & Brinkmann, 2009). Den uppföljande intervjun hade ett större inslag av en mer traditionell intervjuform där jag som intervjuare ställde kompletterande frågor och lyssnade på intervjupersonernas svar. Vid andra intervju tillfället med elevassistenterna i grupp E1 (elevassistenter grupp 1) så var det bara två elevassistenter som intervjuades, pga. sjukdom. Jag bestämde mig för att genomföra intervjun ändå eftersom det var en uppföljande och kompletterande gruppintervju och jag ansåg att jag hade fått en bra grund vid det första intervju tillfället. Att jag valde att göra två intervjuer med varje fokusgrupp var för att jag utgick från att jag skulle ha ett begränsat urval och på detta vis blev insamlingen mindre sårbar för just sådana bortfall som jag beskrivit ovan.

I de båda missivbrev (bilaga 1 & 2) framgick att intervjuerna skulle spelas in, vilket jag har gjort med samtliga intervjuer. Intervjuerna är mellan ca 35-60 minuter och är inspelade med hjälp av mobiltelefon. Totalt är det alltså 8 intervjuer utförts fördelat på fyra grupper, två med elevassistenter och två med klasslärare. Dessa fyra grupper har omfattat sammanlagt 6 elevassistenter, 4 specialpedagoger och två speciallärare. Studien omfattar 12 personer som intervjuats i fokusgrupp. Att studien inte omfattar fler intervjuer beror på en kombination av studiens omfattning och den begränsade tillgången av informanter. De åtta inspelade intervjuerna har jag sedan transkriberat till skriven text. Kvale (1997) påpekar att utskriften är en konstruktion av de grundläggande data som själva intervjun utgör, att utskriften är avkontextualiserade samtal. Jag har med andra ord utifrån en muntlig kommunikationsform konstruerat en skriftlig, transkriberat från en språklig form till en annan språklig form.

## **5.2.1 Utgångspunkter vid resultatredovisning och analysmodell**

Det sätt jag har valt att läsa och bearbeta mitt empiriska material är från ett diskursteoretiskt perspektiv. Enligt Wreder (2010) möjliggör detta perspektiv nya och ovanliga analyser av ett i övrigt traditionellt material. Nedan följer en redogörelse för hur jag tagit mig analysen.

Ett första steg är att betrakta empirins samtal och öppna frågor som utsagor (Wreder, 2010). En utsaga i Foucaults mening är att betrakta som ett självständigt *analysobjekt som människor producerar, använder, förvandlar och utbyter* (a.a., s. 34). Utsagor skapas genom att inkludera vissa saker och exkludera andra, de objekt som de också utgår ifrån. Utsagor både är och gör på en och samma gång. Diskurser är både konstituerande och konstitueras eftersom det inbegriper den praktik som producerar den och produceras av den. Utifrån ovanstående resonemang har jag utgått i från att personalens utsagor är både beskrivande och skapande av en tränings skolans verklighet. Detta innebär att empirin kan betraktas som en egen materialtyp och inte kräver stöd av ytterligare empiriskt material från t.ex. fler intervjuer, observationer eller kvantitativ data (a.a.).

Texten och frågeställningarna har analyserats för att få fram ekvivalenskedjor och sk nodalpunkter, dvs utsagornas centrala innehåll och det diskursiva fältet. Intervjutexterna har studerats ett antal gånger och dess konstruktion har analyserats. Därigenom har studiens

resultat vuxit fram. Resultatet har satts i relation till tränings skolans styrdokument där diskurserna fått sin betydelse. Analysen har lyft fram vissa frågeställningar i intervjuerna som extra betydande, det direkta uttalade målet med utbildningen, övrigt uttryckt viktigt innehåll i utbildningen samt det tema/begrepp som kom att vara centralt i respektive grupps utsaga. Dessa har sedan diskuterats kring och utmanats i syfte att synliggöra den diskurs som råder i det empiriska materialet för vidare diskussion. I resultatet har den norm synliggjorts som råder i respektive fokusgrupp. Denna norm har sedan jämförts med de andras utsagor och studerats med utgångspunkt från målet med utbildningen i tränings skolan.

### 5.2.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En diskursanalys validitet kan bedömas av dess sammanhang och fruktbarhet. Analysen ses som trovärdig om diskursen ges ett sammanhang av genomtänkta analytiska argument och fruktbar om den ger nya tolkningar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Den kritik som finns mot kvalitativa undersökningar är att dessa undersökningar blir subjektiva tolkningar och att det låga antalet undersökningspersoner begränsar studiens generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Men inom diskursanalys pratar man om trovärdighet i forskarens påståenden, inte reliabilitet eller validitet. Utifrån den insamlade empirin konstrueras en berättelse. Vilket kräver kreativitet av forskaren men också stränghet vid prövning av tolkningen. (a.a.). En kritik som riktats mot specifikt mot vissa diskursanalytiska studier enligt Bergström och Boréus (2005) är att slutsatserna är svåra att förstå p.g.a. dålig genomlysning eller p.g.a. svårtolkade analysverktyg (s. 352). Därför bör forskaren vara noggrann med att förklara hur resultatet uppnåtts, för öka möjligheten för god intersubjektivitet. Dvs möjligheten att för andra nå samma resultat med undersökningen (a.a.).

Jag är medveten om studiens begränsade generaliserbarhet i och med dess begränsade omfattning. För att kunna urskilja en mer omfattande och allmänt rådande diskurs för elevassistenter och specialpedagoger i tränings skolan skulle studien behöva vara långt mer omfattande. Enligt Wreder (2010) så är representativproblematiken av underordnad betydelse i en diskursanalys, om man redan från början utgår ifrån att verkligheten inte är möjlig eller relevant att tala om. Istället är det av vikt att *det man vet om urvalet skall gälla, eller vara sant, även för den större grupp ur vilken urvalet gjordes* (a.a., s. 33). Detta har jag försökt uppnå genom att intervjua personer med minst tre års erfarenhet och med erfarenheter från samma typ av verksamhet.

