



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Lärande i grundskolan

## En kritisk diskursanalys

**Katharina Granlund**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, LLU600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Eva Gannerud  
Examinator: Girma Berhanu  
Rapport nr: HT14 IPS19 LLU600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, LLU600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2014  
Handledare: Eva Gannerud  
Examinator: Girma Berhanu  
Rapport nr: HT14 IPS19 LLU600  
Nyckelord: Grundsärskola, sociokulturellt lärande, diskursanalys, SKL, speciallärare, utvecklingsstörning, historiematerialism.

---

**Syfte:** Syftet med studien är att beskriva och analysera diskurser kring lärande i grundsärskolan. Materialet är åtta examensarbeten från två högskolor/universitet i Sverige från speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning, 2014.

**Teori:** Utgångspunkten inom diskursanalysen är att verkligheten inte kan nås utanför diskurserna och därför är det just diskursen som analyseras. Genom att upptäcka hur verkligheten skapas i texterna kan man få syn på vilka förutsättningar som möjliggör uttalanden om lärandet. Att använda diskursanalysen som metod samtidigt som jag accepterar språkets roll som skapare av representationer av verkligheten, är studiens teoretiska utgångspunkt. Den teori som här används för att analysera den sociala praktiken är historiematerialism.

**Metod:** Diskursanalysen syftar till att belysa vad som är underförstått, vad som är självklart och vad som inte sägs i texterna. Examensarbetena har analyserats med hjälp av Norman Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys. Modellen arbetar med det empiriska materialet i tre nivåer, text, diskursiv praktik och social praktik. På så sätt knyts texterna till de samhällsliga strukturerna.

**Resultat:** Två diskurser har kunnat identifieras i materialet. Relationsdiskursen som lyfter relationen mellan lärare och elev som betydelsefull för lärandet och för att undanröja problem som frånvaro och problemskapande beteende. Den andra diskursen som framträdde i materialet är en utvecklingsdiskurs som betonar lusten att lära hos eleverna. Denna diskurs har anknytning till ett sociokulturellt perspektiv på lärande genom användandet av centrala begrepp från det perspektivet. Resultatet kan anses visa på motsättningar mellan lagstiftare och arbetsgivare å ena sidan och de uppfattningar texterna kan sägas förmedla om vad som bör styra den svenska skolan. Detta relateras till olika uppfattningar om hur kunskapseffektivitet uppnås och om vilka av skolans uppdrag som bör betonas.

## **Förord**

Några ord för att tacka min handledare, Eva Gannerud. Tack för uppmuntran och vägledning. Tack för läsning, för allt petande i text och för kommentarerna med viss sälta. Jag behövde allt detta och fick det.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
Problembeskrivning .....	5
Syfte .....	6
<b>Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
Specialläraren .....	8
Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning .....	9
<b>Vad är specialpedagogik?</b> .....	10
<b>Framträdande perspektiv inom specialpedagogiken</b> .....	10
Utvecklingsstörning .....	12
Antagning till grundsärskola .....	12
Ett sociokulturellt synsätt på lärande .....	13
Synligt lärande .....	15
En modern liberal styrning.....	15
<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>16</b>
<b>Kritiskt diskursanalytiskt perspektiv</b> .....	16
<b>Diskursanalys som teori och metod</b> .....	16
Faircloughs tredimensionella analysmodell .....	17
<b>Historiematerialism</b> .....	18
<b>Metod</b> .....	<b>18</b>
Urval.....	19
Datainsamling.....	19
Materialbearbetning .....	20
Etiska överväganden .....	21
<b>Resultat</b> .....	<b>22</b>
Beskrivning av forskningsmaterialet .....	22
Analys av data .....	23
Relationsdiskursen .....	23
Utvecklingsdiskursen .....	26
<b>Diskussion</b> .....	<b>32</b>
Slutsatser.....	32
Relationsdiskursen .....	33
Utvecklingsdiskursen .....	33
Betydelse .....	35
Metoddiskussion.....	35
Fortsatt forskning .....	35
<b>Referenslista</b> .....	<b>36</b>





# Inledning

## Problembeskrivning

Med en ny läroplan för grundsärskolan, Läroplan för grundsärskolan 2011 (SFS2010:255), infördes nya behörighetsregler för att undervisa och sätta betyg i grundsärskolan. Förordningen (SFS 2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare anger att behörig att undervisa i grundsärskolan är den som har avlagt speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning samt har en lärarexamen med för tjänsten lämplig ämnes- och årskursbehörighet.

På många håll har lärare i sarskolan oroats av effekterna av detta höjda krav på kompetens och behörighet. Till viss del har det mildrats av övergångsbestämmelser och dispenser givna till lärare med hög ålder och/eller lång erfarenhet av undervisning i sarskolan (Arevik, 2013; Skolverket, 2014b). På sikt leder de nya kraven till en akademisering av sarskolans lärare då ytterligare 90 högskolepoäng krävs för att undervisa grundsarskolans och gymnasiesarskolans elever, utöver grundutbildningen till lärare.

I samband med den nya skollagen infördes en ny speciallärarutbildning. Om yrket är speciallärare så är ämnet specialpedagogik. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet finns en spänning mellan olika perspektiv på människan. I ett kategoriskt perspektiv bär eleven på ett problem som ofta kan identifieras med en diagnos, ställd av läkare eller psykolog. Ursprunget till detta perspektiv finns i medicinsk och psykologisk historia. Perspektivet orienterar sig mot behandling och träning som vägar till förbättring och integrering av eleven. (Nilholm, 2005). I den tidigare speciallärarutbildningen som med inriktning mot utvecklingsstörning, som lades ner 1989, fanns framträdande inslag av träning och sinnesstimulering, kallad "... ADL-träning och sinnesövningar..." (Östlund, 2012, s 149).

Ett annat perspektiv är det relationella, där funktionsnedsättningen uppträder i mötet med skolan där skolan behöver utveckla förmågan att möta alla elever med sina skilda naturliga förutsättningar. Återinförandet av en speciallärarutbildning med begreppet utvecklingsstörning i namnet, en diagnos, indikerar ett kategoriskt synsätt. Diagnosen sätts i centrum. Samtidigt har skolväsendet såväl nationellt som globalt utvecklats mot ett mer inkluderande förhållningssätt med FN:s Salamancadeklaration som gemensam nämnare. En deklARATION är ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga. I det här fallet om "... principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd" (Svenska Unescorådet, 2006, s 9). Sverige har skrivit under Salamancadeklarationen och den uppmanar alla regeringar att "i sina politiska riktlinjer och anslagstilldelningar prioritera förbättringarna av sina utbildningssystem så att de kan ta emot alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter" (Svenska Unescorådet, 2006, s 11).

Med utgångspunkt i detta handlar studien om de studenter som genomgått speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning. Utbildningen bör innebära att nya frågor ställs om professionen, om hur utvecklingsstörning kan betraktas och om grundsarskolan. I utbildningen förväntas också den studerande förankra sin elev- och kunskapssyn i etablerade lärandeteorier, detta återfinns i det examensarbete som avslutar utbildningen, och kan säga något om vilka specialpedagogiska perspektiv som finns hos speciallärare med inriktning utvecklingsstörning med nyligen genomförd utbildning. Därför använder jag i ett urval av de uppsatser på avancerad nivå, 15 poäng, som avslutar utbildningen till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, examinerade under 2014,

fram till starten av detta arbete, 2014-09-08. Metoden är kritisk diskursanalys av materialet för att därmed identifiera hur lärandet i grundskolan skrivs fram. Genom att studera examensarbetena diskursivt hoppas jag få insikt om hur talet kring lärande ser ut och hur det talet, diskursen, verkar för att förändra eller reproducera rådande normer.

## **Syfte**

Genom att analysera examensarbeten författade av nyblivna speciallärare med inriktning utvecklingsstörning kan diskursen kring lärande i särskolan belysas.

- \* Vilka olika diskurser om lärande kommer till uttryck i examensarbetena?
- \* Hur kan man förstå diskursen om lärande i relation till skolans praktik?





## Bakgrund

Specialläraren, specialpedagogiken, särskolan och utvecklingsstörning behandlas översiktligt i detta avsnitt. Förändringar har präglat utvecklingen av särskolan och därmed påverkat dess lärare och elever, under många år. Utbildningen för särskolans lärare har utvecklats och lagts ner för att under 2000-talet återuppstå. Specialpedagogiken har påverkats av politiska rörelser som också arbetat för att förändra synen på utvecklingsstörning, från handikapp till funktionsnedsättning. Här presenteras också en aktuell metaanalys av skolforskning om vilka faktorer som påverkar elevers lärande.

## Specialläraren

Nedan följer en tillbakablick på hur utbildningen av den yrkeskategori som idag kallas speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, sett ut i Sverige. Upplägget är kronologiskt men gör inte anspråk på att vara heltäckande.

Att vidareutbilda lärare med specialisering riktad mot utvecklingsstörning har en lång tradition i Sverige. Ordet särskola användes första gången officiellt 1955, men långt dessförinnan, 1879, började Föreningen för sinnesslöa barns vård, att utbilda lärare i Stockholm för sinnesslöskolor. Seminariet var framgångsrikt och föreningen startade senare Slagsta skolhem där den så kallade Slagstapedagogiken utvecklades, helhetsundervisning, som byggde på att undervisningen koncentrerades till ett ämnesområde i taget (Grunewald, 2008).

Seminariet i Slagsta fortsatte att utbilda lärare till 1959 och i samband med lagen om obligatorisk skola för sinnesslöa som ansågs bildbara (SFS 1944:477) räckte inte platserna till för alla lärare som behövde fortbildas. Lärarseminariet i Stockholm startade en utbildning 1947 och i rask takt, 1962-1972, startade en ny speciallärarutbildning med stor geografisk spridning i Sverige, med tre olika inriktningar varav ”gren tre” riktar sig mot särskolan, Till ”gren tre” antogs förskole- yrkes- och övningsämneslärare samt arbetsterapeuter, fritids- och socialpedagoger. En förändring från den beprövade Slagstapedagogikens tid jämfört med den nya speciallärarutbildningen var att de praktiska ämnena föll bort till förmån för en mer akademisk inriktning med kursbeskrivningar innehållande begrepp som samverkan, samspel och integration. Ytterligare tecken på det var ambitionen att studenterna skulle undervisas av lärare som disputerat (Östlund, 2012).

Den statligt reglerade speciallärarutbildningen infördes samtidigt som begreppet specialpedagogik introducerades i form av en delkurs i utbildningen. Sedan 1962 har utbildningen förändrats under åren. 1974 startade en statlig utredning med uppdraget att utreda Skolans Inre Arbete (SOU 1974: 53) som kom att kallas SIA-utredningen. Utöver att utreda var uppdraget att komma med utvecklingsförslag. SIA-utredningen identifierade inte bara elevernas individuella svårigheter i skolan utan även ett komplicerat samspel mellan skolmiljön och eleven som orsaker till skolsvårigheter (Tinglev, 2012). Det ledde till en försvagning av test- och diagnoskulturen och det specialpedagogiska perspektiv som arbetar för att kompensera för elevernas inneboende brister. Som alternativ till den uppfattningen presenteras en skola med undervisningssvårigheter. Med fokus på skolans brister, istället för elevens, kan nu speciallärarens tidigare uppdrag ifrågasättas. Uppdraget som förändringsagent (Bladini, 1990), med syfte att utveckla skolans arbetssätt och organisation ses som angeläget.

1992 fattades beslut om en förändrad speciallärarutbildning. (Tinglev, 2012). Under 1980-talet var speciallärarutbildningen uppdelad i tre grenar. Till inriktningen för undervisning i

särskola, gren 3, antogs förskollärare, yrkeslärare, lärare i praktisk-estetiska ämnen, arbetsterapeuter samt social- och fritidspedagoger (SOU 2003:35). Inriktningen mot utvecklingsstörning hade tagits bort och istället infördes en specialpedagogutbildning. De nya specialpedagogerna utbildas för att ha en mer handledande roll och arbeta tillsammans med personal och ledning och bidra till den pedagogiska utvecklingen av skolan (Tinglev, 2012).

