



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag ber att få återkomma”

En diskursanalys av systematiska kvalitetsarbeten i grundsärskolan

Jenny Jönsson & Carina Winkler

Uppsats:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Ann-Katrin Swärd
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS21 SLP600

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Ann-Katrin Swärd
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT14 IPS21 SLP600
Nyckelord:	Diskursanalys, systematiskt kvalitetsarbete, grundsärskola

Syfte:

Syftet är att med inspiration av diskursanalys granska grundsärskolors systematiska kvalitetsarbete i sin helhet. Studiens preciserade frågeställningar är: Hur skrivs kunskap, bedömning och betyg fram? och Vilka diskurser framträder i granskningen av de sjutton systematiska kvalitetsarbetena?

Teori och metod:

Den teoretiska ansats som använts i studien är diskursanalys. Metoden har i huvudsak inspirerats av Laclau och Mouffes diskursteori samt Foucaults diskursanalys. Diskurser gör det möjligt att tala om och förstå världen som vi lever i. De är både sammanhangsbundna och tidsbundna och en studie med diskursanalysen som ansats kan ses som ett *utsnitt av världen*. Sjutton systematiska kvalitetsarbeten har granskats. Empirin samlades in via rektorer och sökningar på Internet. Samtliga texter har vid upprepade tillfällen lästs tillsammans med fokus på att finna grupperingar och texternas nodalpunkt för att utifrån dessa bygga våra diskurser. Nodalpunkten är ett speciellt tecken kring vilka andra ord samlas och på så vis organiseras och bildas en diskurs. De systematiska kvalitetsarbetenas nodalpunkt redovisas i resultatdelen.

Resultat:

Studiens diskurser är identifierade utifrån nodalpunkten *elev*. Utbildningsdiskursen är störst till omfånget, men bedöms ändå som minst då det är få arbeten som beskriver kunskap, bedömning och betyg. Det generella är att betygen för grundsärskolans elever inte redovisas. I de systematiska kvalitetsarbeten, som redovisar grundskola och grundsärskola tillsammans, faller grundsärskolans resultat bort. Inom organisationsdiskursen dominerar uppgifter om hur personalen organiseras och det redogörs för hur organisationen byggs runt elevens förutsättningar och behov. Trygghetsdiskursen återfinns i alla arbeten, men är inte lika omfattande som organisationsdiskursen. Utmärkande för trygghetsdiskursen är beskrivningar av grundsärskolans unika och trygga elever som når målen. Vilka mål som avses framgår inte. I trygghetsdiskursen framgår att personalen har lång erfarenhet, är lyhörda och har stort tålamod.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Inledning	4
Litteraturgenomgång och forskning	5
Systematisk kvalitetsarbete	5
Systematisk kvalitetsgranskning	6
Grundsärskolans framväxt.....	7
Grundsärskolan idag.....	9
Nya behörighetskrav	10
Utvecklingsstörning	10
Utbildning i andra länder.....	11
Specialpedagogiska perspektiv	11
Kunskap.....	13
Bedömning och betyg	16
Syfte och frågeställningar	18
Teori	19
Socialkonstruktionism.....	19
Diskursanalys som teori	19
Metod	20
Diskursanalys	20
Urval.....	22
Dataanalys	23
Bearbetning	23
Tillförlitlighet och trovärdighet.....	25
Etik	25
Resultat	27
Bortfall	27
Utbildningsdiskurs	27
Kunskap	28
Bedömning och betyg	29
Organisationsdiskurs	31
Trygghetsdiskurs	32
Sammanfattning av resultat.....	34
Diskussion	35
Metoddiskussion	35
Resultatdiskussion.....	36
Allmän diskussion.....	39
Referenser	40
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45
Bilaga 3	46

Inledning

Intresset för kunskap, betyg och bedömning i grundsärskolan startade på allvar då vi skulle bestämma ämne för vår uppsats. Vilka betyg får elever i grundsärskolan? Finns den uppgiften någonstans? En kontakt togs med Skolverket som upplyste om att det inte finns någon betygsstatistik för denna skolform. Under utbildningen har vi träffat lärare som vittnat om att de lägger mycket tid på att diskutera bedömning och värdeord, sätta rättvisa betyg och som vill höja kvalitén i grundsärskolan. Samtidigt möts vi av rapporter, som visar att kunskapsnivån i grundsärskolan är för låg och att lärare fokuserar på omsorg snarare än kunskap. "Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden" (Skolverket, 2011a, s. 9). Grundsärskolans uppdrag är att ge elever som har en utvecklingsstörning en anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som elever i grundskolan får (SFS 2010:800). Tankarna fortsatte att vandra. Var återfinns det som är bra med skolformen?

I vårt uppdrag ingår att arbeta med skolutveckling och kvalitetsarbete. Då vi arbetade med det systematiska kvalitetsarbetet på vår arbetsplats under vårterminen 2014 slog det oss att dessa dokument skulle kunna ge en fingervisning om hur grundsärskolan arbetar med utbildningsuppdraget. Utifrån denna insikt formulerades så småningom studiens syfte. Och vilka är då vi? Båda är utbildade grundskollärare, Jenny är behörig i svenska/matematik och har arbetat i grundsärskolan sedan 2006. Carina är behörig i svenska/samhällsorienterande ämnen och har lång erfarenhet från grundskolan, hon har sedan 2009 arbetat i grundsärskolan. Båda har erfarenhet av att använda intervju, enkät, observationer och statistik i examensarbete och examinationsuppgifter, vilket gjorde att valet föll på att prova något nytt. Då båda är intresserade av det skrivna ordet valdes i denna studie en diskursanalys. Det visade sig vara ett val som skulle ge oss precis de utmaningar vi sökte och lite till. Under arbetets gång har Google Drive använts, något som väsentligt har underlättat arbetet. Det har varit smidigt då det gett oss möjligheten att skriva i arbetet samtidigt och båda har hela tiden haft den senaste versionen framför sig.