### 5.2.3 Etik

I detta avsnitt kommer jag i korthet att relatera mitt undersökningsförfarande till de forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (HSFR, 1990). Jag kommer i mitt arbete följa dessa etiska krav för forskning och forskare. (Stukát, 2005) De forskningsetiska principerna har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare. De är också avsedda att vägleda den enskilde forskaren vid planeringen av projekt. Det grundläggande individskydds kravet består av 4 allmänna huvudkrav;

*Informationskravet* som är den första principen, har jag uppfyllt genom att informera respondenterna om undersökningens syfte och tillvägagångssätt såväl skriftligt (se bilaga 1) som muntligt. Av missivbrevet framgår att undersökningen är en del av examensarbetet, en magisteruppsats, i specialpedagogik vid Göteborgs universitet och i stora drag hur datainsamlingen kommer att ske. Den andra principen, *samtyckeskravet*, har uppfyllts genom

att respondenterna tillfrågats om och accepterat ett frivilligt deltagande i undersökningen. Den tredje principen, *konfidentialitetskravet*, har jag uppfyllt genom att behandla alla uppgifter konfidentiellt genom att det som antecknats, lagrats och avrapporterats har utförts så att det inte kan avslöjas av någon utomstående. Uppgifter som kan vara identitetsavslöjande och/eller känsliga har inte redovisats och för att försvåra för utomstående att identifiera respondenterna har åtgärder vidtagits. Via missivbrevet och senare vid intervjutillfället har jag lovat respondenterna att få ett exemplar av den sammanställda undersökningen. Den fjärde och sista principen, *nyttjandekravet*, uppfylls genom att den insamlade informationen inte kommer att användas för något annat ändamål än som resultatredovisning i föreliggande undersökning (HSFR, 1990).

## 6 Resultatredovisning

Studiens empiri utgörs av intervjuer från sammanlagt åtta intervjuer utförda i fyra fokusgrupper. Studien bygger på en socialkonstruktivistisk teoribildning och har ett diskursanalytiskt angreppssätt därför är det centralt att kontextualisera det empiriska materialet, vilket betyder att utsagorna ska läsas och förstås i det sammanhang som de yttrades. Kontexten har utgjorts av en specifik social situation där elevassistenter och klasslärare verksamma i arbetslag runt träningskoleklass intervjuats i grupp av en specialpedagogstuderande som även är studiens författare

### 6.1 Utgångspunkter vid resultatredovisning och analys

Som jag tidigare skrivit så utgår jag från att varje grupps utsagor är både beskrivande och skapande av deras träningskolas verklighet och att det innebär att empirin kan betraktas som en egen materialtyp och inte kräver stöd av ytterligare empiriskt material från t.ex. fler intervjuer, observationer eller kvantitativ data (Wreder, 2010).

Gruppernas utsagor har omarbetats till en skriftlig språkform utan att för den skull förändra den innehållsliga meningen. Jag har sedan analyserat varje grupps utsaga om målet med utbildningen i ekvilanskedjor och identifierat utsagans centrala innehåll, nodalpunkt. De frågeområden som intervjuerna utgick från fungerade som utgångspunkter för att täcka in frågeområdet från olika perspektiv. Ambitionen är att sammanföra de utsagor som grupperna gett under frågeställningen och jag har valt att redovisa varje skola för sig. Först elevassistenternas utsaga, sedan klasslärares utsaga och till sist en sammanfattande och jämförande analys efter varje skolas resultat. Redovisningen har sammanställts utifrån frågeställningen i syftet.

Jag har valt att koda grupperna E1 – elevassistenter skola 1, K1 –klasslärare skola 1, E2 elevassistenter skola 2 och till sist K2 – klasslärare skola 2. Det som är kursiverat med indrag är citat från intervjuerna. Punkter efter citattecken indikerar att det är en pågående dialog där informanternas tal tar vid varandra. Okursiverad text i ett citat är intervjuarens fråga. Övrig kursiverad text i resultatredovisningen är betrakta som centrala begrepp/tema i talet om målet med utbildningen, så kallade element eller moment runt nodalpunkten (*målet* med utbildningen i träningskolan) inom diskursteorin.

Wreder (2010) skriver att den diskursteoretiska begreppsapparaten tjänar som syfte till att beskriva forskningsprocessen och tydliggöra det diskursteoretiska perspektivet, men att det är krånglig terminologi för ovana läsare. Wreder anser därför att man inte behöver använda sig av terminologin i den färdiga texten om man inte vänder sig till publik inom akademien. Eftersom studien har intressenter som inte omfattas av "akademien" så anser jag det relevant att i redovisningen av empirin formulera en text som kan läsas och förstås av den som läser den.

#### 6.1.1 talet om målet med utbildningen i träningskola 1

##### **Elevassistenter (E1)**

##### ***Talet om målet med utbildningen***

Det primära målet med utbildningen i träningskolan är *kommunikation* för att det är det viktigaste för en människa. Genom kommunikationen får man reda på vad eleverna vill och behöver och då kan de vara med och bestämma, påverka och säga ifrån. Med hjälp av kommunikation riskerar eleven inte att bli passiv och bortglömd. Man kommunicerar med

eleverna genom att man lär känna eleverna genom att dela upplevelser med dem och göra saker tillsammans med dem. Då lär sig personalen att läsa av dem och tyda och tolka deras tecken,

*- Nä det är ju i allt, att få dem att försöka visa och välja så att vi kan förmedla vidare det sen att när de går vidare sen att Den här eleven kan visa på detta sättet. Kan välja. Att man försöker lära sig alla deras små tecken som de visar. – Det viktiga är, jag återkommer till det. Det är kommunikationen. Att man förstår dem. För det är ett sätt att kommunicera för dem. Så att vi kan ta vara på det. Deras sätt att kommunicera även om det låter lite som gnäll ibland, men så att vi vet att jaha det här betyder det. Och att vi kan föra vidare det sen, så att det blir en röd tråd genom skola sen som vi kan föra vidare till arbetslivet och sen.*

*Självständighet.* Ett annat mål är att lära eleverna att så gott det går bli självständiga och delaktiga för att de ska få en fungerande vardag,

*– man lär dem så gott det går att de kanske ska bli självständiga... Och att få mycket upplevelser i skolan-  
- ja att bara få vardagen att fungera för många av våra i varje fall. Att liksom dan hänger ihop och att vanliga vardagsgrejer som vi är jättevana att göra.*

Detta uppnår man i träningsskolan genom att tänka pedagogiskt i allt man gör till exempel genom att göra eleven *delaktig* i det man gör i omvårdnad.

*-Det är pedagogiskt i allt vi gör. Man kan inte säga att nu gör vi pedagogiskt arbete en stund och sen gör vi nåt annat. Utan man försöker ha det som en tråd under hela dan.*

Detta uppnås genom att bryta ner kursplanen i små mål och delmål som struktureras med hjälp av konkreta scheman med tecken, bilder eller symboler. Eleverna lär sig att förstå genom att upprepa olika begrepp och att kommunicera med hjälp av bilder symboler.

*Motorik* är ett annat viktigt mål för att deras kroppar ska må bra, undvika benskörhet och hålla organen på plats och detta når man genom att stretcha och ha sjukgymnastik

Viktigt i träningsskolan är *upplevelser*. Upplevelser i undervisning,

*– Vi är mer inriktade på momenten, på vägen dit. Man kan klappa på en bulldeg och höra hur den låter, ta i iden och känna på den. Hur bullen ser ut spelar inte så stor roll. Utan det är upplevelserna som är det viktiga.*

och upplevelser för att bli delaktiga och lära eleverna att hantera en omvärld och tvärtom.