1997 tillsätts en kommitté med uppdraget att förnya lärarutbildningen, Lärarutbildningskommittén (LUK 97). Lärarutbildningskommittén anser att det är viktigt att särskolans elever undervisas av samma lärare som grundskolans elever och föreslår att inom den ordinarie lärarutbildningen ska studenterna ges möjlighet att välja specialpedagogik som inriktning och därmed "kopplas den specialpedagogiska kompetensen till ett kvalificerat kunskapsinnehåll i undervisningsämnen" (SOU 2003:35, s 204). Detta är en stor förändring av ämneskompetensen jämfört med den kompetens som efterfrågades vid antagningen till den tidigare speciallärarutbildningen, gren tre, ovan.

Skolverket gjorde en uppföljning/utvärdering av särskolan på uppdrag av regeringen 2001. Där konstateras att inte ens hälften av de lärare som undervisar i särskolan har speciallärar- eller specialpedagogisk examen och därmed den "speciella kompetensen att förstå utvecklingsstörning och andra funktionshinder som en speciallärar/specialpedagogutbildning ger" (Wahlström, 2001, s 57). Idag finns en ny utbildning för lärare i särskolan, speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. "För att vara behörig att undervisa i grundsärskolan eller gymnasiesärskolan måste du som huvudregel ha en speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning. Dessutom krävs förskollärar- eller lärarexamen eller motsvarande" (Skolverket, 2014 b).

## **Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning**

Från 2008 finns en ny speciallärarutbildning (Utbildningsdepartementet, 2007) med inriktning utvecklingsstörning. Den kan antas svara mot det kompetensutvecklingsbehov som Skolverket identifierat bland lärarna i särskolan. Östlund (2012) resonerar kring vad den nya utbildningen kan innebära för särskolan, där han lyfter fram speciallärarens roll som en som i sitt uppdrag har att arbeta med allas lika värde och vad det innebär i skolmiljön.

Om speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning är svaret på ett kompetensutvecklingsbehov och en förutsättning för att kunna undervisa i grundsärskolan och träningsskolan kan frågan i första hand inte riktas mot en ökad fokusering på kunskaper om arbetssätt i förhållande till individen utan måste riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om *inkludering, likvärdighet, jämlikhet* och *delaktighet* grundläggs. (Östlund, 2012, s 155)

En konsekvens med att utbilda speciallärare med inriktning utvecklingsstörning kan vara att lärare utan utbildningen inte anser sig att ha kompetens att anpassa undervisningen för elever som tillhör särskolans personkrets, utan att ansvaret för undervisningen lämnas till speciallärare. Denna möjlighet förefaller då den finns. "Ett ökat utbud av specialklasser och

specialister påverkar också efterfrågan. När möjligheten finns att förflytta eleverna från ordinarie undervisning tenderar lärare att använda den mer, speciellt om de saknar kunskap och stöd" (Florin & Swärd, 2014, s 63.) Det kan också drabba andra elever, som skulle ha nytta av förändringar i skolmiljön, som skulle ha gjorts, om eleven stannat kvar i klassen. "Det kan innebära att klasslärare därmed kan fortsätta med undervisningen utan att utforma och anpassa den till elevers olika förutsättningar och behov, vilket Lgr 11 framhåller som grunden för en likvärdig utbildning" (Tinglev, 2012). På så sätt finns det risk att utbildningen motverkar sitt syfte.

## **Vad är specialpedagogik?**

Forskningsfältet specialpedagogik har en inte särskilt lång historia. Persson (2007), förklarar att den svenska specialpedagogiken som ett eget kunskapsområde kan knytas till ett riksdagsbeslut, 1962, om inrättandet av en speciallärarutbildning i Stockholm. Innan dess diskuterades hur utbildningen av elever med funktionshinder (bäst) skulle utformas och bedrivs inom de medicinska och psykologiska vetenskaperna (Persson, 2007). Det sätt att se på skolsvårigheter, benämns som ett kategoriskt perspektiv, ovan kallat bristperspektiv. Med funktionshindret i fokus blev diagnosen en indikation på att eleven hade svårigheter och därmed i behov av specialundervisning. Denna undervisning ansågs under lång tid vara detsamma som specialpedagogik. Framväxandet av en mera relationell syn på specialpedagogiken där vad som händer i samspelet mellan olika aktörer i skolan hamnar i fokus, utmanar det kategoriska perspektivet. Det kategoriska perspektivet har dominerat fältet specialpedagogik och finns i stor utsträckning kvar trots att skolans nationella styrdokument pekar mot en relationell förståelse av specialpedagogiken. (Emanuelsson m.fl., 2001). Dessa dominerande specialpedagogiska perspektiv återfinns hos Ahlberg (2007) där det relationella synsättet leder till att specialpedagogiken bör "handla om att studera och analysera mellan individ och miljö på individ-, grupp- organisations-, och samhällsnivå. Specialpedagogikens intressegemenskap med handikapprörelsen och med pedagogiken gör att forskningsfältet blir stort och djupt.

Mångfalden och sammanflätningar med andra discipliner erbjuder rika möjligheter till en breddning av forskningsfältet, men kan också vara en bidragande orsak till att specialpedagogiken får en otydlig identitet och till att en teoribildningen blir diffus och oklar. (Ahlberg, 2007, s 91)

Denna bredd och flervetenskapligheten kan leda till att specialpedagogiken som kunskapsområde blir svår att definiera.

## **Framträdande perspektiv inom specialpedagogiken**

### **Bristperspektivet och en kritik av bristperspektivet**

Specialpedagogikens utveckling under de senaste decennierna präglas av en kritik riktad mot det som ofta kallas det kategoriska perspektivet, ett perspektiv grundat i medicinsk eller psykologisk tradition, där diagnoser ställs och behandling sätts in på individuell nivå. Detta

perspektiv identifieras av Rosenqvist (2007) och Persson (2007) och benämns som det kompensatoriska perspektivet av den senare (s. 60). Det kategoriska eller kompensatoriska perspektivets syn på de svårigheter som kan uppstå för en del av befolkningen när de börjar skolan präglas av individens förutsättningar, med grund i vilken sorts handikapp eller brist eleven anses ha. De särskilda åtgärder eller lösningar som många gånger varit särskiljande, började ifrågasättas av det så kallade kritiska perspektivet. Som kritik mot detta bristperspektiv på eleven växer en rörelse fram som visar det sociala sammanhanget som en konkretisering av handikapp. Handikappet anses uppstå i mötet med samhället, ingen är handikappad i alla situationer. Rörelsen uppstår i västvärlden och har liknande innebörd för skolan i flera länder. "Inkludering kommer från den handikappolitiska rörelsen inte av didaktiska skäl" (Florin & Swärd, 2014, s 62). Mel Ainscow (1998), professor inom utbildningsvetenskap i Storbritannien, berättar att förespråkare av det kritiska perspektivet i England vill ha anpassningar av läroplan, alternativa material för elever och extra stöd i klassrummet som specialpedagogiska insatser för elever i behov av särskilt stöd. Ofta anses dessa åtgärder gagna fler elever än de som anses vara i behov av särskilt stöd.

I samma anda omformades utbildningen, 1986, för specialpedagogikens yrkesverksamma i Sverige, bland annat genom att ta bort utbildningen för speciallärare och införa en ny för blivande specialpedagoger. Specialpedagogernas stora utmaning var att komma in i klassrummen för att påverka den vanliga undervisningen och dess lärare på ett sådant sätt att färre elever skulle komma att behöva specialpedagogiskt stöd. (Persson, 2007, s. 54)

Att som specialpedagog arbeta med att påverka den vanliga undervisningen genom att utveckla inkluderande lösningar i klassrummen utmärker de kritiska (relationella) perspektivet.

Bristperspektivet, också kallat det kategoriska perspektivet har varit ledande under specialpedagogikens framväxt. "Historiskt har det kategoriska perspektivet dominerat i skolans praktik, men även i forskning och läroplaner. Emellertid har de senaste trettio åren andra mer så kallade relationella perspektiv lyfts fram inom forskning men också i läroplaner" (Tinglev, 2012, s 16). Att det kategoriska perspektivet dominerats styrks också av Emanuelsson m.fl. (2001) som påpekar att varken det kategoriska eller relationella perspektivet står utan kritiker idag, vilket ses som en utmaning till vidare teoribildning.

### **Dilemmaperspektivet och ytterligare ett perspektiv**

Dilemmaperspektivet tar sin utgångspunkt i att skolan ska hantera alla elever och att det finns olösliga motsättningar i det uppdraget. Dilemmaperspektivet fördjupar specialpedagogikens teori när inte längre auktoritära uttalanden är att vänta utan diskussioner om svårigheter som tvunget måste hanteras i skolan. Persson (2007) beskriver det så här:

Dilemmaspartet öppnar således upp för en vidare definition än de tidigare samtidigt som specialpedagogiken därmed fjärras från det praktiska för att i stället bli en arena för etiska diskussioner där svårigheten att erbjuda en skola för alla blir central. (Persson, 2007, s 55).

Ytterligare ett perspektiv, av Ainscow (1998) kallat "det tredje perspektivet" förklarar elevers skolsvårigheter med läroplanens begränsningar, där begreppet läroplanen används i vid

bemärkelse, varvid alla planerade och för all del oplanerade, erfarenheter en elev gör i skolan, inbegrips. Perspektivet intresserar sig för individuella elevers svårigheter i den mån att dessa elevers erfarenheter visar på begränsningar i läroplanen för alla elever och därmed kan avslöja dem. Genom att se de elever som får svårigheter så ser man begränsningar i verksamheten för alla elever. Förespråkarna för detta perspektiv, menar Ainscow (1998), föredrar sannolikt två-lärarsystem och aktionsforskning som vägar till förbättringar av undervisningen för alla elever.

## Utvecklingsstörning

Begreppet utvecklingsstörning har många synonymer och tolkningar. En accepterad förklaring av utvecklingsstörning idag är att en människa som har en utvecklingsstörning har en intellektuell nedsättning och svårigheter att få vardagen att fungera. (Granlund & Göransson, 2011). Begreppet utvecklingsstörning används i skollagen (SFS 2010:800) och av förbundet FUB, en intresseorganisation som arbetar för att barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning ska kunna leva ett gott liv, varför begreppet kan anses vara accepterat i vår tid. Tidigare benämningar, som försvunnit ur svenskt offentligt språkbruk är sinneslö, idiot och fåne (Hjörne & Säljö, 2008). Det som framförallt skiljer en person som anses ha en utvecklingsstörning från en som inte anses ha det är förmågan att tänka på en hög abstraktionsnivå samt korttidsminnets funktion. Funktionsnedsättningen rör därmed den intellektuella utvecklingen. Graden av funktionsnedsättning varierar mellan personer som anses ha en utvecklingsstörning, från behov av ständig tillsyn till problem med att läsa och skriva. I dagens högteknologiska samhälle ställs stora krav på teoretiskt kunnande, effektivitet och snabbhet. Svårigheter att leva upp till de kraven gör att en funktionsnedsättning uppstår i mötet med samhället. Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning påverkar inte andra begåvningsområden såsom musikalitet och konstnärlighet (SPSM, 2007). "Funktionsnedsättningen påverkar inte primärt känslor, behov, självkänsla eller beteende. De här delarna av personligheten formas i första hand i samspel med den omgivande fysiska, sociala och känslomässiga miljön (SPSM, 2007, s 7).

## Antagning till grundsärskola

Elever som bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapskrav för att de har en utvecklingsstörning ska tas emot i grundsärskolan. För att urskilja målgruppen utreds eleverna noggrant innan mottagande i särskolan. Grundsärskolan ska ge eleven en anpassad utbildning som ska lägga grunden för fortsatta studier och så långt det är möjligt motsvara den utbildning grundskoleelever genomgår.

- Målgruppen för grundsärskolan, gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna är barn, ungdomar och vuxna med en utvecklingsstörning.
- Elever med autism, men utan utvecklingsstörning, tillhör inte målgruppen för grundsärskolan, gymnasiesärskolan eller särskild utbildning för vuxna.
- Det finns ett krav på utredning som innehåller en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning innan mottagandet.

- För placering i grundsärskola krävs vårdnadshavarnas medgivande. Om det finns synnerliga skäl får en elev tas emot i grundsärskolan även utan medgivande.  
(Skolverket, 2013).