Vi ser studien som en produkt av vårt gemensamma arbete och tar båda fullt ansvar för det som står. För att dela upp arbetsbördan har vi dock valt att ansvara för vissa delar av arbetet. Att ansvara för en del av arbetet har i vårt fall inneburit att vi skrivit, sökt fakta och litteratur inom just det området. Texten har redigerats tillsammans. I litteraturdelen har Jenny i huvudsak ansvarat för det inledande avsnittet under litteratur och forskning, särskolans framväxt, specialpedagogiska perspektiv och kunskap medan Carina i huvudsak skrivit om det systematiska kvalitetsarbetet, den systematiska kvalitetsgranskningen, utvecklingsstörning, grundsärskolan idag samt betyg och bedömning. I metoddelen har Jenny framförallt skrivit om teori, diskursanalys och tillförlitlighet och Carina om urval, genomförande och etik. Resultat och diskussion har skrivits tillsammans.

Litteraturgenomgång och forskning

Sverige har skrivit på Förenta nationernas (FN) internationella regler för personer med funktionshinder. Reglerna tar tydligt ställning för allas rätt till utbildning och ger samtidigt förslag om hur en nation kan skapa ett tillgängligt samhälle. Barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning ska ha lika möjligheter till utbildning. Sådan undervisning ska i så stor grad som möjligt vara en integrerad del av den ordinarie utbildningen. Medlemsländerna ska tillhandahålla ett sammanhållet utbildningssystem som främjar det livslånga lärandet (SÖ 2008:26). Enligt FN:s standardregler ska, då skolsystemet inte kan tillgodose utbildningsbehovet hos personer med funktionsnedsättning, specialundervisning övervägas. "Sådan undervisning bör ha lika hög standard och lika höga ambitioner som den ordinarie undervisningen och bör vara nära knuten till den. Studerande med funktionsnedsättning bör erbjudas minst samma utbildningsresurser som studerande utan funktionsnedsättning" (SOU 1998:66, s. 31). Salamancadeklarationen beskriver alla barns rätt till en kvalitetssäkrad utbildning. Vad gäller kunskaper är det viktigt att de tar avstamp i elevernas intresse och erfarenheter förutom de teoretiska och formella kunskaperna som skolan påbjuder. Bedömningar av elevernas utveckling i alla ämnen bör vara något som finns naturligt i undervisningen så att varje elevs kunskapsnivå tydligt framträder (Svenska Unescorådet 2/2006).

Världshälsoorganisationen (WHO) ser funktionsnedsättning som ett resultat av det som sker i samspelet mellan individ och omgivning. WHO har tagit fram ett standardverktyg, International Classification of Functioning (ICF) vars syfte är att öka medvetenheten om det som kan hindra respektive öka en persons delaktighet. ICF innehåller ett område som rör lärande. Där behandlas sådant som eleven ska klara av (t.ex. läsa, skriva och räkna), lärares tillgång till adekvat material samt huruvida läraren erbjuder rätt sorts stöd för lärande. Stort fokus läggs på elevens delaktighet (Socialstyrelsen, 2003). Sverige har de senaste årtiondena anslutit sig till diverse internationella deklarationer och överenskommelser som fokuserar på bland annat inkludering, delaktighet och jämlikhet. Innehållet i dessa deklarationer problematiserar själva idén med en egen skolform för elever med utvecklingsstörning (Östlund, 2012).

Systematisk kvalitetsarbete

Det systematiska kvalitetsarbetet (SYK) regleras i Skollagen (2010:800) 4 kap. 3-8 § och ersatte den tidigare Förordningen om kvalitetsredovisning (SKOLFS 2006:18). Skollagens krav på systematik innebär att huvudmän, förskole- och skolenheter ska upprätta och följa upp det systematiska kvalitetsarbetet en gång per år i syfte att föra verksamheten framåt. Skolverket vill se systematiska kvalitetsarbeten från samtliga skolformer i Sverige och kommunerna är således skyldiga att kvalitetsredovisa grundsärskolans verksamhet. Avsaknaden av nationella prov samt betyg som bygger på frivillighet gör att det är svårt att få en helhetsbild över hur väl undervisningen i grundsärskolan faller ut (Skolverket, 2012).

Kvalitet i skolsammanhang definieras som graden av måluppfyllelse (SOU 2003:35; SOU 2004:98; Skolverket, 2012). Med mål menas det som anges i de nationella styrdokumenterna för skolan t.ex. läroplan och skollag samt regelverk som ställer krav på verksamheten såsom FN:s barnkonvention och andra författningar som styr verksamheten. Bedömning av hur kvalitén i verksamheten ser ut grundar sig på *måluppfyllelse*, dvs verksamhetens resultat och *processkvaliteten*, hur verksamhet bedrivs. Kvalitet i grundsärskolan behöver relateras till konkret verksamhet och beröra alla aspekter i utbildningen (SOU 2004:98).

Alla huvudmän ska i systematiska kvalitetsarbeten följa upp verksamheten i skolan och analysera resultaten i förhållande till nationella mål och aktuell forskning samt utifrån det planera och utveckla utbildningen. Inga resultat på individnivå ska finnas med. Skolenheter och huvudmän får hitta sina rutiner och former för hur arbetet ska organiseras. Rektor är den som är ansvarig på enhetsnivå för att kvalitetsarbetet genomförs. Dokumentation är en förutsättning för att kartlägga verksamheten samt identifiera utvecklingsområden för ökad måluppfyllelse. Sedan 1990-talet har staten angett mål, krav och riktlinjer för utbildningen medan huvudmannen organiserar, följer upp och utvärderar utbildningen. Det finns i skollagen ingen detaljerad reglering av dokumentationens innehåll och struktur (Skolverket, 2012). Rektor är chef för lärarna och ledare för såväl verksamhet som pedagogik. Rektor har det övergripande ansvaret för att verksamheten i skolan inriktas mot de nationella målen och ansvarar för att resultaten följs upp och utvärderas mot mål och kunskapskrav i de olika ämnena (Skolverket, 2011a).

Det systematiska kvalitetsarbetet (Skolverket, 2012) beskrivs som en cyklisk process med olika faser som länkar i varandra. De kan sammanfattas på följande sätt.

- En beskrivning av nuläget görs, där resultat och måluppfyllelse följs upp.
- Utvecklingsbehov analyseras och bedöms, vilket resulterar i beslut om utvecklingsåtgärder.
- Insatser planeras.
- Insatser genomförs.

Efter det följs resultat och måluppfyllelse upp och ett nytt nuläge beskrivs. Systematiken innebär att helheten ses i den cykliska processen och där alla faser är beroende av varandra. Varje fas dokumenteras och har de nationella målen i centrum (Skolverket, 2012).