*-vi försöker göra de här upplevelserna som gör att de är delaktiga i det sociala som man har att man kanske åker bussen ner till stan och att man går och fikar och går i affärer att man går i affärer. Det är att vara delaktig, det är det liv som vi har.*

*-Om du går och fikar på samma ställe så blir du bemött av personalen, de lär*

*sig hur vi bemöter barnen de tittar på hur vi gör och då bemöter de på samma sätt och låter oss komma in på deras fik och låter de få vara med och välja och så.*

## **Klasslärare (K1)**

### ***Talet om målet med utbildningen***

Det är läroplanen och kursplanerna som styr målet med utbildningen i träningskolan i första hand,

Hur bestämmer ni vad ni siktar på?

*-Det är ju kursplanen som vi går efter.*

Har ni samma mål för alla elever?

*-Nej det har vi ju inte. Man tittar ju på kursplanen och så bryter man ju ner det i smådelar och sen ser man ju på varje enskild elev. Det är ju just det den behöver här och nu.*

*- och det viktiga är att man aldrig bestämmer vart målet är slut. Utan de små målen får bli nya mål. Så vi aldrig lägger ett tak på en elev.*

*- men så börjar man aldrig heller för högt, så att det känns som man aldrig når fram utan man kanske börjar lite mindre*

*- Man kanske har ett mål som är lite större och så kanske man tar ner det i delmål . Men det är ändå inte första målet taket, utan det kommer ett nytt mål.*

*-Jag kan ju inte börja syssla med nåt som inte finns i kursplanen egentligen. För det är ju vårt uppdrag som skola. Det är ju mitt uppdrag, det har vi en rektor dom säger att vi ska syssla med.*

Konkret för eleverna handlar det om att de ska bli så *självständiga* och *delaktiga* som möjligt och lära sig så mycket som möjligt, så mycket en elev bara kan. För att få en dag som är värdefull för dem och så att de inte bara ligger hemma och sover eller sitter i en stol.

Delaktighet för att ändå vara med lite och påverka för att kanske välja mat. Utveckling går olika fort. Det är viktigt att ha flexibla mål och ibland hoppar man över ett mål. Sen kan det vara tillbakagång också. Delaktighet uppnås genom att till exempel inte hjälpa till med saker de kan utföra på egen hand. Det kan också vara utifrån ett större sammanhang som att delta i samhället, teater, affärer.

*-Dom ska kunna bli så självständiga som de kan bli och bli så delaktiga som möjligt i sitt kommande liv.*

*-Att göra sig förstådda tycker jag är väldigt viktigt.*

*-Självständighet och delaktighet har jag och mina assistenter pratat jättemycket om.*

Vad menar ni med delaktighet?

*-Så mycket en elev bara kan, så ska den få vara delaktig, det man nu kan om det så är bara att ta av sig mössan, eller få vara med att påverka vad han ska få till mat. Eller vad vill du göra på rasten. Att han får vara delaktig så mycket som möjligt.*

*- till att kunna åka ner till stan å va delaktig, om man nu fortsätter att va delaktig i teater, affärer i allt som händer. Precis som alla andra gör. Fast våra måste ha hjälp...Självständig. Det går ju lite hand i hand med att inte hälla upp vattnet i glaset när han kan hjälpa till om inte annat. Och till slut kunna göra det själv. Ta av sig eller små saker. Bara att vara lite delaktig.*

*Kommunikation* är viktigt för att förstå, bli förstådd och kunna påverka detta. Utvecklas genom att lära känna eleverna för att kunna "läsa" eleverna.

*-ja när det gäller kommunikation, för att göra sig förstådd. Jag menar det är ju grunden för att jag ska bli förstådd. Och för att jag ska kunna förstå och för att kunna påverka*

*Motorik* för att må bra genom motorisk träning, precis som grundskolans idrott fast våra måste ha hjälp.

*-och i motoriken för att jag ska kunna må bra. Liksom eleverna på grundskolan har idrott så har ju våra elever här också motorisk träning. För att de ska må bra.*

*Dokumentation*, IUP, skriftliga omdömen, pedagogisk utredning för att dokumentera allt man gör och för att se progression och kunskapsutveckling, genom att man tittar på hela personligheten. Dokumentation är viktigt även i syftet att elevassistenterna ska känna sig delaktiga och att det är ett meningsfullt arbete. Påvisa utveckling och förändringar som annars kan vara svåra att upptäcka. Rättfärdiga och förmedla pedagogik och arbetssätt.

*- och sen när man ska ha ett samtal med, eftersom vi inte jobbar själva, vi handleder ju våra assistenter, så är det ju bra att ha ett bra skrivet formulär. Det behöver ju inte bara vara det pedagogiska, utan det är de skriftliga omdömena och det är allt som man har om man har åtgärdsprogram. Lättare ett få fram det på ett bra sätt.*

## **6.1.2 Sammanfattning och analys skola 1**

Runt nodalpunkten *målet* (med utbildningen i träningskolan), det vill säga det privilegierade tecken kring vilken diskursen i skola 1 etablerat sin betydelse, så finns det begrepp som har identifierats som representativa kännetecken för nodalpunkten. Dessa är;

*Kommunikation, självständighet, trygghet, motorik, delaktighet och upplevelser.*

Det som utesluts av den gemensamma diskursen är klasslärarnas tal om *dokumentation*.

Kommunikationen är det centrala tema som elevassistenterna kommit att tala om i intervjuerna. Att förstå, tolka och "läsa av" eleverna och elevernas behov att kunna förmedla sig för att kunna förmedla behov och för att inte bli passiva och bortglömda.

Det tema som varit mest centralt i intervjuerna med klasslärarna är talet om målet med utbildningen kopplat till skolans styrdokument och dokumentation. Mycket av det som sägs i talet om träningskolan är relaterat till mål i läroplaner, kursplaner och allt ska dokumenteras.

Som jag tolkar det så talar elevassistenterna och klasslärarna om samma mål med utbildningen i träningskolan rent konkret, men de använder inte alltid samma ord och uttryck. Lärarnas tal om delaktighet har ungefär samma mål och syfte som när elevassistenterna talar om upplevelser. Det finns också olika utgångspunkter i meningen och betydelsen av de olika begreppen. Elevassistenterna talar om kommunikation för att inte bli passiva och bortglömda, medan klasslärarna talar om självständighet i samma syfte. Men i stort så är det gemensamma mål som uttalas i de båda grupperna.

Vad som skiljer de båda gruppernas utsagor är att elevassistenternas utsagor utgår ifrån det praktiska arbetet med eleverna medan klasslärarna i utgår från läroplaner och kursplaner i första hand. Därmed inte sagt att elevassistenterna inte nämnt dokumentation, kursplaner och läroplaner men jag har inte uppfattat det som centralt i deras tal om målet med utbildningen.