Den vanligaste skolformen för elever som anses ha en utvecklingsstörning är särskolan och den vanligaste organisationsformen är en särskoleklass integrerad i en grundskola (Berthén, 2007). På samma sätt som urvalet till grundsärskolan från grundskolan sker, genom att en bedömning görs om eleven anses kunna uppnå kunskapskraven för grundskolan, görs ännu en bedömning vid mottagandet i särskolan. Elever som inte bedöms kunna nå kunskapskraven i grundsärskolan tas emot i inriktningen träningskola.

Träningskolan läser ämnesområden istället för ämnen och har inte betygen A-E.

Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning som kallas träningskola. Träningskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Istället för enskilda ämnen omfattar träningskolan fem ämnesområden:

- estetisk verksamhet
- kommunikation
- motorik
- vardagsaktiviteter
- verklighetsuppfattning

(Skolverkets hemsida, 2014a).

Skolinspektionen (2010) och svensk specialpedagogisk forskning (Berthén, 2007; Östlund, 2012) har uppmärksammat att undervisningen i grundsärskolan utgår från en lågt ställd förväntan om lärande hos elever som anses ha en utvecklingsstörning. I undervisningen i särskolan, med utgångspunkt i individuellt anpassad utbildning, finns en risk att undervisningen fokuserar på det eleven inte kan istället för det den kan. En annan risk är att läraren tillrättalägger undervisningen för att undvika misslyckanden i den, för att bespara eleven känslan av besvikelse, alltså att i allt för stor utsträckning undanröja hinder för eleven i lärandet. Istället för att lära eleven att hantera svårigheter när de uppstår. Detta dilemma belyses av Skolverkets utredare i en rapport om kvalitet i särskolan, 2001: "En ständigt aktuell fråga inom särskolan gör sig påmind, den om en omsorgsorienterad skola kontra en kunskapsorienterad" (Wahlström, 2001). Den frågan är fortfarande aktuell 2014. I och med det kommunala huvudmannskapet har särskolan kommit närmare grundskolan (SOU 2003:35) och det kan påverka frågan om en omsorgs- eller kunskapsorienterad verksamhet i särskolan. De insatser som görs för att höja grundskoleelevers resultat omfattar nu även grundsärskolans elever.

## **Ett sociokulturellt synsätt på lärande**

Det sociokulturella perspektivet på lärande tillskrivs Lev Vygotskij som var verksam i

Sovjetunionen fram till sin död 1934. I västvärlden blev hans skrifter aktuella under 1960-talet. Vygotskij lyfter fram omgivningens betydelse för i vilken grad en individ lär sig, utvecklas och kan prestera. Utveckling sker i goda relationer till föräldrar, lärare och andra förebilder och är inte en mognadsprocess inom individen. I vilken miljö en individ befinner sig i, det sociala sammanhanget, påverkar intelligensen hos individen, intelligensen styrs med andra ord inte bara av biologiska faktorer (Hydén, 2014).

Lärandet sker i kommunikationen mellan människor och genom språket framställs verkligheten. Säljö (2011) delar det sociokulturella synsättet på lärande och uttrycker åsikten att kunskaper finns och utvecklas i samspelet mellan människor i en sociokulturell ansats.

Grundtankarna i en sådan ansats är bland annat att kunskap är något som inte endast finns inom individer - utan tvärtom *mellan* människor. Kunskaper utvecklas och bemästras framför allt genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och gemensamt hantera situationer. Kunskapens ursprung är helt enkelt i interaktion och inte i interna psykologiska förlopp.

(Säljö, 2011, s 68)

Eftersom lärandet sker mellan människor, i aktiviteter, och inte i en individuell process, så är den sociala miljön och den tillgängliga tekniken som bör studeras för att kunna komma åt lärandets kärna. Om det sociokulturella perspektivet ställs mot till exempel Piagets utvecklingslära, där fyra åldersbestämda faser beskriver barnets kognitiva utveckling som biologiskt betingad, framstår dessa i konflikt med varandra. Säljö skriver att barnet lämnas ensamt i sitt upptäckande av världen och att lärande försvåras.

I den piagetanska situationen utlämnas eleven åt sig själv genom den passiva roll som samtalen med läraren och mer erfarna personer ges. Eleven förväntas av sig själv upptäcka naturens lagar utan stöd och förankring i samtal med personer som kan återskapa de perspektiv som gav upphov till det vi kallar kunskaper. Men dessa kunskaper är mycket svåra att upptäcka utan hjälp och stöd av en som inte bara kan svaret, utan som också vet vad de relevanta och produktiva frågorna är. Vad som är fruktbara frågor står emellertid inte i skrivet i naturen eller samhället självt; de hittar man i de samtal som människor fört om naturen och samhället. (Säljö, 2011, s 80 f)

Säljö's polemik gentemot Piaget är starkt kritisk och huruvida man med nödvändighet behöver betrakta dessa båda perspektiv som motstridiga eller om de kan finnas parallellt i ett tredje synsätt beskriver Svensson (2013), i en populärvetenskaplig tidskrift så här:

Piagets och Vygotskijs beskrivningar kan ses som oförenliga och alternativa om man betraktar dem var för sig som en heltäckande beskrivning av barns utveckling av tänkande och språk. Det är mer intressant att se bådas beskrivningar som ofullständiga och fokusera på hur deras perspektiv och angreppssätt kan vara kompletterande. Deras tänkande och forskningsresultat är högst aktuella i dagens samhälle. (Svensson, 2013)



I vilken utsträckning det är intressant eller ens möjligt att se två perspektiven som kompletterande beror på i vilket sammanhang de ska belysa eller förklara en företeelse. "De senaste åren har det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktivistiska teorier fått stort genomslag" (Ahlberg, 2007, s 68) i den specialpedagogiska forskningen. Med det perspektivet följer en ideologisk och politisk dimension av hur samhället formas genom de antaganden vi har om till exempel lärande. Med hjälp av diskursanalytiska angreppssätt kan dessa antaganden förstås inte bara som meningssystem utan också som social praktik.

## Synligt lärande

SKL, Sveriges Kommuner och Landsting, är arbetsgivarorganisationen som representerar arbetsgivar sidan för Sveriges alla kommunala lärare. SKL är en politiskt styrd organisation (SKL, 2014). SKL lät 2011 översätta forskaren John Hatties metaanalys av skolforskning (SKL, 2011). Där presenteras en modell för lärares arbete med fokus på resultat av det slag som kan mätas i till exempel PISA-undersökningar. Metoden är effektforskning, det som kännetecknar den "är att den vanligen använder kvantitativa metoder för att möjliggöra statistiska analyser, har fokus på uppmätta elevprestationer utifrån prov i olika ämnen och använder skattningsformulär eller enkäter för att mäta attityder eller upplevelser av skola och undervisning." (SKL, 2011, s 10). Hatties studie lyfter fram olika faktorer med stora, måttliga och försumbara effekter på elevernas studieprestationer.

Studien syftar till att identifiera vilka insatser som är mer framgångsrika än andra i att förbättra elevers lärande och studieresultat och insatser man bör undvika, av samma skäl. Lärarutbildning, elevkontroll över lärandet och lärares närhet till eleverna är exempel på faktorer som har försumbar påverkan på elevers studieprestationer. Exempel på påverkansfaktorer med stor inverkan på studieprestationer är elevers självskattning av betyg, relationen mellan kognitiv utveckling enligt Piagets stadieteori och studieprestationer samt att undervisningen innehåller formativ bedömning. Ett exempel på måttlig påverkan på studieprestationer är klasstorleken (SKL, 2011).

Kritik saknas inte i skoldebatten kring Hatties forskning, eller på det sätt SKL använder den. Användandet beskrivs som både "problematisk" (Kornhall, 2014) och "ge felaktiga implikationer" (Nilholm, 2013).

## En modern liberal styrning

Maktutövning idag har "decentraliserats till kommuner och samhällsliga institutioner och omformats till ett slags frihet där människan ska formulera sina behov" (Foucault i Andreasson, 2009, s 282). Friheten i detta sammanhang är en maktutövning lika verklig som en tidigare auktoritär maktutövning, bara förflyttad från en yttre utövare till en individ som själv ska "välja" det rätta. I skolans värld finns rika tillfällen att träna sig i denna självstyrning. Av Jackson (i Gustavsson, 2009) beskrivs skolåren som att under lång tid befinna sig i en folksamling där man lär sig att "vänta vid en lång rad tillfällen; att kontrollera egna behov, impulser och önskaner; att ständigt bli avbruten i sina aktiviteter; att inte låta sig bli distraherad; att underordna sig lärarens "osynliga" auktoritet; att bli bedömd och värderad." (s 326). Dessa aktiviteter kan eleven uthärda eller kanske genom att utveckla en självstyrning behärska (krasst uttryckt kanske man kan säga att utan denna självstyrning hamnar eleven i skolsvårigheter). Det samförstånd som finns mellan en elev utan

skolsvårigheter och skolan kan förklaras med att en framgångsrik ideologiförmedling skett mellan en individ och skola. Fairclough (i Gustavsson, 2009) menar att detta samförstånd "uppnås genom ideologiförmedling i institutionella, diskursiva praktiker, som utgör självklara inslag i vardagslivet, som t.ex. skolan" (s 322).

## **Teoretiska utgångspunkter**

### **Kritiskt diskursanalytiskt perspektiv**

Gemensamt för det sociokulturella perspektivet och det kritiskt diskursanalytiska perspektivet är att verkligheten skapas genom språket, eller tillträdet till den gör det. Det finns ingen objektiv koppling mellan orden och verkligheten. Språket är indelat i diskurser som beskriver verkligheten på ett visst sätt vilket påverkar vårt sätt att tänka och handla. Diskurs är det bestämda sätt vi talar om världen eller en liten del av världen. "Diskursen är en benämning på en praktik som frambringar en viss typ av språkliga utsagor som bildar specifika mönster" (Florin & Swärd, 2014, s 37). Dessa mönster kan både förändras och bevaras i den diskursiva praktiken och visar då vad som uppfattas som naturligt och allmängiltigt om ett fenomen vid en viss tidpunkt. "Bevarandet och förändringen av mönstren ska därför sökas i de konkreta kontexter där språket sätt i spel" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 20). Genom att studera språket kan man också säga något om den sociala praktiken, vad som hålls för sant och vad som inte alls får sägas.

Utgångspunkten inom diskursanalysen är att verkligheten inte kan nås utanför diskurserna och därför är det just diskursen som analyseras. Forskaren arbetar med vad som faktiskt sagt eller skrivits om ett fenomen för att undersöka vilka mönster som finns i utsagorna "och vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 28). Genom att upptäcka hur verkligheten skapas i texterna kan man få syn på vilka förutsättningar som möjliggör uttalanden om lärandet. Diskursanalysen syftar till att belysa vad som är underförstått, vad som är självklart och vad som inte sägs i texterna.

### **Diskursanalys som teori och metod**

Begreppet *makt* är inom diskursteorin nära knutet till begreppen politik och objektivitet. (...) Makt uppfattas inte som något som någon är i besittning av och som denne kan utöva över andra, utan är det som över huvud taget frambringar det sociala. (...) Det är makten som frambringar den kunskap och vi har och våra identiteter och de relationer vi har till varandra som grupper eller individer. (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 45).

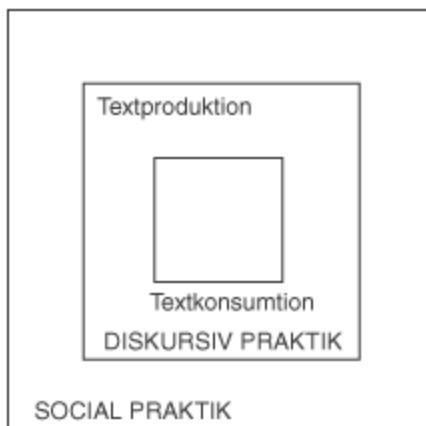
Den här makten är den ordning av tillvaron som vunnit över andra sätt att ordna tillvaron. Ofta är den makten otydlig eller till och med osynlig. Objektivitet är på samma sätt en maktens ordning där spåren av makt har utplånats. Med den (illusoriska) objektiviteten följer att vi tar verkligheten för given och vi glömmer att verkligheten bygger på maktens och politikens beskrivningar av den (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 45). En förutsättning för denna studies undersökning är att texternas utsagor om lärande följer diskursiva mönster och att de är bundna i en given tid och i ett givet sociokulturellt sammanhang. På det sättet

kan både min teoretiska ansats och metod beskrivas. Att använda diskursanalysen som metod samtidigt som jag accepterar språkets roll som skapare av representationer av verkligheten, kan sägas vara ett filosofiskt villkor för nyttjandet.