Offentlighetsprincipen (SFS 2009:400) innebär att allmänhet och massmedia ska ha insyn i statliga och kommunala verksamheter. Allmänna handlingar som finns hos myndigheter har alla medborgare i Sverige rätt att läsa, en del är dock hemliga. De systematiska kvalitetsarbetena är allmänna handlingar.

Systematisk kvalitetsgranskning

European Agency (2014) en europeisk sammanslutning för att främja kunskapsutveckling när det gäller barn och ungdomar i behov av särskilt stöd, hävdar vikten av ett samlat ansvar för skolan avseende barn med särskilda behov. European Agency ser även att kontroll av resultat och utvärderingar blivit allt viktigare.

Skolinspektionen (2014) är den statliga myndighet i Sverige som har tillsynsansvar för skola, förskola, fritidshem och vuxenutbildning. Målet med verksamheten är att elever och barn har en god verksamhet i en miljö som är trygg. Vad det gäller kvalitetsgranskning och tillsyn ska Skolinspektionen:

- Bidra till ökad måluppfyllelse, kvalitet och likvärdighet.
- Regelbundet granska kvaliteten i och utöva tillsyn över huvudmän och verksamheter.
- Kommunicera resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning.
- Skyndsamt handlägga signaler om missförhållanden (Skolinspektionen, 2014).

Staten har i alla tider granskat verksamheten i skolan, dock har kraven på inspektionen förändrats i takt med trender som råder i samhället och över tid. Idag har dock inspektionen fått utökade resurser och ett förstärkt uppdrag (Öquist, 2012).

Skolverket (2012) beskriver att beroende på hur väl en skola uppnår verksamhetsmålen är ett slags tecken på skolans kvalitet. Verksamheten definieras i läroplaner, kursplaner, författningar och andra dokument som är styrande. Skolinspektionens kvalitetsgranskningar ska redogöra för hur en skola arbetar för att nå målen samt göra en värdering om arbetet är ändamålsenligt. Om skolans sätt att arbeta är verkningsfullt upptäcks det i kunskapsresultat samt i måluppfyllelse. Om resultaten är goda så är också kvaliteten god. I redogörelsen görs både bedömningar och värderingar, alltså inte bara beskrivningar av verksamheten. Behov av utveckling ska påvisas eftersom det bidrar till en bättre måluppfyllelse. Även goda exempel och väl fungerande verksamhet ska beskrivas och värderas, framgångsfaktorer ska lyftas fram. Om brister påvisas beskrivs åtgärder med tydliga krav samt en tidsram för när åtgärderna ska vara genomförda. Syftet med kvalitetsgranskningarna är att identifiera de områden som är mest angelägna att åtgärda och inte att få en representativ bild av landets skolor (Skolverket, 2012).

Statens behov av att veta vad som händer ute i skolorna överskuggas av en ångest att inte veta, menar Lundahl (2012) som är kritisk till hur inspektionerna går till. Behovet att följa skolors verksamhet och ta reda på hur undervisningen fungerar krockar med behovet av att kontrollera hur regler följs. Riksrevisionen (2013) är en del av riksdagens kontrollmakt vars syfte är att göra oberoende granskningar av statlig verksamhet. Riksrevisionen riktar skarp kritik mot Skolinspektionen och menar att myndigheten lägger för mycket fokus på att granska dokument i stället för att utvärdera undervisningen. Riksrevisionens slutsats är arbetet inte bidrar till att göra svensk skola bättre och menar att det beror på att Skolinspektionen har svårt att bedöma undervisningen. Ytterligare kritik är att tillsynen fokuserar på brister i dokument och tillsynen borde istället fokusera på att bedöma undervisningens kvalitet (Riksrevisionen, 2013). Holmberg (2008) ställer sig frågan om det går att hitta *sanningen* om en skola? Är det möjligt för inspektörer att granska ett system objektivt eller leder det till att det uppenbara hamnar i fokus? Kommer skolans utvecklingsarbete att handla om statistik, entydighet och standardisering medan de verkliga kärnfrågorna, kunskapsbildningen, inte ens berörs.

Som jämförelse har vi hittat att i England inspekteras verksamheten vid landets skolor av myndigheten Ofstead. De anmäler sitt besök några dagar innan de kommer och skolan har inget krav på sig att förbereda besöket. Alla skolor gör självvärderingar kontinuerligt som finns tillgängliga på nätet. Självvärderingarna tar inspektörerna del av inför skolbesöket och jämför med resultatet av inspektionen. Den övergripande effektiviteten görs utifrån fyra bedömningsgrunder: elevernas resultat, kvaliteten på undervisningen, skolledningens kvalitet samt elevernas trygghet och uppförande. Rektor har ett stort, omfattande och självklart ansvar som är direkt kopplat till skolans resultat. Det finns ett stort intresse för skolutveckling internationellt och 1998 startade England ett samarbete med Australien i International Networking for Educational Transformation (iNet) som idag inkluderar ca ett tjugotal länder bl.a. Sverige (Rapp, 2013).

Grundsärskolans framväxt

I mitten på 1800-talet infördes folkskolestadgan som i korthet innebar att alla medborgare hade rätt att gå i skolan. Reformen nådde inte ända fram och de så kallade sinnesslöa välkomnades inte i folkskolans elevkrets (Rabe, 1997). Istället växte under 1900-talet något som be-

nämndes sinnesslövar den fram, en vård som bedrevs på anstalter eller i så kallade skolhem. Under denna tidsperiod tog debatten kring ras- och arvshygien fart vilket medförde att Sverige började kategorisera och avskilja sinnesslöa. Sterilisering, äktenskapshinder och vård på anstalt blev en prioriterad fråga från samhällets sida. Under 1940-talet infördes en lag som gav bildbart sinnesslöa rätt till utbildning, barn med omfattande utvecklingsstörning inkluderades inte. I och med denna lag tillsattes olika utredningar för att ta reda på hur tillståndet hos personer med utvecklingsstörning. Utredningarna visade på stora miss-förhållanden och ett antal skandaler kopplade till olika anstalter uppmärksammades (Grunewald, 2008).