### 6.1.3 talet om målet med utbildningen i träningskola 2

#### **Elevassistenter (E2)**

##### ***Talet om målet med utbildningen***

Målet med utbildningen talas om som en vision om ett gott liv som inte går att specificera eftersom det är så individuellt från elev till elev. Målet med utbildningen utgår alltid utifrån den enskilda eleven behov och förutsättningar.

*-Visionen är kunskap, självkänsla och ett gott liv för särskolan, från deras sätt att se. Det är väldigt individuellt vad som ligger i det. Få en självkänsla och känna att jag duger som jag är och lära för livet.*

*-Lärandet är så olika beroende på vad de behöver och vad de har för förmåga att lära. Det är så individuellt att det inte går att säga att så här jobbar man*

*-Hos oss ser vi en stund i taget och ser glädjen för stunden, i ett moment. Det går upp och ner under dagen, så en bra dag kan ju innehålla många bra stunder och en del dåliga. Det är här och nu.*

*Struktur* är mycket viktigt för eleverna. De behöver fasta rutiner och igenkännande, för de har inte spontanitet och förmågan att tänka om. Är eleverna trygga i sina rutiner så kan de ändra på det emellanåt och vara flexibla.

*-Den är så viktig för våra elever. Utan den så...*

*-De har ju sina scheman och vi försöker börja dagen på samma sätt varje dag och sedan har de sitt schema at gå efter hela dagen.*

*-Våra elever behöver fast rutiner och igenkännande, för de har inte här spontana och förmågan att tänka om. Det bör vara samma rutiner för att de ska känna igen sig. De lär sig genom att göra samma saker hela tiden, länge...*

*-Är de trygga i sina rutiner så kan de faktiskt ändra på det emellanåt.*

*-Finns strukturen och det finns att se på, då går det lättare att ändra sig och vara flexibel. Då ser han att man tar bort det, eller sätter ett kryss över. En elev byter ut de bilder som han inte vill göra.*

Genom att de har sina scheman och börjar dagen på samma sätt varje dag för att de ska känna igen sig. De lär sig genom att göra samma saker hela tiden, länge. Strukturen kan också vara ett gemensamt verktyg för både personalen och eleverna t ex när det är vikarier eller när det byts ut personal, även ordinarie.

*-Strukturen kan vara ett verktyg för personalen också, när det är vikarier eller när det byts ut personal och även ordinarie. Då känner man sig tryggare så man inte bara följer elevens vilja utan går mot målen. Märker man att eleven är trygg i det här så är personalen också trygg och tvärtom. Strukturen hjälper personalen att utstråla trygghet och detta överförs sedan på eleven.*



Trygghet är viktigt för att kunna hantera nya miljöer utan att känna ångest eller frustration och för inte känna sig avvikande eller annorlunda. Att eleverna är trygga är också viktigt för att kunna vara med familjen i olika sammanhang.

*-...även att kunna vistas i situationer de möter i sin vardag och inte känna frustration, det är sånt vi tränar här. Att lära sig att stå i kö, lära sig att hantera sin oro och ångest i sociala sammanhang. Att kunna klara av vardagen, de är ju ute på allting och då kan vi lära dem att hantera sånt som kanske föräldrarna är tvungna att ha med dem i*

Detta strävar man mot genom att träna på att vistas i olika sociala sammanhang och miljöer. Ha tydlighet och struktur under dagen med fasta rutiner och individuella scheman. Att skolan har en tillåtande miljö gör att eleverna inte behöver uppleva sig annorlunda eller avvikande,

*-Det är en väldigt tillåtande miljö när man går på särskolan. Jag tänker på det när man går ner på stan t.ex. då helt plötsligt går man till sig själv och då tänker jag på hur deras beteende är eller hur dem låter. Och då ser jag det som jag inte ser annars, att då är dom annorlunda Mer annorlunda än vad de är här. Bara för att dom är i den miljön. Det vi inte tänker på annars.*

*-Här får man lov att vara annorlunda.*

*-Det är nog vi som tänker mer på att dom är annorlunda, än dom som tänker på att dom är annorlunda... I vissa miljöer. För dom är ju som vanligt!*

*-Dom är ju dom de är...*

## **Klasslärare (K2)**

### ***Talet om målet med utbildningen***

Det främsta målet med utbildningen i träningskolan är *ökad livskvalitet* för eleverna Ökad livskvalitet genom att i träningskolan få upplevelser, erfarenheter, färdigheter, träning och användbar kunskap.

*-Träna i träningskolan. För att kunna träna något så måste du ha en färdighet som du kan träna på. Vad händer innan? Innan du får den träningen. Det börjar med upplevelsen. När du har fått den upplevelsen flera gånger då har man fått en erfarenhet och utifrån mina erfarenheter så blir det en färdighet. Då kan jag börja träna. Den färdigheten ska sedan leda till en kunskap, en kunskap som man ska kunna använda vid rätt tillfälle och rätt behov och det ska i sin tur leda till ökad livskvalitet. I dem stegen tänker jag mig träningskolan.*

*Självkänsla, Självmedvetenhet och Självständighet* är viktig för att må gott som människa och för att få ett gott liv. För att uppfatta sin egen identitet och för att känna sig själv och sina förmågor och kunna utveckla intresse,

*-Det är viktigt att ge många verktyg och en självkänsla att jag kan säga att detta inte klarar jag pga. mitt handikapp eller att man blir medveten om varför man går på särskolan att jag har en utvecklingsstörning. Varför ska alla andra veta men inte jag. Det är en stor del, tror jag, att man måste ha med sig.*

*-Och utveckla intresse som jag ökar livskvaliteten, känna att man är en egen person, som kan utföra något som det är mening med för mig själv.*

*Alla kan hitta ett intresse med rätt omgivning. Omgivningens bemötande och förhållningssätt avgör hur mycket handikappad du blir. Med stöttning och hjälp kan jag bli mindre handikappad. Att hamna i en miljö med stöd och bemötande som gör att du kan utvecklas, så blir du inte lika handikappad som om du var i en oförstående omgivning.*

Trygghet för att våga använda sina förmågor och kunskaper och lära sig nya saker. Genom att ha en tydlig, flyttbar och återkommande struktur, ha förberedelse inför vad som ska hända.