När examensarbeten behandlar elevers lärande bidrar dessa alltså till att skapa en syn på lärande. Samtidigt är den synen nära kopplad till en konkret praktik, där de som examineras har undervisning som en bärande del av professionen. Diskurserna kring lärande bildar, konstituerar, undervisningen och den påverkas av det sätt vi talar om och förstår elevernas lärande. Inom diskursteorin finns ingen absolut sanning att upptäcka, däremot finns mönster i utsagor som man ”med hjälp av diskursanalys kan synliggöra och som kan påvisa likheter och skillnader dem emellan” (Eliasson & Klasson, 2009, s 302).

### **Faircloughs tredimensionella analysmodell**

Fairclough har utarbetat en modell som utgör en analytisk ram för utforskning av kommunikation och samhälle. Alla tre nivåer, eller dimensioner behöver tas med i analysen för att beskriva sambandet mellan den kommunikativa händelsen, texten, och den diskursiva praktiken som är länken till den sociala praktiken (Winther Jörgensen & Phillips, 2000), alltså textens koppling till de samhälleliga strukturerna. Nedan följer en beskrivning av några av de viktigaste begreppen i Faircloughs modell.



FIGUR 1.  
Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys.  
(Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

**Text** - Den återfinns i den innersta rutan och kan utgöras av talad eller skriftlig kommunikation. Textanalysen koncentrerar sig på vokabulär, grammatik och sammanhang mellan satser och belyser texten lingvistiskt (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I denna studie utgörs texten av examensarbetena.

**Diskursiv praktik** - återfinns i den mittersta rutan i modellen som illustrerar produktionen och konsumtionen av texten. En texts anknytning till tidigare texter sätter texten i ett sammanhang och kan öka förståelsen för hur texten gestaltas. Genom att studera relationen mellan texten och texter som hänvisas till, interdiskursiviteten, kan man säga något om texten bidrar till att den diskursiva praktiken reproduceras eller förändras (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

**Social praktik** - i den sociala praktiken räcker det inte med att göra en diskursanalys, det vill säga att texten som studeras inte täcker den bredare sociala praktiken som både har diskursiva och icke-diskursiva inslag. Här behövs ytterligare en teori att spegla texten i, till exempel en kulturteori (Winther Jörgensen & Phillips, 2000) för att se vilka politiska eller ideologiska konsekvenser som den diskursiva praktiken har. "Varje kommunikativ händelse fungerar som en form av social praktik genom att den reproducera eller ifrågasätter diskursordningen" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 76). Målet med en kritisk diskursanalys är således att blottlägga sambandet mellan språkbruk och social praktik.

## Historiematerialism

Den teori som här används för att analysera den sociala praktiken är historiematerialism. Karl Marx´ teorier om att samhällets karaktär bestäms av på vilket sätt människorna i det, producerar det de lever på (Liedman, 2014). Historiematerialismen skiljer på samhällets bas och dess överbyggnad. Basen utgörs av "de materiella förhållandena, ekonomin och – särskilt viktigt – äganderätten till produktionsmedlen. Till överbyggnaden hör till exempel stat, kyrka, rättsväsen, massmedier och skola, och all den betydelseproduktion som sker i samhället" (Winther Jörgensen & Phillips, s 37). Det är denna tidigare nämnda bas, ekonomin, som avgör hur överbyggnaden ser ut och agerar. Den ekonomiska utvecklingen styr den historiska (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Människorna klassas sedan in efter vilket förhållande de har till produktionen av livsnödvändigheter. Beroende på vilket samhälle man betraktar så finner man olika klasser. Slavklassen finns till exempel inte i västvärlden men på andra ställen och vid andra tider finns eller fanns den. De som äger produktion av livsnödvändigheterna och de som inte äger är en (grov) uppdelning i två klasser som står i motsatsförhållande till varandra. Dessa två klasser finns i den kapitalistiska ekonomin.

Klasstillhörigheten inte bara påverkar utan avgörs av vilken relation man har till produktionsmedlen och klasstillhörigheten "betingar människornas sanna intresse" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 39). Om man äger produktionsmedlen eller bara äger sin egen arbetskraft avgör på vilken sida i kampen man står. Kampen rör det mervärde som ett samhälle producerar. Vilken klass är det som ska få bestämma över fördelning av livsnödvändigheter och mervärde? I den kapitalistiska ekonomin har de som äger produktionsmedlen den makten. För att behålla den makten används till exempel lagar, religion, massmedia och skola. "Överbyggnaden i det kapitalistiska systemet stöder nämligen den kapitalistiska ekonomin genom att producera en ideologi som rättfärdigar systemet" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 38). För att göra denna diskursanalys just kritisk använder jag historiematerialismen som teori. Där förutsätts en diskursiv kamp och med hjälp av historiematerialismen blir kampen om tolkningsföreträde synlig i den sociala praktiken.

## Metod

Här beskrivs urval och insamlingen av undersökningsmaterialet. Därefter en redogörelse för

hur materialet bearbetats med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell. Detta följs av en diskussion om etiska överväganden samt studiens tillförlitlighet i fråga om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

## Urval

Studien som vill ge en bild av hur diskursen om lärande ser ut bland speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, skulle kunna utföras på flera sätt. När problemformulering och syfte börjat klarna är det tid att välja en metod som kan ge svar på frågeställningen (Stukát, 2011). Denna studie är en textanalys och valet föll på den metoden då en föreföll mest effektiv för att undersöka diskurser. Forskningsintervju har varit ett alternativ som valdes bort på grund av risken för den "intervjuareffekt" (Stukát, 2011) som innebär att intervjuaren påverkar informanten genom ordval, tonfall och ansiktsuttryck på ett sådant sätt att svaren stämmer med de upplevda förväntningarna i situationen. Svaren blir då inte helt sanna. "Felaktiga svar undergräver validiteten eftersom frågorna inte mäter det som de skulle mäta" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 120). För att undvika att ta ställning till om motsägelser i svaren är en variation av tal och språk eller ett hot mot undersökningens tillförlitlighet har jag valt att använda textanalys av naturligt förekommande material, examensarbetena är ju skrivna oavsett denna studie.

En kritisk ansats i textanalysen valdes för att vara ett skarpt redskap för att utföra en meningsfull tolkning och analys av det empiriska materialet. Att använda flera texter istället för en enskild är till fördel då det kan bli enklare att se hur diskursen reproducerar eller förändrar den sociala praktiken (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 94). Därför bestämde jag först att ha med samtliga examensarbeten som blivit godkända vid två lärosäten under 2014, vilka var tolv till antalet. Efter upprepade genomläsningar fann jag att innehållet i fyra av dessa inte hamnade inom mina forskningsfrågor. De bortvalda examensarbetena behandlade antingen elevgrupper som inte tillhör grundsärskolans personkrets eller förhållanden som på ett ytterst indirekt sätt berörde elevers lärande.

## Datainsamling

En första kontakt togs med Universitetskanslerämbetet (UKÄ) via epost och frågan gällde vilka lärosäten som examinerat speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Vid tiden för kontakt saknade UKÄ definitiv statistik om detta men preliminära uppgifter visade på att fem lärosäten utfärdat speciallärarexamina höstterminen 2013 (personlig kommunikation). Sökningar i respektive lärosätes databaser för uppsatser gjordes med resultatet ett lågt antal examensarbeten publicerade per lärosäte. Ett lärosäte utmärkte sig med sex publicerade uppsatser och jag valde att använda dessa då de hade ett gemensamt ursprung. Därefter sökte jag efter ytterligare ett lärosäte som kunde leverera sex uppsatser från denna period. Bland de fem lärosätena valde jag den där jag läser, med avsikten att få ett till antalet lika tungt material för att kunna göra jämförelser i materialet. Här fanns endast en att tillgå via internet, som uppfyllde kraven på att vara examinerade 2014 från ifrågavarande utbildning, varför jag via e-post kontaktade institutionen och mottog via epost länkar till sju uppsatser varav sex stämde med mitt urval, inklusive den jag tidigare hittat på nätet (personlig kommunikation).

## **Materialbearbetning**

### **Läsning**

De tolv uppsatserna skrevs ut på papper i nära anslutning till datainsamlingen. Därefter vidtog läsandet av uppsatserna i sin helhet. Fyra av dem utslöt jag då de ej stämde med syftet att se hur diskursen kring lärande i grundsärskolan ser ut bland professionella. Uppsatser är strikt uppdelade i avdelningar med rubriker som kartlägger i vilket sammanhang och mot vilken bakgrund examensarbetet är gjort. För att hitta den del av examensarbetet som kan ge mig svar på mina frågeställningar utslöts, en efter en, alla avdelningar som till stor del visade hur andra författare och aktörer inom specialpedagogik talar om lärande. Den avdelning med mest kärna, som mest speglade examensarbetets poäng eller bidrag, visade sig vara slutdiskussionen, där författarna skriver fram resultatet med egna ord. I en av uppsatserna är disponeringen så att diskussionen kommer direkt efter de teman som författarna valt som disponering av materialet. Då har jag läst varje temadiskussion för sig och inkluderat dem i undersökningen.

När jag identifierat slutdiskussionerna som textmaterialet för min analys återupptogs läsandet och samtidigt gjorde jag en anteckning om vilken textens teoretiska ansats var. Läsningen syftade till att hitta väsentliga beståndsdelar i slutdiskussionen som jag fann kunde sammanfattas med utsagor kring relationer och utsagor kring utveckling. Färgkodning, överstrykningar i två olika färger, görs i arbetena med indelningen "relationer" eller "utveckling". Därefter skrevs citat från uppsatserna in under dessa rubriker, för att veta varifrån jag hämtat respektive resultat kodade jag uppsatserna med ett T för text och en siffra som anger författarens efternamn i alfabetiska ordning, efter respektive lärosäte.

### **Kritisk diskursanalys**

Jag har valt kritisk diskursanalys som metod för att se hur diskursen ser ut kring grundsärskoleelevers lärande. Med denna metod arbetar man inifrån och ut med start i att analysera textens lingvistiska beskaffenhet. Genom att beskriva texternas uppbyggnad ville jag att kunna säga något om hur diskursen ser ut. De mönster som framträder som olika beskrivningar av lärande bedömdes som, med diskursanalytiska termer, som diskursiva mönster. Relationer och utveckling befanns vara dessa diskursiva mönster i examensarbetena.

Genomskinligheten eller god insyn i materialbearbetningen, för att läsaren ska kunna följa tankegångarna, kräver representativa exempel från det empiriska materialet, därför ges detta utrymme, samt noggranna redogörelser för hur tolkningen går till som binder ihop ett analytiskt påstående med citatet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Urskiljandet av diskursiva mönster belyses med citat som särskilt motiverar kategoriseringen.

I den kritiska diskursanalysen studeras texten, den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. Dessa är tre skilda analysnivåer som hänger ihop där analysen på textnivå binds samman med den sociala praktiken, till exempel i politiska processer (Bergström & Boreús, 2012). För att få en "hanterlig forskningsdesign" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 179), görs nedslagen i den breda sociala praktiken i begränsad utsträckning. Som tidigare nämnts ska en annan teori, till exempel en sociologisk teori användas för att kunna analysera den sociala praktiken (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). I denna studie används ingen sådan etablerad teori utan i analysen av den sociala praktiken uppmärksammas olika institutionella och ekonomiska intressen ur ett historiematerialistiskt perspektiv för att kunna dra slutsatser om vad som utgör ramen för den diskursiva praktiken.

## Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra huvudkrav syftande till att forskningen ska vara etiskt försvarbar. Dessa krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet berör främst forskning där individer medverkar och det skydd dessa individer behöver för att inte råka illa ut i forskningens tjänst. I min studie så är texter det som utforskas. Därför är huvudkraven inte direkt överförbara på denna uppsats. De fyra huvudkraven är ändå viktiga att ha med sig som ett förhållningssätt som kan överföras på forskning med analys av texter som material.