På 1960-talet började föräldrar till barn med utvecklingsstörning organisera sig i föreningar. Detta tillsammans med att landstingen ålades att organisera omsorgen i form av vårdhem och särskolor ledde fram till en förändrad syn på utbildning för personer med utvecklingsstörning. Internatundervisningen övergavs till förmån för särskolan (Grunewald, 2008). En ny Omsorgslag (1967) tillsammans med en ny Skollag (1968) gav alla personer med utvecklingsstörning rätt till undervisning och sysselsättning (Rabe, 1997). I mitten på 1980-talet reviderades Omsorgslagen. Lagändringen, som innebar att ansvaret för grundsärskolan övergick från landstinget till skolväsendet, var enligt många en milstolpe i svensk utbildningshistoria. Den innebar att personer som har en utvecklingsstörning ska ges samma möjlighet till utbildning som övriga medborgare.

Skolverkets rapport tyder på stora variationer beträffande grundsärskolans organisation och undervisning och pekar på att utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning ofta saknar både mål och strategier samt en gemensam idé beträffande hur undervisningen ska bedrivas. Rapporten finner att undervisningen till viss del styrs av kortsiktiga lösningar och att den i vissa fall är mer omsorgsinriktad än kunskapsorienterad (Skolverket, 2001). Strax efter millennieskiftet tillsatte regeringen en utredning (Carlbeck-kommittén) med uppdrag att se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Kommittén föreslog en rad förändringar. Ett var att grundsärskolans elever skulle omfattas av samtliga betygssteg. Enligt Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94 kunde elever i grundsärskolan enbart erhålla betygsstegen godkänd (G) och väl godkänd (VG) medan mycket väl godkänd (MVG) var ett betygssteg som inte var avsett för grundsärskolans elever. Lärare satte betygen utifrån elevers förutsättningar, något som ansågs problematiskt då betygen inte speglade en generell kunskapsnivå utan istället elevens utveckling utifrån dennes förutsättningar. I och med Läroplan för grundsärskolan blev förslaget verklighet. Skrivelsen, utifrån elevens förutsättningar, finns inte längre med då lärare betygsätter elever i grundsärskolan (SOU 2004:98).

Carlbeck-kommittén lämnade sitt slutbetänkande (SOU 2004:98) i vilket det föreslogs att huvudmännen borde ta större ansvar för övergripande planering och utvärdering av grundsärskolan. För att lyckas med det föreslogs en nationell utvecklingsinsats med syfte att stödja kommuner i arbetet. Utredarna lyfte det faktum att grundsärskolan ansågs omsorgsinriktad snarare än kunskapsinriktad och såg det som angeläget att höja pedagogers kompetens. Kommittén menade att huvudmannen borde ha tydliga mål för grundsärskolans utveckling i relation till övriga skolformer tillsammans med en plan för hur samverkan mellan skolformerna bör ske. Förutom det ansåg kommittén att skolformen borde synliggöras i kommunernas kvalitetsredovisningar genom en målmedveten planering både undervisning och lärande (SOU 2004:98).

Grundsärskolan idag

Grundsärskolan är en egen skolform för elever mellan 7 - 16 år med utvecklingsstörning. Skolformen har egen läroplan (Skolverket, 2011a) som överensstämmer med grundskolans vad det gäller de två första kapitlen *Skolans värdegrund och uppdrag* och *Övergripande mål och riktlinjer*. Det tredje kapitlet *Kursplaner med kunskapskrav* har samma titel men innehållet, vad det gäller mål och kunskapskrav, skiljer sig åt. I grundsärskolan läser eleverna följande ämnen: bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, modersmål, musik, naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, slöjd, svenska, svenska som andraspråk och teknik. Om elev eller vårdnadshavare begär betyg sätts detta enligt skalan E-A, där E är det lägsta godkända betygssteget och A är det högsta. Betygssteget F (underkänd) finns inte i grundsärskolan. Intyg ges efter avslutad skolgång i grundsärskolan.

Det finns en inriktning i grundsärskolan som heter träningskolan. Inriktningen är till för de elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av ämnen. Istället för ämnen får de sin utbildning i fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Kunskapskraven beskrivs som grundläggande och fördjupade kunskaper. Inriktning träningskola ingår inte i vår studie då det inom denna skolform inte sätts betyg (Skolverket, 2011a).

Professioner som arbetar i grundsärskolan är förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare, gymnasielärare, specialpedagoger, speciallärare och assistenter. Assistenter har skiftande utbildningsbakgrund såsom t.ex. fritidsledare, undersköterskor, barnskötare, alternativt saknar de utbildning. Lärare i grundsärskolan samarbetar mera med assistenter än med andra lärare (SOU 2003:35). Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2010) beskriver att lärare som undervisar i svenska i grundsärskolan har en varierad utbildningsbakgrund. 22 procent av lärarna är förskollärare och fritidspedagoger, 3 procent har ingen högskoleutbildning och varannan grundskollärare har ingen behörighet i svenska. Skolinspektionen menar att utbildningsbakgrund kan ha en stor betydelse för lärares förmåga att anpassa och variera undervisningen. De påpekar också att undervisningen i svenska i grundsärskolan inte är tillräckligt anpassad för att ge eleverna de rätta förutsättningarna för att utvecklas i ämnet. Berthén (2007) ställer sig frågan vad som händer då förskollärare och fritidspedagoger kommer in i grundsärskolan och hävdar att den undervisning som bedrivs av dessa yrkeskategorier styrs av föreställningar av vad skola är. Berthéns forskning tyder på att den yttre ordningen blir central, personalen ser till att eleverna hela tiden är sysselsatta med något och att undervisningen drivs av en föreställning av att kunskapsinhämtning sker i en viss ordning (Berthén, 2007).

Siris (Skolverket, 2014b) är Skolverkets webbplats med samlad information om landets skolors kvalitet och resultat. Syftet med webbplatsen är att bidra med underlag för jämförelser och analyser och kan ses som ett verktyg för ökad insyn. Statistiska uppgifter som finns är bl.a. om personal, elever, kostnader samt betyg. Dessa uppgifter finns på riks-, läns eller kommunnivå. Kommunerna kan också skicka in sina systematiska kvalitetsarbeten till Siris men det sker på frivillig basis. Enligt J. Berrospi (personlig kommunikation, 26 november 2014) på Skolverket återfinns endast grundsärskolans kostnader på Siris. Det förs ingen statistik över professioner eller fördelningen mellan yrkeskategorier och elevers betyg registreras inte. I april 2015 kommer dock statistik över behöriga lärare i grundsärskolan att publiceras. Florin och Swärd (2011) lyfter frågan huruvida kommuner för statistik över särskilda undervisningsgrupper och grundsärskola. "Kommunerna borde ha egen statistik men frågan är hur dessa grupper och särskoleklasser redovisas officiellt" (s. 27). En förfrågan ställs till kommunerna X och Y om de registrerar betyg i grundsärskolan. Skolassistenterna S. Johansson (personlig kommunikation, 5 oktober 2014) och B. Andersson (personlig kommunikation, 5 oktober

2014) svarar att den informationen finns. De förmedlar betyg från de läsår vi ber om och stödjer sitt beslut på att betyg är offentliga handlingar (SFS 2009:400).