*-Det är en tydlighet att eleverna ska känna igen sig. At genom strukturen känner jag att jag klarar av situationer och aktiviteter, ger mig möjlighet att kanske kunna utföra det självständigt också, att jag följer den här strukturen som ständigt återkommer. Jag känner igen den. Jag kan flytta min struktur till ett annat rum och känna att här kan jag också hantera detta.*

Delaktighet för att de ska känna sig delaktiga i sin utbildning,

*-IUP:n har jag brutit ner i bilder i klassrummet så att eleven kan se att det här tränar jag lite extra på. När jag har gjort det så flyttar jag över bilden och då ser eleven det och se att nu kan jag detta, nu har jag nått de målen. Så sätter jag mitt lilla bildkort på det jag kan. Så att de är med i sin IUP på den nivån som dom kan tolka och förstå. Eleverna ska vara medvetna om vad de behöver träna extra på. De ska vara delaktiga, de ska vara med på deras utbildning här i skolan. Det är viktigt att lära eleverna att försöka förstå varför man går i skolan*

Läroplaner, kursplaner att arbeta utifrån,

*-Läroplanen har vi ganska centralt i jobbet, när vi planerar och det är ju både bra och dåligt. Det är bra det här med att utveckla förmågor som ska gå att använda i ett sammanhang, där man befinner sig i framtiden. Men ibland tänker man att -Nej, det är ju det här vi behöver träna på och så finns inte det i kursplanen, utan det kanske står nåt om allemansrätten eller världsreligionerna, då får man helt enkelt förbise det. Världsreligionerna är inte jätteviktigt om jag inte kan hitta hem från skolan eller har svårt att klara mig själv på toa eller behöver träna på att äta själv i ett större sammanhang.*

Dokumentation för att mäta och konstatera kunskapsutveckling. Genom att se med egna ögon, dokumenteras, filmas och diskuteras i arbetslaget.

*-Vi skriver jättemycket, som vi inte ens vet vad vi ska ha till men när vi går igenom det så Aha! Det är otroligt viktigt att utgå från verkligheten och vad som är möjligt att arbeta och nå upp till.*

### **6.1.2 Sammanfattning och analys**

Nodalpunkten målet (med utbildningen i träningskolan), i skola 2 omges av begreppen; ett gott liv/ökad livskvalitet, struktur, trygghet

Det som utesluts ur den gemensamma diskursen är elevassistenternas tal om träningskolas tillåtande och skyddande miljö och klasslärarnas tal om Självkänsla, Självmedvetenhet och Självständighet, Delaktighet, Läroplaner, kursplaner, Dokumentation

Centralt i intervjuerna med elevassistenterna är talet om deras dagliga praktik med eleverna. Utsagorna är individnära och beskriver verksamheten utifrån ett ”här och nu”- perspektiv.

Det centrala temat i klasslärares intervju utsagor är lärandet. Att ta reda på hur eleverna tänker, att inte ta utveckling för given, att vara lyhörda, nyfikna och flexibla detektiver för att ta reda på den enskilda elevens inlärningsstil/förmåga.

I talet om målet med utbildningen tolkar jag det som att elevassistenternas vision om ett gott liv och klasslärares mål med ökad livskvalitet i stort har samma betydelse för de båda grupperna. Även om klasslärares utsaga upplevs mer välformulerad och konkretiserad än elevassistenterna så är det samma mål man talar om fast med olika många ord, uppfattar jag det som. Likadant tolkar jag talet om trygghet och struktur för de båda grupperna. Återkommande struktur gör eleverna trygga och med hjälp av den kan de klara av sammanhang och miljöer även utanför skolan. Målet med trygghet uppnås också som jag tolkar det, genom att träningskolan är en tillåtande och skyddande miljö där eleverna får lov att vara dem de är, enligt elevassistenterna.

I övrigt så talar klasslärares om fler mål med utbildningen än elevassistenterna och de talar även om träningskolan som en skolform. De utgår i sitt arbete med elevernas utbildning från läroplan och kursplaner men värnar om eleverna genom att ha ett kritiskt förhållningssätt till målen i kursplanerna. De framhåller även dokumentationen som ett viktigt mätverktyg för elevernas kunskapsutveckling. Vissa av de begrepp som klasslärares har som centrala i sina utsagor har även elevassistenterna nämnt i intervjuerna men inte talat utförligt om. De har inte varit centrala.

## 7 Diskussion

### 7.1 Studiens styrka och svaghet

Styrkan med den här studien är att den utgår från intervjuer av personer med minst tre års erfarenhet av att arbeta i arbetslag i träningskolan. De allra flesta har betydligt längre erfarenhet alla utom två informanter hade arbetat i över tio år i träningskolan. För studiens del betyder det att de som intervjuades kunde uttala sig utifrån sin mångåriga erfarenhet av arbetet och talet om målet med utbildningen var i många fall utifrån ett långt tidsperspektiv.

Svagheterna är att det är en sådan liten studie att det inte går att säga att detta är en redogörelse för mer än dessa två skolors diskurser. En annan svaghet är att den insamlade empirin varit så omfattande och studien så liten att jag har behövt koncentrera den utskrivna texten så strängt att det talet inte kan redovisas så nyanserat som det var i sitt ursprung. Jag har försökt att behålla essensen, men risken finns att jag gått för hårt åt på vissa utsagor. Jag har varit noggrann och har inte förvrängt någon utsaga. För att stärka resultatet ytterligare så skulle det kunnat kompletteras med observationer, vilket inte fanns tid eller utrymme till i denna studie.

Jag upplever också att studiens syfte och frågeställning har varit väl vid och borde nog så här i efterhand ha haft en mer specifik inriktning, som till exempel utifrån målen i ett ämnesområde i träningskolans läroplan.

### 7.2 Metoddiskussion

Att jag valde diskursanalys som metod var bland annat för att jag ville ta reda på hur den används och vad man kan uppnå med den. Metoden har varit mycket svår och jag har haft svårt att orientera mig mellan de olika diskursanalytiska inriktningar och begreppsapparater och fått jobba hårt för att förstå hur de ska användas som verktyg i bearbetning av empirin. Till sist tycker jag mig ha funnit en metod och modell som jag bedömde relevant och användbar för att uppnå syftet med min studie och för att tydligt beskriva resultatet för läsaren. Den valda metoden bedöms ha fullgjort sitt syfte eftersom studiens frågeställning har blivit besvarad. Jag vill påpeka att hänsyn måste tas till att vissa tolkningar har kunnat förbises på grund av min förförståelse av studiens syfte.

Som referens har jag till största delen använt mig av Winther Jörgensen & Phillips (2000) bok *Diskursanalys som teori och metod*, vilket är en sekundärkälla. Nackdelen med detta är att det inte är de originala teorierna som refereras till och det finns en risk att det finns alternativa tolkningar som kommer till uttryck och som inte är allmänt accepterade. Dock har jag fattat detta beslut och val utifrån att boken presenterats som kursbok i utbildningen, samt att det är en ringa studie med begränsad tillgång till tid och i omfattning.