I studien används åtta stycken uppsatser som godkänts vid två av landets universitet/högskolor. Vid tillfället för insamling av data för min studie fanns fyra av uppsatserna tillgängliga på internet. De andra fyra uppsatserna fick jag mejlade till mig från aktuell institution då dessa vid tillfället ej var publicerade på nätet. Även dessa uppsatser är på detta sätt offentliga och tillgängliga för allmänheten. Materialet existerar således som ett naturligt förekommande material (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Att använda detta material, som finns tillgängligt för var och en samt att analysera dess innehåll anser jag inte kränker individer på det sätt som de fyra huvudkraven åsyftar till att undvika. Syftet för mitt arbete har varit att beskriva hur diskursen om lärande ser ut i detta sammanhang varför författarna inte här kommer till tals utan endast texterna.

Eliasson & Klasson (2009) menar "att forskarens aspekter som innebär att vi i forskningen inte försummar eller är oärliga mot det datainsamlingsmaterial vi har att tillgå är betydelsefullt att beakta, i synnerhet som resultatredovisningen är relativt kortfattad" (s 316). Till detta ansluter jag mig och vill genom att citera uppsatserna i tillräckligt stor utsträckning visa att jag gjort materialet rättvisa.

### Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Detta är en kvalitativ studie och urvalet är gjort med andra motiv än att resultatet ska bli representativt. Resultatet speglar de examensarbeten som använts i undersökningen och är därför inte statistiskt eller på andra sätt generaliserbart.

Reliabiliteten säger något om hur noga mätinstrumentet man använder i sin undersökning är. Tolkningen av texten är en reliabilitetsfråga och oavsett tolkningsstrategi måste textläsningen vara noggrann (Bergström & Boréus, 2012). I en textanalys är det än mer viktigt att redogöra för hur man kommit fram till resultatet genom att till exempel styrka analysen med citat, i detta fall ur uppsatserna. "Detta i sig ökar möjligheten för intersubjektivitet: noggranna förklaringar av hur undersökningar gått till ökar möjligheten för andra att nå samma resultat" (Bergström & Boréus, 2012, s 406).

Kvalitativa forskningsmetoder kan kritiseras för att vara mindre stränga och noggranna än kvantitativa metoder och därför vara mindre tillförlitliga. Ett sätt att göra resultaten mer valida är att ge läsaren möjlighet att följa forskarens tankar. "Man ska lägga fram analys och slutsatser så att läsaren kan bedöma forskarens tolkningar, och här är *genomskinligheten* avgörande" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 123). Jag strävar efter att noga beskriva forskningsprocessen så att det är möjligt för en läsare att följa logiken i analysen och därmed

ge möjlighet för denne att göra sina egna bedömningar.

Genom att ge akt på min egen syn, förförståelse, och det sociala kontext texterna hämtats från, ökas möjligheterna till god validitet (Bergström & Boréus, 2012). Min yrkesverksamhet och min utbildning, samma som producerat undersökningsmaterialet, kan påverka min analys och det vill jag särskilt peka på här. Inom diskursanalysen är det självklarheter man vill upptäcka, vad som på ett naturligt sätt blir taget för sanning i ett sammanhang. Då jag är en del i detta sammanhang måste jag försöka ställa mig främmande inför materialet. "När man arbetar med diskurser som man själv är nära - och tycker att man känner intill hudlöshet - är det särskilt svårt att se dem som *diskurser*, alltså som socialt konstruerade betydelsesystem som kunde varit annorlunda" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 28). Sannolikt påverkar min bakgrund forskningsdesignen och analysen av resultatet. För att motverka detta försöker jag vara metoden och teorin diskursanalys trogen, som ett stöd utanför mig själv och mina förutfattade meningar. "Det är genom att se världen genom en bestämd teori som man kan ställa sig främmande för några av sina självklarheter och ställa andra frågor till materialet än man kan göra utifrån sin vardagsförståelse" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 30). Jag har under textläsning, bearbetning och analys vid många tillfällen återvänt till mina frågeställningar och de teoretiska metoder jag har valt att använda för att påminna mig om detta.

## Resultat

Avsnittet inleds med en presentation av data, det vill säga de åtta uppsatser som ingår i materialet. Därefter följer en beskrivning av resultatet av diskursanalysen. Denna ledde till att två olika diskurser kunde identifieras i materialet, jag kallar dem relationsdiskursen och utvecklingsdiskursen. Vardera presenteras i ett eget avsnitt. Analyserna bygger på Faircloughs modell för kritisk diskursanalys, en tredimensionell modell där text, diskursiv praktik och social praktik dras in (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

### Beskrivning av forskningsmaterialet

De examensarbetena på avancerad nivå från speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning som utgör materialet i min undersökning är godkända vid universitet/högskola i Sverige under 2014. Nedan följer en kort beskrivning av ämnet för varje uppsats och den kod jag gett dem i denna studie, för att ge läsaren större möjligheter till förståelse för ur vilket sammanhang de kommande citaten är hämtade från. Samtliga citat återfinns i examensarbetenas diskussionsdel.

**T1** - undersöker några elevers erfarenheter av läsning och svenskundervisning i grundskolan. Vidare vill den belysa hur svenskundervisningen kan se ut och beskrivas med grund i ett fåtal lektioner.

**T2** - Uppsatsen undersöker hur interaktionsmönster i undervisningssituationer i en träningskola kan förstås i ett sociokulturellt perspektiv och hur dessa kan tolkas med avseende på aspekter ur barn respektive vuxencentrerad kommunikation.

**T3** - vill synliggöra hur det pedagogiska arbetet med fokus på grafisk kommunikation sker i tre grupper i träningskolan. Samspel och kommunikation med grafiska artefakter är centrala i studien.



**T4** - handlar om hur eleverna i en klass i grundsärskolan med inriktning träningskola kommunicerar och samspelar med sina kamrater och vuxna i olika aktiviteter under en skoldag. Den vill också belysa den fysiska och sociala miljöns betydelse för inläring, samspel och kommunikation.

**T5** - studien syftar till att i två olika särskoleverksamheter tolka och beskriva pedagogers uppfattningar om problemskapande beteende hos elever och hur lärarna anpassar undervisningen utifrån detta.

**T6** - beskriver vilka pedagogiska strategier några lärare använder i språk-, läs- och skrivundervisningen i träningskolan, med utgångspunkt i alternativa kommunikationssätt, interaktion och hur eleverna motiveras till undervisning.

**T7** - vill undersöka framgångsfaktorer för att få elever i grundsärskolan och specialskolan för elever med grav språkstörning med en så kallad hemmasittarproblematik att återvända till skolan och stanna kvar med hög närvaro.

**T8** - undersöker synen på betygsättning och lärande ur ett elevperspektiv i grundsärskolans årskurser 6-9.

## **Analys av data**

I den kommunikativa händelse, som var och en av uppsatserna utgör, har jag kunnat identifiera två olika diskurser i talet om grundsärskoleelevers lärande. I den här studien benämns dessa relationsdiskursen och utvecklingsdiskursen för att visa hur lärandet skrivs fram utifrån olika synsätt i uppsatserna.

### **Relationsdiskursen**

Analysen av relationsdiskursen är indelad i tre delar. Dessa tre delar återfinns i Faircloughs modell, text, diskursiv praktik och social praktik. I textavsnittet granskas materialet med utgångspunkt i ordval och modalitet. I avsnittet om den diskursiva praktiken analyseras textens intertextualitet, det vill säga hur den hänger ihop med andra texter. Analysen av relationsdiskursen avslutas med avsnittet social praktik, där texternas innehåll sätts i ett samhälleligt sammanhang.

### **Text**

#### **Ordval**

I texterna lyfts relationens betydelse för lärandet. Här väljer jag att exemplifiera med resultat som belyser hur eleven motiveras till att delta i undervisningen. Texterna lyfter fram att en god relation mellan eleven och läraren ses som nödvändig för att lärande ska kunna ske.

Samtidigt befinner sig eleverna i ett gott klassrumsklimat där de blir respekterade och uppskattade för de personer de är. Det finns vuxna som lyssnar och förstår och visar empati men som också tillrättavisar, förklarar och ställer rätt frågor. (T1).

Det goda klassrumsklimatet och vuxna som omväxlande visar empati och tillrättavisar indikerar en relation som kan karaktäriseras som inte bara god utan också nära.

Mina iakttagelser, efter att ha studerat videoinspelningarna, pekar mot att interaktionen i den verklighetsnära undervisningen kännetecknas av att elever och lärare möts i dialoger i stället för att läraren är kunskapsförmedlande och ger uppmaningar eller instruktioner. (T2).

Här lyfts dialogen, samtalet mellan läraren och eleven, på ett sådant sätt att dialogen verkar vara att föredra framför en kunskapsförmedlande och uppmanande lärare.

Studiens resultat visar att goda relationer mellan elev och lärare är en förutsättning för att man skall kunna hantera elever med problemskapande beteende i skolan. (T5).

I detta citat lyfts relationen fram som en förutsättning för att kunna hantera vissa elever.

Studien visar att lärarna lägger stor vikt vid att känna sina elever. Samarbetet mellan eleverna och lärarna vägleder lärarna i hur de ska arbeta vidare. (T6).

Vikten av att lära känna eleverna betonas här. Samarbetet mellan eleverna och lärarna framhålls som ett underlag för hur lärarna ska arbeta vidare. Inom denna diskurs lyfts relationen fram som ett mellanmänniskt förhållande där det finns en viss grad av självständighet hos både lärare och elev och som kännetecknas i positiva ordval. Till exempel är en god relation en förutsättning för att lärarna ska veta hur de ska arbeta vidare och ett sätt att hantera problematiska situationer. Även om viss självständighet är en förutsättning för parter i en relation är den inte jämlik utan ansvaret för relationens skapande och upprätthållande finns hos läraren.

### **Modalitet**

Som tidigare nämnts innebär modalitet vilken grad av instämmande ("affinitet med") som uttrycks i utsagan. Här tittas särskilt på vilka sanningsanspråk texten har som underlag för en analys av maktrelationerna mellan diskurserna.

Pedagogers bemötande av elever är alltid av stor betydelse för att elever ska trivas och lyckas i skolan. (T7).

Citatet ovan uttrycker med hög affinitet att relationen är viktig och har stor betydelse för eleven. Vems perspektiv som uttrycks i satsen går inte att utläsa och denna form av objektiv modalitet används när man vill ge utsagan stor tyngd. Användandet av adverbet **alltid** förstärker uttalandet ytterligare. Dock skrivs det inte fram vad "lyckas i skolan" innebär och hur man definierar det.

När man i texten T7 diskuterar kring hur man får hemmasittare till skolan betonas lärarens roll ytterligare.

Det som framstått som mest betydelsefullt för att nå framgång är pedagogernas egen förmåga att skapa goda relationer med eleverna. Denna faktor är central även i den tidigare forskning vi har tagit del av och redogjort för i vår studie. Hur skapar man då denna goda relation? Pedagogerna nämner vikten av att lyssna och vara lyhörd, ta tillvara och vara nyfiken på elevers intressen och att "skynda långsamt". Genom att goda relationer skapats så ökar också chansen att lyckas motivera eleven, lusten att lära ökar och därmed elevens möjligheter till att nå kunskapskraven. (T7)

Med hög affinitet skrivs pedagogernas förmåga att skapa goda relationer till eleverna fram och där refereras också till tidigare forskning samt att den är känd för läsaren, för att ytterligare understryka betydelsen. Svaret på frågan om hur relationen skapas har svagare affinitet än citatets inledning. Texten refererar till vad undersökningens pedagoger **nämner** om hur man skapar en god relation, inte till hur man ska eller bör göra. Med en händelsekedja beskriven med objektiv modalitet utan agenter, ledes resonemanget från den goda relationen till kunskapskraven, som återfinns i läroplanen. Utsagan om att lärarnas förmåga att skapa relationer har stort inflytande på om eleven når kunskapskraven framställs därmed som obestridlig.

### **Diskursiv praktik**

Med vetskapen om att alla examensarbeten bygger på andra texter och tidigare forskning bygger relationsdiskursen i den diskursiva praktiken i liten utsträckning intertextuellt på andra texter. I ett av citaten refereras till tidigare forskning och till kunskapskraven som återfinns i kursplanerna, det vill säga i form av manifest intertextualitet. Texterna förefaller här snarare referera till någon form av barn- eller elevsyn som kan hänföras till en föreställning att eleven behöver ha en god relation till läraren för att vilja lyssna till denne, eller till fynd i uppsatsens undersökning. Relationsdiskursens praktik visar på ett kritiskt förhållningssätt till att betrakta eleven som en del av ett kollektiv.