Nya behörighetskrav

Höstterminen 2018 träder nya behörighetskrav för att få undervisa i grundsärskolan i kraft. Fram tills dess kan de lärare som anställdes innan 2011 fortsatt ansvara för undervisningen. Som huvudregel måste undervisande lärare ha en lärarexamen samt en speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning (SFS 2011:186). För att undervisa i tränings-skolan krävs en grundutbildning till förskollärare eller grundskollärare samt nyss nämnda speciallärarutbildning. Det finns undantagsregler för dem som saknar lärarexamen men som har speciallärarexamen eller specialpedagogexamen med specialisering mot utvecklingsstörning. Dessa undantagsregler gäller då inriktning träningskola (Skolverket, 2014a).

I och med kravet på särskilda lärare framträder bilden av grundsärskolan som något speciellt (Östlund, 2012). Östlund hävdar att en särskild inriktning ger uttryck för att lärare i grundsärskolan behöver något speciellt som skiljer sig från lärare i grundskolan. Här tycks det behövas, förutom särskilda lärare, en särskild pedagogik och särskilda metoder vilket Östlund menar att forskning *inte* tyder på. Florin och Swärd (2011) är även de fundersamma till vad den nya inriktningen kommer att innebära. Är utbildningen ett tecken på tillbakagång till specialklasser och specialsolor eller är det början till något nytt? Östlund (2012) påpekar att det inte behövs en fokusering på arbetssätt riktade mot individen utan att undervisningen istället behöver fokusera processer där frågor som delaktighet, inkludering och likvärdighet är grundläggande. Östlund ställer sig frågan hur dessa lärare i framtiden ska kunna bidra till att eleverna i grundsärskolan inte särskiljs. Ett syfte med utbildningen skulle, enligt Östlund, kunna vara att skolformen fylls av lärare som för in nya tankar, idéer och perspektiv om vad undervisning i grundsärskola innebär.

Utvecklingsstörning

Begreppet utvecklingsstörning är inte entydigt men, oftast menas ett kognitivt eller intellektuellt funktionshinder. Definitionen sker på tre sätt - socialt, psykologiskt och administrativt och indelas ofta i lindrig, måttlig och djup/svår utvecklingsstörning. Psykologiskt innebär det en låg utvecklingsnivå som mäts i intelligenstest. Med den sociala definitionen menas en bedömning av individens möte med omgivningens krav. Med den administrativa definitionen avses individens behov av hjälp och stöd samt hur samhället kan stödja och hjälpa (SOU 2003:35).

Riksförbundet FUB (2014) för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning använder sig av begreppet utvecklingsstörning. De motiverar sitt val med att det är det begrepp som används i lagtext såväl i Skollag och i Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS). Följande begrepp, som betyder samma sak som utvecklingsstörning, används också parallellt i samhället.

- Intellektuell funktionsnedsättning eller intellektuella funktionshinder
- Kognitiv funktionsnedsättning eller kognitiva funktionshinder
- Mental retardation (används vid medicinsk diagnosticering av utvecklingsstörning)

Begreppet utvecklingsstörning används även av Specialpedagogiska skolmyndigheten och i Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011a). Vår utbildning heter Speciallärare med

specialisering mot utvecklingsstörning och i examensordningen (SFS 2011:186) återkommer begreppet. Sammantaget gör detta att begreppet utvecklingsstörning används i uppsatsen.

Grundsärskola är en rättighet och alternativ skolform till grundskolan för elever som har en utvecklingsstörning. För att få skrivas in i skolformen gör hemkommunen fyra olika utredningar. Den *psykologiska utredningen* utförs av legitimerad psykolog, den *pedagogiska utredningen* utförs av personal med specialpedagogisk kompetens, den *sociala utredningen* står kurator eller annan person med lämplig kompetens för och den *medicinska utredningen* utförs av legitimerad läkare eller någon annan hälso- och sjukvårdspersonal med adekvat utbildning. Vårdnadshavarnas och elevens synpunkter ska tas tillvara under utredningen. Om utredningen visar att barnet tillhör grundsärskolans elevkrets erbjuds eleven en plats i grundsärskolan. Vårdnadshavarna måste skriftligen tacka ja till denna plats. Väljer vårdnadshavarna att tacka nej är kommunen skyldig att ta emot eleven i grundskolan. (Skolverket, 2013).

Utbildning i andra länder

Grundsärskola i den form som finns i Sverige är svår att översätta till andra länder. Skola arrangeras på olika vis för elever med utvecklingsstörning och det finns både inkluderande och exkluderande miljöer. En internationell utblick visar på skillnader i hur elever med utvecklingsstörning undervisas. I exempelvis Nederländerna placeras barn med intellektuell funktionsnedsättning i så kallade specialskolor medan Kanada i högre utsträckning placerar elever med utvecklingsstörning i den ordinarie undervisningen. I USA kan en elev med måttlig eller grav utvecklingsstörning erbjudas olika typer av kursplaner. Eleverna kan läsa utifrån en färdighetsbaserad läroplan där förmågor som personlig hygien och matlagning står i fokus. Här finns även en akademisk läroplan tillgänglig. Det kan vara den allmänna läroplanen (general curriculum) med eller utan anpassningar. Det kan också vara den allmänna läroplanen uppdelad i flera nivåer (Bouck, 2012).