## 7.3 Resultatdiskussion

### Teoridiskussion

En diskurs definieras av Laclau och Mouffe (Winther Jørgensen & Phillip, 2000) som en fixering av betydelse inom ett bestämt område. Enligt min uppfattning och baserat på resultaten av min ringa undersökning pågår det en diskursiv kamp angående betydelsefixeringen av *målet med utbildningen* (i träningskolan). Målet med utbildningen utgör diskursteoretiskt sett ett element, det vill säga ett moment som ännu inte har uppnått betydelsefixering och därmed inte kan utgöra en nodalpunkt.

På lokal nivå, i två olika skolor i två olika kommuner, kan det sägas att denna kamp är pågående. På den lokala nivå återfinns tidigare betydelsefixeringar i det diskursiva fältet som en skola för alla har haft i andra diskurser.

Om man endast fixerar betydelsen av målet med utbildningen som en vision eller en målsättning på övergripande nivå så menar jag att begreppet *målet med utbildningen* kan ses som antingen en nodalpunkt eller en flytande signifikant. I stora drag rent visionärt så talar de båda skolorna i enlighet med skolans grundläggande värden i Lgr11 (Skolverket, 2011a). Sammantaget har det uppnåtts en hög grad av betydelsefixering. En fixering som innebär ett strävansmål med visionen att målet med utbildningen är att träningskolan bli främjar alla elevers utveckling och lärande, aktning för den enskilda människans egenvärde, att kunna delta i samhällslivet osv.(Skolverket, 2011a, s. 7). Fast med gruppernas ord formulerat som ett gott liv, känna sig trygga, vara delaktiga osv. Träningskolan anpassar sin verksamhet efter det enskilda barnets behov, förutsättningar och förmågor att det blir så bra som möjligt för absolut alla dem som går där.

Men om man ger målet med utbildningen statusen som en nodalpunkt i på de lokala enskilda skolornas sammantagna diskurs har jag svårare att finna en liknande betydelsefixering på konkret nivå. Jag menar där blir nodalpunkten en flytande signifikant i sitt möte mellan klasslärarnas och elevassistenternas sammantagna tal om en skola för alla. I och för sig mer betydelsefixerad i skola1:s diskurs men ändå med väsentliga skillnader i sitt om målet, om man då alltså inte endast ser till deras utsagor om målet med utbildningen som en vision. Men samtidigt så kan den det ändå, om betydelsen målet med utbildningen fixeras till att träningskolan är ökad livskvalitet och ett gott liv som skola1 eller om man tolkar skola 1:s tal om upplevelser och delaktighet likvärdiga i sin innehållsliga mening vilket jag gjort i analysen.

Slutsatsen av detta är att talet om *målet med utbildningen* i träningskolan är med ett diskursteoretiskt begrepp en så kallad flytande signifikant dvs en nodalpunkt som är utsatt för en kamp mellan olika gruppers inflytande över mening, mål och innehåll i utbildningen i träningskolan. Talet om målet med utbildningen i träningskolan kan inte betydelsefixeras i den lokala skolans diskurs på grund av att den ständigt hotas att undergrävas av det diskursiva fältets betydelse.

### Litteratordiskussion

I litteraturgenomgången framgår det att det är en komplex verksamhet träningskolan (Andersson & Ivarsson, 2007), (Alm, m.fl., 2001). Det stora tolkningsutrymmet omfattar dels att tolka läro- och kursplaner dels att tolka elevernas behov och förutsättningar och inte minst att tolka den egna yrkesrollens uppdrag.

Att utlova likvärdighet för träningskolans verksamhet är som jag redogjort för i litteraturgenomgången komplicerat eftersom elevernas individuella behov och förutsättningar ska tas hänsyn till i utbildningen (Skolverket, 2011a). Eftersom de eleverna som går i träningskolan är elever med ibland mycket unika, speciella och högst individuella svårigheter så motsvaras ju det av utbildningen och undervisningen eftersom det är så mycket enskild undervisning. Detta är därför inte möjligt att avgöra genom en så här undersökning vad som är likvärdig utbildning.

Vad det gäller tydlighet, att varje enskild skola ska kunna klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har och att skolan ska vara tydlig ifråga om mål, innehåll och arbetsformer (a.a.) anser jag att de båda enskilda skolorna ska se som ett utvecklingsområde. Jag resonerar så utifrån Scherp (2003) och Ahlberg (2009) att kvaliteten och omfattningen av läroprocesser hör ihop med skolans yttre former och strukturer och att de som arbetar inom skolan behöver ha verktyg och teoretiska begrepp för att kunna kritiskt granska den egna verksamheten. Detta borde omfatta all personal i ett arbetslag, anser jag och i synnerhet de som arbetar i elevgrupp mesta tiden. Men detta är inte möjligt utifrån gällande anställningsvillkor för elevassistenter. Då det inte finns tid avsatt i elevassistenters anställning att vare sig reflektera, utvärdera eller ha planerande samtal med pedagoger (Jalar & Söderström, 2008).

Klassläraren som har ett ansvar för att handleda och i viss mån utbilda elevassistenterna (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsö & Rönnerman, 2004), har heller inte riktigt lyckats med sitt uppdrag med att språkligt synliggöra sina vetenskapliga teorier om lärande, utveckling och undervisning för elevassistenterna precis det som Säljö (2010) uppmärksammat. Swärd och Florin (2011) menar att bara en empirisk undersökning kan avslöja om verklighet och styrdokument stämmer i detta komplexa sammanhang. Denna studie är att betrakta som en ambition att undersöka detta problemområde. Även om det är en mycket ringa undersökning, ett fragment av ett betydligt större sammanhang, så kan kanske resultatet fungera som en indikation på vad som sammanfattningsvis nu kan sägas. Resultatet är i enlighet med det som Swärd och Florin (2011) uppmärksammat kring lärarnas yrkesroll (fast jag tänker att det gäller alla yrkesroller i arbetslaget) att, *Sannolikt är det så att lärarens yrkesnormer utgör en viktig del av skolans totala kultur. Skolans olika styrning gör att vardagsarbetet kan se väldigt olika ut och ändå hänga ihop med något eller några av uppdragen som styrningen innehåller* (a.a., s. 24). Övergripande mål och visioner strävar mot samma mål som styrdokumentet.

Avslutningsvis kan jag konstatera att talet om vardagsarbetet ser väldigt brokigt ut, den enskilda skolans tal om den lokala verksamhetens mål ser ganska brokigt ut, men det övergripande visionära talet om målet med utbildningen i träningskolan ser ut att vara på väg mot samma mål.

## 7.4 Specialpedagogiska implikationer

Om de specialpedagogiska kunskaperna inte sprids så finns det en risk med att istället för att vi närmar oss varandra i talet om målet med utbildningen så fjärrar vi oss från varandra, eftersom vi inte förstår varandra och inte kan kommunicera med varandra utifrån samma förutsättningar. Målen i läroplan och kursplaner blir bara text i en bok för delar av arbetslaget.