Utifrån tankar om livsvärlden handlar relationsbygge till stor del om att pedagogen måste närma sig elevens livsvärld. Hamnar man som pedagog i en problematisk situation med en elev bör man backa ur situationen och reflektera kring hur situationen tedde sig i elevens livsvärld. (T5).

Texten verkar vilja ta avstånd från synen på läraren som en ledare som upprätthåller

en lydnadskultur i klassrummet i syfte att kunna bedriva undervisning. Den framhåller läraren som en vuxen som bör närma sig eleven genom att känna den och dennes önsknings. Genom relationen öppnas en möjlighet att locka med sig eleven i undervisningen.

Jag tror inte att utmaningen för pedagoger som möter elever med problemskapande beteende är att få eleven att lyda eller bete sig "på rätt sätt". Utmaningen är nog snarare att få eleven att säga ja och att själv *vilja* göra det. (T5)

Det som beskrivs som svårt för läraren är att förmå eleven att välja det rätta. Styrningen av eleven sker inte genom öppen maktutövning utan genom elevens självreglering.

### **Social praktik**

Affiniteten i utsagorna i relationsdiskursen tyder på höga sanningsanspråk och tyder på att lärarens arbete med att skapa förtroendefulla relationer är en förutsättning för att läraren ska kunna fullfölja sin uppgift. Dessa exempel på modalitet sätter utsagorna i en hög auktoritativ position vad gäller den goda relationens betydelse. Vad gäller metoder för att skapa den goda relationen så försvagas texten och gör inte anspråk på att vara en sanning. Under de senaste åren har lärarnas befogenheter att utöva formell makt över eleverna utökats i skollagen (SFS 2010:800). Att man ändrar skollagen kan vara ett tecken på försvagning av den norm som definierar läraren som en som bestämmer. Relationsdiskursen utmanar normen om läraren som en som utövar makt och som elever behöver lyda.

I den hegemoniska kamp mellan normen som betonar lärarens makt och relationsdiskursen blir svaret från normförsvarens en lagändring för att förstärka lärarens makt som därmed återskapar den bilden. I ett större socialt sammanhang handlar den kampen om vad den obligatoriska skolan i Sverige, ska vara. Den ena sidan, här speciallärarna, visar tecken på att vilja omdefiniera lärarrollen och därmed skolan som institution, där varje individ ska mötas av en god relation och därmed uppleva delaktighet, så att idén om en skola för alla kan förverkligas. Bakom den andra sidan, här den borgerliga majoriteten i Sveriges riksdag, som infört den nya skollagen 2010, verkar en idé om en skola av mer traditionell typ. En idé om en skola där ordningsproblemen i skolan är små, kunskaperna stora och läraren en auktoritet. Den senare sidan kan sägas reproducera en mer traditionell definition av vad skolan och lärarrollen är och bör vara.

### **Utvecklingsdiskursen**

Analysen av utvecklingsdiskursen är liksom den tidigare analyserade relationsdiskursen, indelad i tre delar. De tre delar som återfinns i Faircloughs modell, text, diskursiv praktik och social praktik. I textavsnittet granskas materialet med utgångspunkt i ordval och modalitet. I avsnittet om den diskursiva praktiken analyseras textens intertextualitet, det vill säga hur den hänger ihop med andra texter. Analysen av utvecklingsdiskursen avslutas med avsnittet social praktik, där texternas innehåll sätts i ett samhällsligt sammanhang.

### **Text**

#### **Ordval**

I utvecklingsdiskursen samlas uttryck för lärande och växande och de längre perspektiv på

lärande som uttrycks i texterna. Centrala begrepp inom utvecklingsdiskursen är olika uttryck för lusten att lära samt några begrepp som lotsning och mediering, som är hämtade från en sociokulturell syn på lärande.

### Lust

Undervisningen, lyfts fram i texterna, som att den behöver av eleverna upplevas som meningsfull och lockande för att det ska gå att genomföra den. Lusten betydelse för lärande indikerar att den inte förväntas finnas hos eleven från början utan lust att lära i skolan behöver skapas i skolmiljön till exempel genom att läraren planerar och agerar med målet att väcka lusten till lärande hos eleverna.

Resultatet av studien visar också på hur beroende många av eleverna är av uppmuntran och uppmaning från den vuxne för att komma vidare i sitt lärande. (...) Att samspela genom lek och aktiviteter som manar till gemensam glädje gynnar elevernas kunskapsinhämtning. (...) Kommunikation och samspel mellan vuxna och elever sker ofta på den vuxnes initiativ men att finna en gemenskap genom glädje och skratt höjer allas vilja till att gå framåt och göra nya försök. (T4).

Positiva utlåtanden och uppmuntrande ord från personalen kopplas här direkt till elevens kunskapsinhämtning.

Att hitta ett arbetssätt som fungerar bra för eleven framstår i studien som viktig för att lägga undervisningen på rätt nivå. Elevens delaktighet blir ett mått på att man har lyckats. Att locka med sig eleverna i undervisningen framstår därför som viktigt i lärarnas arbete. (T6).

Här är elevens delaktighet, med inslag av viljekomponenter, måttet på om läraren lyckats. Vad denna framgång innebär skrivs inte fram. En av texterna lyfter fram behovet av att eleverna får vara med och påverka planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. (Men att det inte går till så i den undersökta skolan).

Eleverna får genom ett sådant förhållningssätt djupare insikter, kunskaper som håller över tid och ökad lust att lära. (T8).

En önskan om att eleverna är med i styrningen av undervisningsprocessen uttrycks ovan och kopplas till hur eleverna får kunskaper och fortsatt lust att lära.

### Sociokulturella referenser

Den sociokulturella synen på lärande är en teori man kan ansluta sig till eller inte ansluta sig till liksom andra teorier om lärande. Sex av de åtta examensarbetena ger uttryck för en

sociokulturell syn på lärande. Ett begrepp i det sociokulturella perspektivet är scaffolding som på svenska ibland översätts med ordet lotsning och innebär ett "stöttat lärande", ett lärande där eleven ännu inte ensam kan klara uppgiften. Termen lotsning förekommer i flera uppsatser men med lite olika betydelse.

Gemensamt för de båda skolornas svenskundervisning är att pedagogerna, Eva och Lena, är ett stort stöd för eleverna och **lotsar** dem framåt i lärandeprocessen. Denna support kan som jag tidigare nämnt liknas vid att befinna sig i den proximala utvecklingszonen, där eleverna får det stöd som de behöver för att senare kunna utföra uppgiften på egen hand (Vygotskij, 1999). (T1).

I texten ovan har ordet lotsning en annan betydelse än i kommande citat. Nedan görs en skillnad mellan scaffolding och lotsning som innebär att när en elev arbetar i sin proximala utvecklingszon är scaffolding en pedagogisk strategi som är meningsfull emedan den pedagogiska strategin **lotsning** inte är det.

Ibland vill lärarna göra interaktion möjlig genom att sänka trösklarna för elevernas deltagande. Det kan handla om att ge eleven uppgifter som läraren på förhand vet att eleven klarar av. En reflektion kring detta arbetssätt resulterar i en tolkning att sådana strategier kan ses som **lotsning**. Säljö (2005) beskriver **lotsning** som ett sätt att ta bort svårigheter och där läraren gör jobbet åt eleven. Nyttan av **lotsning** vid lärande är i Säljös definition låg. (T6).

I ytterligare en text används begreppet scaffolding:

I studien observerar jag stundtals min roll som lyhörd, jag tillåter eleverna att pröva sina förslag på lösningar, lyssnar på dem och stöttar processen med frågor, vilket kan tolkas som **scaffolding**. (T2).

Trots olika ingångar till ordet lotsning förefaller texterna säkra på det lämpliga i att stötta elever med hjälp av scaffolding.

Den proximala utvecklingszonen, området för elevens lärande där den ännu inte kan klara uppgiften ensam men med rätt hjälp så småningom kan klara den, är ytterligare ett begrepp från ett sociokulturellt perspektiv som förekommer i texterna.

Den interaktion som är övervägande i klassrummen är den som sker på den vuxnes initiativ, riktat till en elev åt gången. Det är ett

intressant studieobjekt eftersom information om hur lärarna interagerar för att befinna sig inom den proximala utvecklingszonen kan uppfattas här. (T6).

Hur en elev ska utmanas i sin proximala utvecklingszon i ett klassrum är inte självklart:

Då eleverna befinner sig på olika nivåer i sitt lärande är dilemmat som jag ser det att hitta rätt nivå på undervisningen så att det utmanar eleverna i deras närmaste utvecklingszon. (T1).

Hur dilemmat som skrivs fram i föregående citat kan hanteras i klassrummet belyses i följande utsaga:

Utifrån ett sociokulturellt synsätt kan gruppgemensamma aktiviteter innebära att individer som befinner sig på olika nivåer i sin utveckling har möjlighet att delta på olika sätt. Mina observationer synliggör olika grader av delaktighet i undervisningssituationerna vilket innebär att någon elev deltar eller medverkar genom att iaktta, en annan genom att pröva praktiska handlingar eller genom att verbalisera händelseförlopp och tankar i försöken till problemlösning. Undervisningen möjliggör på så sätt mediering eftersom deltagarna kan låna av varandras tankar, kunskap och förståelse. Det sker ett samspel och kollektivt tänkande och de gemensamma krafterna leder till problemlösning och därmed kan lärande och utveckling bli möjlig. (T2).

Att deltagarna i undervisningen lär varandra och lär av varandra gör att de kommer att dela en verklighet. Genom språket förmedlas, medieras, kunskaper och färdigheter i sitt sammanhang. Språket är på så sätt ett redskap för att utveckla kunskaper. Dessutom har människan redskap utöver språket för att förmedla tankar:

Då lärarna i studien, trots olika klassammansättningar och olika förutsättningar hos enskilda elever, så samstämmigt visar på den inre motivationens betydelse, kan man anta att de uppfattar detta som centralt i professionen. De artefakter som lärarna använder för att stärka elevernas inre motivation består av material i form av de föremål eller texter som är valda utifrån elevernas egna intresseområden. (T6)

Utan talat språk kan andra redskap, artefakter, användas:

Grafisk kommunikation kan ses som en typ av artefakt som eleverna och personalen har att tillgå i samspel och kommunikation med omgivningen. Jag menar att utan dessa artefakter hade eleverna och personalen haft färre möjligheter till samspel och kommunikation. Således är den grafiska kommunikationen av yttersta vikt att bibehålla och utveckla. (...) Enligt kursplanerna (Skolverket, 2011) för träningskolan är just kommunikationen en av de viktigaste delarna att utveckla då det återkommer inom alla ämnesområdena och får betydelse för elevernas livslånga lärande. (T3)

### **Modalitet**

Exempel på både låg och hög affinitet återfinns i utvecklingsdiskursen. I ett resonemang kring lärmiljö och realistiska undervisningsformer används olika metoder för att försvaga utsagan.

Därför, menar jag att de realistiska undervisningsformerna är exempel på en god lärmiljö då eleverna får pröva sina kunskaper 'på riktigt'. (...) Mina iakttagelser, efter att ha studerat videospelningarna, pekar mot att interaktionen i den verklighetsnära undervisningen kännetecknas av att elever och lärare möts i dialoger i stället för att läraren är kunskapsförmedlande och ger uppmaningar eller instruktioner. (T2).

Formuleringar med subjektiv modalitet som "... menar jag..." och "mina iakttagelser" förtydligar att utsagan verifieras endast av talaren. Uttrycket "... pekar mot..." anger en riktning om vad resultatet indikerar men är inte lika starkt som om man till exempel använt verbet visar. I samma resonemang, nedan, kan den diskuterade undervisningsformen ge **förutsättningar till elevernas möjligheter att uppleva något som kan leda till att eleverna upplever en** inre motivation. Konstruktionen av meningen modererar eller minskar kraften i utsagan.

Med stöd av Aspelin och Persson (2011) och Göransson (1999) gör jag tolkningen att den verklighetsanknutna undervisningsformen ger förutsättningar till elevernas möjligheter att uppleva undervisningen som meningsfull och lockande, vilket kan leda till att eleverna upplever en inre motivation. (T2).

Med "gör jag tolkningen" i utsagan framställs den som giltig men bara ur talarens perspektiv. Man kan dock inte säga att utsagan innehåller en stor osäkerhet. Genom att ta stöd i tidigare forskning stärks den egna tolkningens allmängiltighet och utsagan har en växlande grad av affinitet.