Våra grannländer har inte heller grundsärskola som egen skolform. I Danmark existerar ingen särreglering för de barn som skulle haft rätt till grundsärskola i Sverige. Här existerar inte heller någon särskild kursplan. Norge anses vara ett av de länder som ligger närmast fullständig inkludering, inte heller här existerar specialregler för elever som i Sverige har rätt till grundsärskola (SOU:2003:35). I Norge infördes efter många års debatt en reform som innebar att de flesta institutioner och specialskolor lades ner. Ett femtontal särskolor behölls i de större städerna och till dessa är det nu ett ökat antal elever som står i kö (Miezis, 2009, maj).

Specialpedagogiska perspektiv

Skolverket (2009a) beskriver två specialpedagogiska perspektiv, *det kategoriska* och *det relationella perspektivet*. Då skriften har som uppdrag att vara ett stödmaterial för kunskapsbedömning i grundsärskolan känns det centralt att använda dessa. Även dilemmaperspektivet kommer att behandlas då det är ett betydelsefullt begrepp inom de specialpedagogiska perspektiven.

Det *kategoriska perspektivet* tar sin utgångspunkt i en medicinsk tradition. Funktionsnedsättning ses som fysiska och psykiska brister och det finns ingen koppling till individens sociala sammanhang. Rötterna återfinns inom medicin och psykologi och det centrala är att problemet placeras hos individen. Perspektivet utgår från att eleven är bärare av problemet och denne kategoriseras således utifrån ett normalitetstänkande. Lösningen blir särskilda åtgärder

(Haug, 1998; Nilholm, 2005). Det råder enighet om att det kategoriska perspektivet haft stort inflytande på forskning och traditioner kring elever i grundsärskolan (Skolverket, 2009a). Haug (1998) menar att lösningen blir att tillsätta extra resurser på den befintliga utbildningen för att på så sätt kunna stärka (förstärka) individens svaga sidor. En förutsättning blir då att diagnostisera barnet för att hitta svaga respektive starka sidor. Målet är att lyfta barnet till samma nivå som andra barn inom ett specifikt område.

Inom det kategoriska perspektivet förespråkas mer segregerade undervisningsformer samt vikten av expertkunskap (specialpedagogisk). Det blir även viktigt att identifiera olika gruppers brister, exempelvis utvecklingsstörning, för att kunna hantera dessa (Nilholm, 2005). Ineland, Molin och Sauer (2009) redogör för hur det medicinska och utvecklingspsykologiska perspektivet ser utvecklingsstörning som en kognitiv funktionsnedsättning orsakad av en hjärnskada. Utvecklingsstörning är således en konsekvens av en sjukdom eller skada. Nilholm (2005) beskriver hur det kan ligga i professionella gruppers intresse att skapa grupper, exempelvis personer med utvecklingsstörning, för att kunna utöva sin profession (läkare, pedagoger). Dessa grupper kan kopplas till makt och intresse. "Exempelvis kan en medicinsk och psykologisk dominans inom området ses som att en medicinsk-psykologisk diskurs definierar området i fråga." (s. 53) Olika benämningar som tangerar det *kategoriska perspektivet* är,

- kompensatoriskt, Haug (1998)
- funktionalistiskt, Skrtic (1991, 1995)
- medicin-psykologiskt, Clark m fl (1998)
- individualistiskt, Ainscow (1998)

Som motpol till det kategoriska perspektivet finner vi det *relationella perspektivet*. Här ses eleven som en individ med olika sociala och kulturella identiteter. Hänsyn tas både till individ och miljö och eleven betraktas ur ett långsiktigt perspektiv. Som motsvarighet till det relationella perspektivet kan nämnas Haugs (1998) demokratiska deltagarperspektiv som fokuserar på att det är skolan som system som skapar problem, inte individens tillkortakommanden. Haug lyfter demokratins betydelse och talar om att alla grupper i en befolkning ska befinna sig i samma skola och också ha rätten att bestämma om vad som ska ske där. Till följd får vi ett samhälle med minskat avstånd mellan olika grupper, vilket underlättar samvaron människor emellan (Haug, 1998).

Kännetecken inom det relationella perspektivet är främst att problemet lyfts bort från individen, och alla individers rätt att få vara en del av en grupp (Nilholm, 2005). Szönyi och Tideman (2011) beskriver det sociala och kulturella perspektivet vilket innebär att utvecklingsstörning kan ses som en konsekvens av samhälleliga hinder. Fokus ligger på individ och samhälle och individ och grupp. Samhällets struktur är problemet - inte det faktum att människor är olika (Szönyi & Tideman, 2011). Ytterligare benämningar som tangerar det *relationella perspektivet* är,

- demokratiskt deltagarperspektiv, Haug (1998)
- radikal humanism, Skrtic (1991, 1995)
- post positivistiskt, Clark m fl (1998)
- curriculum perspektivet, Ainscow (1998)
- sociala och kulturella perspektivet

Dilemmaperspektivet karaktäriseras av att det inte finns något enkelt svar på hur man bör agera. Ett dilemma som är tydligt i ett utbildningssystem är allas rätt till likvärdig utbildning sam-

tidigt som elevernas olikheter och förmågor kräver att undervisningen anpassas. För att hantera dessa dilemman får vissa politiska och sociala ställningstaganden företräde (Nilholm, 2005). Skolrelaterade dilemman kan vara behovet av att urskilja vilka grupper som ska ha särskilt stöd samtidigt som det är skolans uppdrag att möta alla elevers olikheter. Ett annat exempel är frågan om bedömning där det finns en önskan om att alla ska bedömas utifrån sina förutsättningar samtidigt som eleverna ska nå samma mål vid samma tidpunkt. Poängen med dilemmaperspektivet är att vi kan fokusera på hur komplext ett utbildningssystem är och få syn på hur olika dilemman hanteras - snarare än att lösa dem (Nilholm, 2005). Följande perspektiv liknar enligt Nilholm (2005) dilemmaperspektivet,

- tolkningsparadigmet, Skrtic (1991, 1995)
- interaktivt perspektiv, Ainscow (1998)
- miljörelativ modell

Traditionellt sett är den dominerande synen på utvecklingsstörning starkt förankrad i det kategoriska (individuella/medicinska) synsättet. Det synliggörs främst av att kraven på den enskilde handlar om att hantera och anpassa sig till kraven som samhället ställer. I praktiken innebär detta att man i huvudsak söker efter orsaken till svårigheten hos individen. Det omvända, samhällets ansvar för anpassning och krav, är mer sällsynt (Mineur, Bergh & Tideman, 2009). Ineland et al. (2009) beskriver den miljörelativa modellen där utvecklingsstörning ses som ett resultat av både samhällets barriärer och individuella egenskaper. Här undersöks de tillfällen då personer blir funktionshindrade, alltså de tillfällen då samhället inte klarar av att möta allas behov. Den definition av utvecklingsstörning som Mineur, Bergh och Tideman (2009) redogör för är den definition som används i svensk lagstiftning. Trots detta har det miljörelativa perspektivet fått litet genomslag i praktiken och menar att ett *lagom-för-funktionshindrade-tänkande* råder i samhället (Mineur et al. 2009).