## 7.5 Slutord och förslag på vidare forskning

Till sist i denna uppsats vill jag säga att det har varit en mycket jobbig och krävande tid med att skriva denna uppsats samtidigt som det har varit en mycket intressant och lärorik process. Den intressanta och lärorika delen av processen tror jag att jag kommer att uppskatta mycket mer lite längre fram i tiden...

Jag har fått mig med många tankar in i min nya yrkesroll och då framförallt hur viktigt det är att hålla kunskap och de vetenskapliga teorierna vid liv och vid medvetande. Jag tänker också på hur svårt det är att sprida det man inte talar om. Det är som sagt ett komplicerat uppdrag att vara specialpedagog i träningskolan kanske lite mer än i andra skolsammanhang, med allt tolkningsutrymme som finns att erövra.

Vissa uppfattningar och förförståelser har kommit på skam och jag har fått ett bredare perspektiv på skolformen träningskolan. Jag har träffat och intervjuat mycket kloka människor med mycket intressant att berätta om. Tyvärr eller tack och lov kanske jag ska säga, så har jag inte kunnat använda mer än en liten del av det ursprungliga materialet vilket omfattar empirin till vidare forskning med andra frågeställningar. Kanske finns det en möjlighet att undersöka empiriskt vilka konkurrerande diskurser det finns som kämpar om tolkningsutrymmet i träningskolan?

I övrigt upptäckte jag att träningskolan är ett relativt outforskat område och jag ser hur många forskningsmöjligheter som helst. Inte minst vad det gäller föräldrasamverkan. Vad säger föräldrarna till barnen som går i träningskolan är de överens med skolan om vad som är målet med utbildningen? Vad anser föräldrarna vara viktig kunskap för sina barn? Vilka krav, önsknings och förhoppningar har de på utbildningen i träningskolan?

Jag hoppas att fler kommer att få upp ögonen och intressera sig för träningskolan. Det är en fantastisk verksamhet som innehåller så mycket mystik, så mycket kärlek, humor, närhet, ömsinnet, insikter och klokskaper om vad som är viktigt i livet som människa, att ha ett öppet sinne och intresse och respekt för dina medmänniskors utsiktspunkter.

## Referenslista

- Ahlberg, A., (2007). Specialpedagogik -Ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E., (red.) (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik -sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie (5:2007). Högskolan i Jönköping.
- Ahlberg, A., (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Alm, M, Berthén, D, Bladini, K & Johansson, I (2001)*Komplicerad skolsituation -Elever med utvecklingsstörning och deras lärare*. Arbetsrapport (2001:20). Institutionen för utbildningsvetenskap och Specialpedagogik. Karlstad: Karlstad universitet
- Andersson, M. & Ivarsson, A-M.,(2007) *Träningskolan lärarbehörighet och kompetens -En studie om verksamma pedagogers och rektorers uppfattning om den funktionella lärarbehörigheten*. Opublicerat examensarbete (C). Pedagogiska institutionen. Örebro: Örebro universitet
- Axeheim. K & Liljeroth, I (1969). *Träningsprogram för utvecklingsstörda*. SÖ-förlaget.
- Berg, G & Scherp, H-Å (red.) (2009). *Skolutvecklingens många ansikten*. Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Bergström. G & Boréus. K (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Skolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2010). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsö, E. & Rönnerman, K. (2004) ”*Perspektiv på skolutveckling*.” Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2009) Förändring av roller och arbetsrelationer. I Berg, G. & Scherp, H-Å. (red.) (2009). *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 179-208). Forskning i fokus, nr.15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Grunewald, K., (2009). *Från idiot till medborgare*. Korotan, Ljubljana, Slovenien: Gothia Förlag.
- Göteborgs universitet, (2007) *Utbildningsplan. Specialpedagogiska programmet 90hp*. Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings och forskningsnämnden för lärarutbildning. Hämtad 2012-05-06 från <http://www.lun.gu.se>



- HSFR, (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtat från www 120428 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Jalar, S & Söderström, T., (2008) *En studie i lärares och elevassistenters uppfattningar om elevassistentens yrkesroll och yrkesutövning*. Opublicerat examensarbete (C-nivå) i lärarutbildning, Luleå: Institutionen för pedagogik och lärande, Luleå Tekniska universitet
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Matson, I. (2007). *En skola för eller med alla - En kommuns arbete för att nå sina mål*. Stockholm. Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Persson, B. (2005) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Scherp, H-Å, (2003), Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 29 – 63). Forskning i fokus, nr. 15. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- SFS 1967:40. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*. Stockholm.
- SFS 2010:800. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Stockholm.
- Skolverket, (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket, (2000), *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037.
- Skolverket, (2005), *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport:270. Stockholm: Fritzes
- Skolverket, (2010), *Utmaningar för skolan. Den nya skollagen och de nya reformerna*. Stockholm: Typoform
- Skolverket, (2011a), *Läroplan för Grundsärskola 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket, (2011b), *Planering och genomförande av undervisningen för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes

- Skolverket, (2011c), *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket, (2012a), *Vad är grundsärskola*. Skolverkets hemsida. Hämtad från [www](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/om-grundsarskolan) 2012-03-17.
- Skolverket, (2012b), *Övergångsbestämmelser*. Skolverkets hemsida. Hämtad från [www](http://www.skolverket.se) 2012-04-13
- SKOLFS 2001:23 *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes
- Stefansson, I-L., (2011). *Världens opålitlighet - Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet
- Stukát, S., (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K. & Florin K., (2011). *Särskolans verksamhet -uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Thorup, A. & Thorup, Å., (2006). *Eleveassistents yrkesroll -Ett assistentperspektiv*. Opublicerat examensarbete (10p) i Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Malmö: Malmö Högskola
- Tideman, M., (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wreder, Malin. (2010). Ovanliga analyser av vanliga material. I Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (s.29-51). Malmö: Liber
- Ödman, P-J (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1**

Kungsbacka  
2012-01-27

Hej!

Jag heter Ulrika Frivold och läser sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Nu sjätte och sista terminen ska jag skriva mitt examensarbete, en magisteruppsats i specialpedagogik. Till min forskning söker jag genom detta brev, specialpedagoger (med specialpedagogisk examen) med minst 3 års erfarenhet av att arbeta i arbetslag i träningsklass och elevassistenten med minst tre års erfarenhet av att arbeta i arbetslag i träningsklass. Det får gärna vara personal från gemensamt arbetslag.

Jag vänder mig till dig för att du har ett övergripande ansvar för träningskolans verksamhet och förmodligen tycker det är angeläget och intressant med forskning som berör träningskolans verksamhet och för att du kan hjälpa mig med att leda mig vidare till de personer som jag hoppas få intervjua i min studie.