Elevers förmåga att reflektera kring sitt lärande har betydelse för lärprocessen och lyfts fram som viktig för lärandet.



Trots svårigheter i att läsa, förstå och uttala ord har några av eleverna strategier för hur de ska göra när de inte förstår. Detta visar på metakognitiva förmågor och är en resurs i lärandeprocessen. Om pedagogerna stimulerar dessa förmågor kan det leda till att eleverna alltmer reflekterar över sitt eget lärande.(T1).

Genom den objektiva modaliteten i "Detta visar på..." uttrycker texten en bestämdhet både av förekomsten av förmågor som att dessa är resurser i lärandeprocessen. Utsagan försvagas sedan genom att säga **Om** pedagogerna stimulerar dessa förmågor **kan** det leda till att eleverna reflekterar över sitt lärande. Istället för **om ... så**, vilket hade varit konklusivt och visat på en starkare affinitet. Modaliteten i denna diskurs har en växlande grad av affinitet.

### **Diskursiv praktik**

Utvecklingsdiskursen bygger på utsagor som handlar om lärprocessen och det livslånga lärandet. Texterna är producerade i ett akademiskt sammanhang med villkoret att texten med nödvändighet måste produceras för att examina ska utfärdas. Ett annat krav för examen är att studenten visar en fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för elever med behov av särskilt stöd. Detta sammanhang minskar texternas frihet i att kunna promovera enskilda lärprocesser som särdeles viktiga, meningsfulla eller effektiva. Samtidigt är det en del av lärarens professionella frihet att själv välja metoder för hur eleverna ska nå kunskapsmålen och man verkar vilja ta avstånd från den styrande aspekten av forskning för att istället vilja dela med sig av insikter om lärande. Att relatera till en teori, genom manifest intertextualitet, i det här fallet det sociokulturella perspektivet, behöver inte utmana professionens frihet, det uppfyller de akademiska kraven som ställs på texten och texten kan befordra sitt budskap. Växlingen mellan de akademiska kraven, respekten för professionen och textens syfte kan förklara diskursens tvära kast mellan hög och låg affinitet i utsagorna.

### **Social praktik**

SKL, den politiskt styrda arbetsgivarorganisationen, har gett ut skriften *Synligt lärande* (2011). Ett syfte är att knyta lärarna närmare forskningen för att göra skolans verksamhet mer forskningsbaserad. SKL ifrågasätter lärares uppfattningar och förväntningar i en rad punkter i skriften. Till exempel varför lärare väljer aktiviteter efter elevernas intresse istället för aktiviteter som leder till att eleverna anstränger sig mest, "... eftersom det är ansträngningen, inte intressenivån som är betydelsefull" (s 51).

Det kan vara ett sätt att styra lärarkollektivet med hjälp av denna forskning. SKL vill med detta stödja arbetet med att skapa världens bästa skola. (SKL, 2011). Världens bästa skola kan här tolkas som att det innebär höga resultat av det slag som kan mätas i elevprestationer på prov i olika ämnen. Att en arbetsgivarorganisation låter översätta forskning som visar vilka faktorer som påverkar dessa resultat och implementerar detta i skolorna visar på att skolan bör utvecklas mot en produktionsorganisation med en tydlig resultatuppföljningskultur. Ett exempel på att förmå lärarna att fokusera på dessa mätbara resultat kan vara när Stockholms kommun vid löneförhandlingarna med lärarfacken under 2012, kopplade lärares löneökning till elevernas prestationer inom kunskapsdelen i stadens mätverktyg "Välskött skola" (Hökerberg, 2012).

Diskurserna i examensarbetena i undersökningen verkar existera parallellt med denna företagskulturdiskurs i den sociala praktiken och tar inte upp elevernas mätbara resultat i någon större utsträckning. Examensarbetena beskriver lärandet i större utsträckning som en process till skillnad från den effektiva kunskapssyn som förutsätts i Hatties undersökning. Texterna i examensarbetena kan med den utgångspunkten inte sägas reproducera den bredare sociala praktiken utan kan sägas ha en vidare syn på skolans uppdrag, där lusten att lära och att utvecklas till självständighet prioriteras, vilket ju också skrivs fram i examensarbetena.

I ett bredare socialt sammanhang kan det sägas att mellan examensarbetena, som till stora delar lyfter fram en sociokulturell syn på lärande, och den kunskapseffektiva synen på lärande som SKL och Hattie företräder, försiggår en kamp, en hegemonisk kamp (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Denna kamp förs inte i en öppen konflikt med strävan efter dominans av den starkare utan snarare genom att försöka skapa allianser, genom ”en förhandlingsprocess vari man skapar en betydelsekonsensus.” (Winther Jörgensen & Phillips, s 80). Tecken på att SKL vill nå konsensus kring hur begreppet lärande ska tolkas kan vara att använda sig av forskning med utgångspunkt i det mätbara lärandet men också att i utgåvan av Hatties text, delge läsaren några kritiska röster om Hatties forskning. Nilholm, (i SKL, 2011) varnar för att göra generaliseringar, ”utifrån Hatties resultat, detta utifrån två perspektiv. Dels anser Nilholm att Hattie själv menar att hans resultat härrör från engelskspråkiga länder vilket försvårar generaliseringar till icke engelskspråkiga länder, dels gäller Hatties analyser prestationer på olika former av kunskapstest vilket innebär ett begränsat synsätt på skolans uppgifter som ju också handlar om att elever ska bli självständiga, kritiskt tänkande, solidariska osv.” (SKL, 2011, s 61). Att lyfta fram kritik av forskningsmetoden och synen på prestationer som ligger bakom *Synligt lärande* kan tolkas som ett försök att framställa resultatet som balanserat i den betydelsen att hänsyn tagits till kritiken. På så sätt kan medgivande eller samtycke sökas i den förhandlingsprocess om diskursen som en dominerande aktör i den sociala praktiken har, med andra sociala grupper i samhället.

## Diskussion

Studien handlar om de diskurser som finns om grundsärskoleelevers lärande och den behandlar två olika diskurser. Här diskuteras vilka slutsatser som jag drar av resultatet och vad det kan ha för betydelse för professionella i grundsärskolan. Därpå följer reflektioner kring valet av teoretiskt perspektiv och metod. Slutligen några ord som kan ge uppslag till vidare forskning.

### Slutsatser

I materialet har två diskurser om lärande beskrivits. En kritisk diskusanalys har genomförts av den kommunikativa händelse som examensarbetena utgör. Analysen har gjorts i tre nivåer, texten, den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. På textnivån identifierades de två diskurser jag tidigare behandlat, relationsdiskursen och utvecklingsdiskursen, det vill säga att jag uppmärksammar hur diskursen syns i språkbruket. Forskningsfrågan som inleder studien, vilka olika diskurser om lärande kommer till uttryck i examensarbetena? får här sitt svar.

En av diskursanalysens utgångspunkter är att världen skapas i sådana sociala processer och någon verkligare verklighet går inte att nå. Verkligheten är tillgänglig genom diskursen och att

förändra eller reproducera diskursen förändrar eller reproducerar verkligheten. Med historiematerialism som teoretiskt stöd i analysen dras slutsatsen att överbyggnaden i samhället, i detta fall skolan, tjänar ägarklassen i samhället genom att rikta in utbildningen på elevernas framtida roll som arbetskraft, där eleverna sen skolåldern (borde) tränats i att skjuta sina intressen åt sidan och vänja sig vid att ha en ansträngande tillvaro. Detta sker genom att genom att stifta lagar och genom att föra in utvald forskning som ska styra verksamheten, som poängtera delvis andra uppdrag för skolan än vad examensarbetena gör. Detta är en aspekt av den strid som ”på den diskursiva nivån som bidrar till att både förändra och reproducera den sociala verkligheten” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 16). Detta besvarar studiens andra forskningsfråga: Hur kan man förstå diskursen om lärande i relation till skolans praktik?

### **Relationsdiskursen**

Relationsdiskursen förefaller bygga på ett deltagarperspektiv i stor utsträckning. Utsagor om klassrumsklimat, respekt och motivation kan relateras till tankar om elevers delaktighet i sitt eget lärande. I respekt för elevens självbestämmande, genom att locka och motivera elever, verkar elevens delaktighet vara ett eftersträvansvärt ideal i examensarbetena. En risk med en allt för yttlig tolkning av delaktighetsbegreppet kan leda till att delaktighet reduceras till att endast elevens vilja eller ovilja till att göra något respekteras.

Utsagan från texten T5, att utmaningen för läraren att få eleven att vilja göra det som föreslås kan då liknas vid disciplineringsprocessen självstyrning. Självstyrning ”är en normativ styrningsprocess som innebär att eleverna förväntas handla på ett sådant sätt som framstår som ’rätt’, vilket också kan ses som en balansgång mellan att styras av och att styra själv” (Andreasson m.fl., 2009, s 289). Resultatet inom relationsdiskursen visar att texterna framställer läraren som en som ska lyssna, ge värme, skratta med eleverna samt ha en förmåga att anpassa sitt beteende efter elevens behov. Det resultatet indikerar en mer ”terapeutisk lärarroll än en auktoritär sådan, vilket appellerar till dagens ”ideala lärare” (Eliasson & Klasson, 2009, s 292). I den sociala praktiken, i skollagen (SFS 2010:800), ges samtidigt läraren nya befogenheter att utöva formell makt gentemot eleverna, till exempel genom att få rätt att beslagta elevers tillhörigheter. Här uppstår en spänning mellan den ideala läraren som framskrivs i texterna och den auktoritära lärarroll som framstår i skollagen. Med ett historiematerialistiskt perspektiv tolkas skollagen här som en del av samhällets överbyggnad som arbetar för att legitimera den rådande makten. ”Den nya trenden är att öppen maktutövning via tvång och våld accepteras allt mindre och det finns en föreställning om ett samhälle som styrs av fria, ansvarstagande och självreglerande subjekt” (Andreasson m.fl., 2009, s 282). En tolkning kan vara för att hantera problemen med mobiltelefoner i skolan har den liberala styrningens idé om en ansvarstagande elev inte räckt till och då använder lagstiftaren äldre metoder för maktutövning.

### **Utvecklingsdiskursen**

Utvecklingsdiskursen domineras av en sociokulturell syn på lärande och rymmer en del motstridigheter mellan eleven som individ och som del av ett kollektiv. Svårigheter att genomföra lärandesituationer där en elev lär sig av andra eller av läraren, tillsammans med andra elever lyfts fram, samtidigt som uppfattningen finns att eleven ska befinna sig i sin egen proximala utvecklingszon. På så sätt kan även målsättningen att eleven ska arbeta i sin proximala utvecklingszon innebära en kunskapseffektiv syn, som framträder i examensarbetena. Den mer marknadliberala tolkningen av kunskapseffektivitet, som framträder i den sociala praktiken, förutsätter dock att kunskaperna är kvantitativt

utvärderingsbara. Alla kan förväntas vara för att systematiskt arbeta mot brister och för att försöka effektivisera skolan men att ha elevens mätbara kunskaper som definition på en bra skola kan vara problematiskt Carlbeckskommittén (SOU 2003:35) hade en annan definition på hög kvalitet i skolan:

Delaktighet är ett centralt begrepp som ofta kopplas till lärande. Vi hävdar att delaktighet och inflytande är en förutsättning för en inkluderande undervisning och för en skola med kvalitet.  
(SOU 2003:35, s 11).

En risk finns här att värdegrunden i läroplanen ställs i skymundan till förmån för en skola som utgår från att skolans kvalitet är kunskaper som är mätbara genom tester och skattningar. Till stöd för den uppfattningen kan en beskrivning av Haug (1999) vara. Som skolinspektör besökte han en stor skola i en storstad där de flesta elever var födda utanför Sverige, och inkluderade i skolans gemenskap. Skolan räknade inte med någon "genomsnittselev" och använde inga "standardlösningar på problem" (Haug, 1999, s 44).

"Som en sammanfattning av denna kortfattade presentation av en framgångsrik skola skall jag lyfta fram en grundläggande motsättning. Den handlar om att en skola med så hög pedagogisk kvalitet som denna hamnar långt ner i den svenska statistiken över skolornas prestationer. Att en skola som tar kravet på människans okränkbarhet och individens frihet och integritet på allvar inte får en bättre bedömning är ett problem. Det beror på att man mäter skolornas prestationer med hjälp av betyg, inte utifrån det arbete som utförs och inte utifrån hur barnen lyckas. Häri ligger en verklig utmaning.  
(Haug, 1999, s 56).