Kunskap

Läroplanens andra kapitel beskriver de åtta områden som skolan ska arbeta med: Normer och värden, *Kunskaper*, Elevernas ansvar och inflytande, Skola och hem, Övergång och samverkan, Skolan och omvärlden, Bedömning och betyg samt Rektors ansvar (Skolverket, 2011a). Kunskapsbegreppet är inte är enhetligt och lättidentifierat. Det förändras ständigt, varierar över tid och ser olika ut i olika delar av världen (Skolverket, 2009b). Kunskapen om människan och samhället bygger på andra föreställningar än dem vi har för kunskapen om naturen. Olika tolkningar medför ett ständigt samtal om vad kunskap är (Gustavsson, 2004).

Inom filosofin studeras kunskap som teori (kunskapsteori) och definieras där utifrån flera olika håll. De filosofer som ägnar sig åt kunskapsteori i strikt mening utgår från Platons definition av kunskap som *sann, berättigad tro* vilken ligger nära naturvetenskapen och matematiken i sin vetenskapliga övertygelse. I praktiken kan det innebära att en forskare utgår från det som de håller för sant och sedan försöker hitta bevis för den tesen. Enligt Gustavsson vidgade Aristoteles förståelsen av kunskap med sin tredelade kategorisering, kunnandet, vetandet och klokheten, på grekiska benämnda episteme, techne och fronesis. Episteme betyder kunskapsteori, techne betyder teknik (allt av människan skapat) och fronesis är den praktiska klokheten. Kategoriseringen möjliggjorde en vidare syn på kunskap där handling och praktisk verksamhet har en central roll då kunskap diskuteras. Olika framställningar av kunskap visar på en komplex bild av begreppet.

Att erövra kunskap innebär att tillämpa och bearbeta den information som tas in. Det finns en strävan från samhällets sida att effektivisera kunskapsinhämtningen i undervisningssammanhang, vilket enligt Gustavsson (2002) leder till demokratiska förluster. Gustavsson menar att ekonomiska intressen styr motivationen för utbildning/kunskap och motsätter sig uttrycket, kunskap som färskvara. Ett uttryck som enligt Gustavsson gör kunskapen tillgänglig bara för en viss del av befolkningen, kunskapseliten, medan andra hamnar i ett slags utanförskap.

Ett rikt kunskapssamhälle måste väl vara ett samhälle där allas kunskaper tas tillvara på ett optimalt sätt. Det skulle betyda att olika former av kunskap är förenade med olika former av verksamheter. Ett demokratiskt kunskapssamhälle skulle kunna bygga på ömsesidig respekt för olika verksamheter och därmed för olika typer av kunskap. I stället för ett samhälle som är indelat i vinnare och förlorare kunde vi tänka oss ett samhälle i vilket kunskap i dess olika former uppmuntras så att alla kan känna sig delaktiga och centrala för den samfälliga utvecklingen (Gustavsson, 2002, s. 35).

Kunskapsutveckling och att främja lärandet är ett av skolans viktigaste uppdrag (SOU 1992: 94). Det har riktats kritik mot grundsärskolan som påvisar att den omsorgsinriktning som präglar skolformen påverkat kunskapsorienteringen (Szönyi, 2005; Berthén, 2007). Ytterligare kritik riktas mot själva utbildningen som anses vara alltför enformig: "Det är dock variation snarare än repetition som är lärandets kärna" (Skolverket, 2009a, s. 57). Under 1990-talet genomfördes en rad skolreformer där den kunskapssyn som tonar ner värdet av utantillkunskaper var en viktig del. Meningen med Lpo 94 var att den nya skolan skulle främja kunskapande. Det var själva arbetet med en uppgift som var målet (Lundahl, 2009). I Läroplanskommitténs arbete menas att kunskap utvecklas i samspel mellan det som ska uppnås och det man redan kan. Kunskap fyller en funktion, underlättar något, löser problem och fungerar som ett redskap som formar och utvidgar människor. Fyra kunskapsformer samspelar med varandra och benämns fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2009a).

Undervisningen bör varieras, det görs genom att erbjuda enskilt arbete, lärarledd undervisning och grupparbete. "Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former" (Skolverket, 2011a, s. 13). Att lärande sker i samspel med andra är vedertaget bland lärare och något som ingår i lärarutbildningen, då under benämningen sociokulturellt perspektiv. Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är det samspel som sker mellan grupp och individ. Individen tillägnar sig kunskap och färdigheter genom kommunikation och interaktion med andra (Säljö, 2005). Skolverket (2011a) anger övergripande mål och riktlinjer för sådana kunskaper som eleverna förväntas ha då de lämnar grundsärskolan.

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundsärskola,

- kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt,
- kan kommunicera på engelska,
- kan använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet,
- kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv,
- kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt,
- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga,
- kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade kunskaper och etiska överväganden,

- har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet,
- har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia,
- kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,
- har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället,
- har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling,
- har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället,
- kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud,
- kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande, och
- kan göra väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning (s. 13-14)

Szönyi (2005) menar att undervisningen har en tendens att lägga tyngdpunkten på tillkortakommanden snarare än på förmågor, något som bekräftas av Berthén (2007). Berthén studerade vari det särskilda med särskolans pedagogiska arbete bestod och kom fram till att det som dominerade det pedagogiska arbetet var fostran och förberedelse inför något som komma skall (Berthén, 2007). Blom (2003) genomförde en studie där han bad lärare i grundsärskolan att beskriva sin verksamhet. De centrala begrepp som framkom är social fostran, basämnen, stärkande av självförtroende samt lust och motivation. Blom gav de angivna faktorerna namnet *Särskolepedagogik*. Östlund (2012) pekar på förhållandet mellan omsorg och kunskapsutveckling som han menar verkar vara extra framträdande i just undervisningen i grundsärskolan. Skolverket (2009b) har under flertalet år betonat vikten av att utgå från de nationella styrdokumenterna. De har även poängterat att skolor och pedagoger måste arbeta systematiskt med att bedöma elevers kunskapsutveckling. Grundsärskolan finns inte heller med i forskningsrapporter om skolan utan har placerats i ett särskilt fack för handikappforskning och specialpedagogik (Skolverket, 2009b). Samma resultat återfinns i en rapport utgiven av Skolverket (2011b) där det beskrivs hur skolgång i grundsärskolan innebär att det ställs lägre kunskapsmål på eleven.