De personer jag söker är specialpedagoger (med specialpedagogisk examen) och elevassistenter som arbetar i samma eller olika arbetslag i träningskolans verksamhet och har minst två års erfarenhet av att arbeta i arbetslag, i träningskolan. Dessa personer skulle jag vilja intervjua i gruppintervjuer, vid två tillfällen. Som tack för hjälpen så sänder jag dig ett exemplar av den färdiga studien.

Kan du hjälpa mig med att förmedla kontakt med relevant personal så vore jag mycket tacksam. Jag kommer att höra av mig till dig i veckan via telefon i förhoppning om att så snart som möjligt få kontakt med eventuella informanter.

Om du har några frågor så tveka inte att höra av dig till mig!

Med vänlig hälsning

Ulrika Frivold  
mobilnr: xx

e-post: xx

## Bilaga 2

Kungsbacka 2012-01-27

Till specialpedagoger och  
elevassistenter som arbetar i arbetslag,  
i träningskolan.

**Hej!**

Jag heter Ulrika Frivold och läser sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Nu sjätte och sista terminen ska jag skriva mitt examensarbete, en magisteruppsats i specialpedagogik. Till min forskning söker jag genom detta brev, specialpedagoger (med specialpedagogisk examen) med minst 2 års erfarenhet av att arbeta i arbetslag i träningsklass och elevassistenter med minst 2 års erfarenhet av att arbeta i arbetslag i träningsklass. Det får gärna vara personal från gemensamt arbetslag men det är inget krav.

### **Bakgrund**

Skolverket har uppmärksammat att det saknas information om kunskapsutvecklingen i särskolan och att det är för låga förväntningar på dessa elevers kunskapsutveckling. I träningskolan arbetar specialpedagoger och elevassistenter tillsammans i arbetslagen och det är utifrån ett utbildnings- och specialpedagogiskt perspektiv, angeläget att ta reda på hur elevassistenter och specialpedagoger talar om målet med utbildningen i träningskolans verksamhet och om förväntningar på elevernas kunskapsutveckling. Enligt pedagogikforskaren Hans-Åke Scherps teorier om förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling så är kvaliteten och omfattningen av lärprocesser beroende av de yttre former och strukturer som man bygger upp på en skola. Om det är för stora skillnader mellan pedagogers och elevassistenter uppfattningar och förståelse av uppdraget och om det saknas förståelse för de olika personalgruppernas specifika kompetenser så är det svårt att samarbeta och säkerställa kvaliteten i verksamheten. Personalen betraktar verksamheten utifrån den egna förståelsen och sin egen föreställningsvärld och verksamheten ser olika ut och uppfattas olika beroende på vem som betraktar den. Den ena versionen behöver inte vara mer sann än den andra.

### **Forskningens fokus och studiens upplägg**

Forskningsfokus i min studie är att identifiera specialpedagogers och elevassistenter olika diskurser och *jämföra hur elevassistenter och specialpedagoger i träningskolans verksamhet talar om målet med utbildningen*. Min förhoppning är att få till 4 urvalsgrupper, två med elevassistenter och två med specialpedagoger, med minst 3-4 personer i vardera. Jag avser göra två intervjuer med vardera fokusgrupp. Studien görs utifrån forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, vilket innebär att deltagande i studien ska ske utifrån samtycke, att allt insamlat datamaterial ska hanteras konfidentiellt och att både deltagare och plats ska avidentifieras i studien. De aktuella intervjuerna beräknas ta 45-60 minuter vardera och kommer att spelas in. Materialet kommer endast att användas i studien. Det inspelade materialet kommer att bearbetas och avidentifieras och kommer därefter att raderas. Efter vårterminen 2012 kommer jag, om intresse finns, att skicka den färdiga studien till dem som jag intervjuat.

### **Intervju**

Min förhoppning är att **du** som läser detta kan tänka dig att delta i en av intervjugrupperna. Fokus i intervjun/samtalet kommer att vara träningskolans verksamhet, målet med utbildningen, förväntningar och uppfattningar om dess innehåll och dess aktörer? Intervjun kommer att ha en samtalsliknande form med öppna frågor där deltagarna och jag styr innehållet i samtalet tillsammans.

### **Bokning av tid**

Jag hoppas att du tycker att detta låter intressant och att du tillsammans med några kollegor vill träffa mig och samtala kring träningskolans verksamhet. Jag kontaktar dig om några dagar för att förhoppningsvis boka tid för intervjuer. Du får givetvis gärna kontakta mig om du har frågor eller vill anmäla ditt intresse.

Med vänliga hälsningar  
Ulrika Frivold  
mobilnr: xx  
e-post: xx

## Bilaga 3

### Intervjufrågor

Mål med

*Verksamheten*

Berätta om er träningskola  
mål, med utbildningen  
innehåll i utbildningen  
arbetsformer i utbildningen

Beskriv hur undervisningen utformas

Beskriv hur undervisningen genomförs

Beskriv ert uppdrag i verksamheten

Beskriv elevens uppdrag i träningskolan

*Kunskapssyn*

Beskriv kunskap -*Hur samtalar ni om kunskap?*

i träningskolan -*skiljer det sig från kunskap i grundskolan?*

hur den utvecklas -*skiljer det sig från kunskap i grundskolan?*

olika former av kunskap

träningskolans pedagogik

*Förväntningar*

Beskriv

vilka förväntningar ni har på utbildningen i träningskolan

vilka förväntningar en elev i träningskolan kan ha på sin utbildning

vilka förväntningar en förälder kan/bör ha på utbildningen i träningskolan

vad eleven har nytta av att kunna i framtiden

vad eleven förväntas göra som vuxen

*Delaktighet*

Beskriv

delaktighet

en delaktig människa

en delaktig elev i träningskolan

olika sätt att vara delaktig på

situationer som talar emot delaktighet

På vilka sätt en skola utformas för att öka delaktighet för träningskolans elever?

*Kunskapsutveckling*

Beskriv hur en elev i träningsklass

utvecklar medvetenhet

utvecklar respekt för sig själv och för sina medmänniskor

utvecklar medvetenhet om rättigheter och skyldigheter

utvecklar ett demokratiskt förhållningssätt

kan få uppleva samhörighet, solidaritet och ansvar

## Bilaga 4

### ÖVERGRIPANDE MÅL OCH RIKTLINJER

#### Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola, inriktning träningsskola

- kan använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt,
- kan använda sig av matematiskt tänkande i vardagslivet,
- kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv,
- kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt,
- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga,
- kan använda sig av ett kritiskt tänkande och kan formulera egna ståndpunkter,
- kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter,
- har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället,
- har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling,
- har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället,
- kan använda och ta del av olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud, och
- kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande

(Skolverket, 2011a)