Kännetecknande för Hatties forskning är just genomsnittet av påverkansfaktorer på elevers studieprestationer.

"Den fokuserar alltså inte på allt annat som kan betraktas som viktiga resultat och måluppfyllelse i skolan: attityder, fysisk hälsa, tillhörighet, medborgarskap och demokrati, olika slag av social utveckling hos eleverna et cetera, något som för övrigt utifrån de svenska läroplanerna betraktas som väsentliga att arbeta med och uppnå utöver kunskapsutvecklingen i de olika ämnena."  
(SKL, 2011, s 9).

Frågan är om det är möjligt eller ens önskvärt att bortse från dessa värden. Den "rena" kunskapen som mäts i metaanalysen existerar ju inte i ett vakuum utan i ett sammanhang där människor använder kunskapen. Om kunskaperna sätts i demokratins eller diktaturens tjänst spelar faktiskt roll.

## **Betydelse**

Resultaten i denna diskursanalys kan för professionella i särskolan innebära en ökad medvetenhet om hur sättet vi talar på många sätt begränsar vad som kan ske i skolans praktik. En större medvetenhet om språkbrukets kraft och roll kan innebära att större möjligheter till att vi ser att "diskurs som en form av social praktik som speglar och bidrar till att förstärka ojämlika maktrelationer." (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 92). Ett av målen i specialläraresexamen handlar om att studenten ska visa självkännedom och empatisk förmåga. Ett sätt att visa det kan vara att inse hur jag som lärare är med och formar diskursen inom grundsärskolan och ett sätt att visa på empatisk förmåga kan vara att vill medverka i att minska ojämna maktrelationer. En didaktisk implikation av studiens resultat kan vara att specialpedagogiska analyser av de pedagogiska förändringar som införs i grundskolan behöver göras innan de fullt ut tillämpas i särskolan. Att skolformerna har samma huvudman torde inte var skäl nog att avstå.

## **Metoddiskussion**

Valet av kritisk diskursanalys som metod för att synliggöra diskursen kring lärande i grundsärskolan har varit fruktbart på så vis att diskurser har framträtt i materialet och med stöd av mina teoretiska utgångspunkter, diskursanalytiska och historiematerialistiska, har det varit möjligt att visa på hur den kommunikativa händelsens förhållande till den sociala praktiken.

Att vara noggrann i användandet av det diskursanalytiska verktyget och använda de teoretiska utgångspunkterna som ram för arbetet har varit nödvändigt för att kunna nå resultatet. Det har varit en utmaning att se utanför min yrkeserfarenhet och ställa mig främmande för materialet, det hade inte varit möjligt utan en teori och metod som tvingade fram, för mig, nya tankar. Ett annat intressant sätt att genomföra en undersökning som denna skulle kunna vara att som observatör ta del av situationer med kollegialt utbyte där elevers lärande diskuteras. Ett examensarbete tillkommer i en starkt strukturerad kontext som begränsar textens frihet och i ett autentiskt samtal kanske fler diskurser kunnat urskiljas eller kampen dem emellan blivit tydligare. Vid en eventuell nästa kritiska diskursanalys kommer jag att försöka ha en kompanjonsläsare för tillsammans med den kunna reflektera över textens innehåll och diskutera tolkningar av den sociala praktiken.

## **Fortsatt forskning**

Att i forskning fortsätta följa speciallärare med inriktning utvecklingsstörning i deras profession vore intressant. Vilka arbetsuppgifter i skolan de kommer att utföra?

## Referenslista

Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon*. Pedagogisk forskning i Sverige, s 84-95, 2/2007, årgång 12.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Argument for practitioner and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red), *Theorising special education*. London and New York: Routledge.

Andersson, N. (2014). *Läsning i särskolan - ur ett elevperspektiv*. Examensarbete. Malmö högskola, Lärande och samhälle. Skolutveckling och ledarskap.

Andreasson, I, Ekström, P & Lundgren M. (2009). *Skolans praktik - att styra mot idealet*. I A, Ahlberg. (red) *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund, Studentlitteratur, 2009.

Arevik, N. (2013). Uppemot 100 000 lärare kan få dispens. *Lärarnas tidning*. Nätupplaga, 2013-11-25. Hämtad 2014-12-15.  
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/11/25/uppemot-100000-larare-kan-fa-dispens>

Bergström, B. & Boréus, K. (red).(2000). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, 2007: 19. Karlstad: Karlstad University Studies. Hämtad 2014-12-14:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet: Studies in Educational Sciences.

Eliasson M & Klasson J-Å. Utbildningsinspektionen och elever i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg, (red) *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund, Studentlitteratur, 2009.

Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Florin, K & Swärd, A-K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

Frenneson, S. (2014). *Barn som utmanar Lärares uppfattningar om elever i särskolan med problemskapande beteende*. Examensarbete. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Granlund, M & Göransson, K. Utvecklingsstörning. I Antonsson, S & Söderman, L. (red). *Nya omsorgsboken*. Stockholm: Liber.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Gullberg, L. (2014). *Bland delfinsim och batterier. Möjligheter till lärande i träningskolan*. Examensarbete. Malmö högskola, Lärande och samhälle. Skolutveckling och ledarskap.

Gustavsson, B. Den dolda läroplanen och skolsvårigheter - en analys av forskning. I Ahlberg, Ann (red) *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. Lund, Studentlitteratur, 2009.

Hjärne, E & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts förlag.

Haug, P. (1999). Skolan där ingen ställs utanför. *Locus* 2/1999. Stockholm: Stockholms universitet.

Hydén, L-C. (2014). Nationalencyklopedin, Lev Vygotskij, Hämtad 2014-12-15  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/lev-vygotskij>

Hökerberg, J. (2012, 19 oktober). Sämre elever ger lärarna lägre lönepåslag. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2014-12-14.  
<http://www.dn.se/sthlm/samre-elever-ger-lararna-lagre-lonepaslag>

Jørgensen Winter, M. Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kanerot, A. (2014). *Pedagogiska strategier i träningskola - att stimulera språk- läs och skrivutveckling*. Examensarbete. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Kornhall, P. (2014). Felet ligger inte i Hatties forskning utan i hur den tolkas. Tidsskrift, *Pedagogiska magasinet* 1/2014. Hämtad 2014-12-14  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2014/02/27/felet-ligger-inte-hatties-forskning-utan-hur-tolkas>

Liedman, S-E. (2014) Nationalencyklopedin, historiematerialism. Hämtad 2014-12-15  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/historiematerialism>

Lygnersjö Lundström, R. (2014). *Grafisk kommunikation i grundsärskolans inriktning träningskola - styrande eller stödjande i undervisningen?* Examensarbete. Malmö högskola. Lärande och samhälle. Skolutveckling och ledarskap.

- Nationalencyklopedin, nätversion hämtad 2014-12-09,  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/n%C3%A5ng/historiematerialism>
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik, Vilka är de grundläggande perspektiven?  
*Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2/2005.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"*. Forskning i fokus, nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2013). Det är dags att kritiskt granska John Hattie. *Pedagogiska Magasinet*, nr 4/13.  
Hämtad 2014-12-14.  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/11/21/ar-dags-kritiskt-granska-john-hattie#comments-anchor>
- Ottoson, A. (2014). *Kommunikation och samspel i grundsärskolan - en självklarhet eller en svårighet*. Examensarbete. Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C Nilholm & Björck-Åkesson E. (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 52-56). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2 007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rosenqvist, J. (2007). *Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender*. I C Nilholm & Björck-Åkesson E. (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 36-51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2 007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SKL. (2011). *Synligt lärande*. Sveriges Kommuner och Landsting.  
Hämtad 2014-12-15  
<http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-706-1.pdf?issuusl=ignore>
- SKL, Sveriges Kommuner och Landsting. (2014). *Politisk organisation*.  
Hämtad 2014-12-14:  
<http://skl.se/tjanster/omskl/politiskorganisation.495.html>
- SFS (1944:477). *Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa*.
- SFS (2010:255). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SFS (2010: 800). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.
- SFS (2011:326). *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (1974:53). *Skolans inre arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.



SOU (2003:35). *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

SPSM (2007). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med utvecklingsstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Skolinspektionens rapport 2010:9 Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket, (2013). *Juridisk vägledning. Mer om... målgruppen för grundsärskola, gymnasiesärskola och särskild utbildning för vuxna*.

Hämtad 2014-12-15

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.126392!/Menu/article/attachment/M%20C3%A5lgruppen%20f%C3%B6r%20grunds%C3%A4rskola%20etc%20rev.%20130821.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.126392!/Menu/article/attachment/M%20C3%A5lgruppen%20f%C3%B6r%20grunds%C3%A4rskola%20etc%20rev.%20130821.pdf)

Skolverket, (2014a) *Grundsärskola*.

Hämtad 2014-12-14.

<http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>

Skolverket, (2014b). *Erfarenhet ger behörighet*.

Hämtad 2014-09-28

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/utokad-behorighet/erfarenhet-ger-behorighet-1.208587>

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

Stålborg, M & Wetterdal, M. (2014). *Fokus på framgång - en intervjustudie om pedagogers erfarenheter av framgångsrika metoder för att behålla före detta hemmasittare i särskolan och specialskolan*. Examensarbete. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Svenska Unescorådets tidsskriftserie nr 2/2006.

Svensson, L. (2014). Två olika sätt att betrakta barn. *Forskning och framsteg*, 1/2014.

Hämtad 2014-12-15.

<http://fof.se/tidning/2014/1/artikel/tva-olika-satt-att-betrakta-barn>

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Tidskrift *Utbildning och demokrati*, volym 20, 3/2011.

Tinglev, I. (2012). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm:Skolverket.

Hämtad 2014-12-15.

[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.193353!/Menu/article/attachment/tinglev.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.193353!/Menu/article/attachment/tinglev.pdf)

Thorén, A. (2014). *Elevperspektiv på betyg och lärande i grundsärskolan*. Examensarbete. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets tidskriftserie nr 2/2006.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Utbildningsdepartementet (2007, 21 april). Pressmeddelande: Speciallärarutbildningen återinförs.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

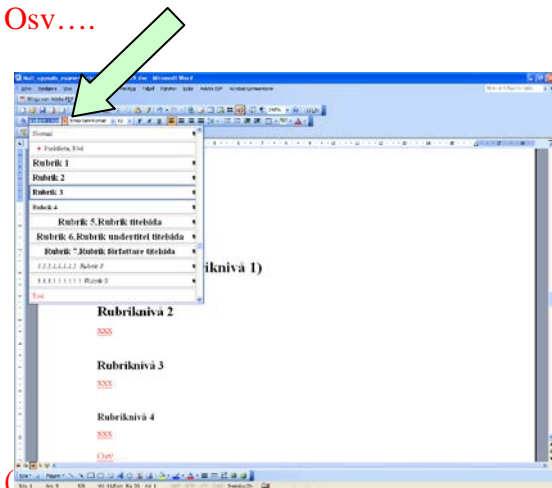
Wahlström, K. (2001). *Kvalitet i särskolan - en fråga om värderingar*. Dnr: 2000:2037. Stockholm: Skolverket.

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I Barrow T & Östlund D (red). *Bildning för alla: en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

## Rubriknivå 4

XXX

Osv....



Välj i formatmallen resp. rubriknivå och formatmall anpassad efter innehåll och upplägg.  
Formatmallens formatering är följande:

- Rubriknivå: Times New Roman, strl 18, fet stil, 6 pkt efter.
- Rubriknivå: Times New Roman, strl 16, fet stil, 6 pkt efter.
- Rubriknivå: Times New Roman, strl 14, fet stil, 6 pkt efter.
- Rubriknivå: Times New Roman, strl 12, fet stil, 6 pkt efter.
- Brödtext: Times New Roman, strl 12, enkelt radavstånd.
- Normal: Times New Roman, strl 12, enkelt radavstånd.

Löpande text skrivs med formatmall normal alt. brödtext.

Marginaljustering – rak vänstermarginal alt. rak vänster och högermarginal.

Tabeller, figurer samt citat kan formateras efter eget önskemål, om inget annat framkommer i samråd med handledaren.)

# Referenslista