Berthén (2007) menar att det är dags att på allvar rikta uppmärksamheten mot den verksamhet som bedrivs i grundsärskolan för att problematisera kring lärares uppfattade motiv, mål och medel när det gäller hur undervisningen utformas. Enligt Berthén visar forskning att det vi trodde var omöjligt för hundra år sedan visade sig vara felaktigt och istället fullt möjligt. Till exempel att elever som har Downs syndrom har förmågan att läsa, skriva och räkna. Berthén hänvisar till en engelsk kunskapsöversikt kring elever med Downs syndrom. Den fastslår att en stor andel av elevgruppen borde klara att genomföra hela sin skolgång i grundskolan. Och att gränserna för vad människor med utvecklingsstörning kan lära sig ständigt flyttas fram. Östlund (2012) menar att de frågor som bör ställas är på vilket sätt omsorgen i skolan genomförs. Är det med kunskapsutvecklande ambitioner? Östlund har inget problem med att undervisningen är omsorgsorienterad förutsatt att det inte sker på bekostnad av kunskapsuppdraget. Problemet uppstår således om undervisningen bygger på för lågt ställda krav alternativt blir alltför tillrättalagd i förhållande till kursplanens innehåll.

Bedömning och betyg

Läroplanens (Skolverket, 2011a) andra kapitel beskriver de åtta områden som skolan ska arbeta med: Normer och värden, Kunskaper, Elevernas ansvar och inflytande, Skola och hem, Övergång och samverkan, Skolan och omvärlden, *Bedömning och betyg* samt Rektors ansvar (Skolverket, 2011a). Bedömning är inte ett entydigt begrepp, det kan till exempel innebära att ge ett omdöme, värdera, granska, uppskatta eller sätta betyg. "Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne" (Skolverket, 2011a, s. 18). För varje betygssteg finns specifika kunskapskrav som stöd för vilket betyg som ska sättas, se exempel på hur kunskapskraven är formulerade i svenska i årskurs 9 (Bilaga 1). Principen för betygssättning är densamma oavsett skolform, det är elevens kunskapskvalitet som ska bedömas och betygssättas, inte beteendenaspekter. Skolverket (2011a) beskriver att kunskapsutvecklingen allsidigt ska utvärderas av läraren i relation till kunskapsmålen i de olika ämnena. Eleven ska utveckla sin förmåga att bedöma egen och andras insats i relation till kunskapsmål, resultat, arbetsinsats och förutsättningar. Betyg ges i slutet av varje termin i årskurs 6, 7, 8 och 9 om elev eller förälder begär det. Det finns tankar om likvärdighet med betyg i alla skolformer och betyg som motivationshöjare. Elever i grundsärskolan söker inte på sina betyg till gymnasiet såsom elever i övriga skolformer gör (SOU 2003:35).

Kunskapsbedömning är en del av lärandet och undervisningen. Idag ges betyg till elever i alla skolformer i Sverige, men i grundsärskolan är betygen inte obligatoriska (Skolverket, 2009a). Sverige har ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem, som förutsätter att läraren kan tydliggöra för eleven vad som förväntas för att få ett visst betyg samt att läraren kan avgöra om eleven har de kunskaper som krävs för ett visst betygssteg (Davidsson, Sjögren & Werner, 2000). Traditionellt har bedömningar och betyg använts för att betygsätta elevernas prestationer, det som tidigare kallades summativ bedömning. Andra ord på summativ bedömning är bedömning *av* lärande genom t.ex. prov, tester och förhör. Trenden att istället använda sig av den formativa bedömningen, bedömning *för* lärande, är tydlig i hela västvärlden och synen är att bedömningen ska främja lärandet. Det betyder att den blir en del av processen och bedömningen kan ses som ett verktyg för både lärare och elev att identifiera var eleven befinner sig och hur eleven kan gå vidare. Centrala frågor i den formativa bedömningen är, vart ska eleven, vad är målet, var är eleven nu och hur ska eleven komma dit (Skolverket, 2009a).

Bedömning behöver innehålla några gemensamma delar som lärare funderar runt såsom iakttagelse, dokumentation, tolkning och handling. Utifrån dessa delar måste lärare ställa kritiska frågor som: vad är det som iakttas, är det relevant, vem iakttar vem, hur ska det dokumenteras, vad blir synligt, hur ska det som visar sig tolkas och förstås. Har lärare detta i huvudet så är bedömningar ett mycket kraftfullt pedagogiskt verktyg, menar Lundahl (2012). Hattie (2009) forskning visar hur betydelsefullt det är att synliggöra lärandet både för elev och lärare "What is most important is that teaching is visible to the student, and that the learning is visible to the teacher" (s. 25). Ett av de viktigaste budskapen är att det spelar roll hur och vad läraren väljer att göra i klassrummet. Hattie påpekar vidare att lärarens kunskaper och idéer inte är de kritiska punkterna, utan det är elevens "construction of the knowledge and ideas that is critical" (s. 37).

Black och Williams (1998, 2009) forskning om formativ bedömning visar att lärare som systematiskt följer elevens utveckling och lärande för att identifiera vilka behov och utmaningar eleven behöver samt har fokus på att förändra sin egen undervisning, når framgång. Eleven behöver bli medveten om sitt lärande och vara aktiva i lärandeprocessen.

The main plank of our argument is that standards can be raised only by changes that are put into direct effect by teachers and pupils in classrooms. There is a body of firm evidence that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement. We know of no other way of raising standards for which such a strong prima facie case can be made (Black & Williams, 1998, s. 148).

Östlund (2013) påpekar att den formativa bedömningen i grundsärskolan behöver lyftas fram så att eleven blir medveten om hur målen ska nås. Han tycker vidare att det är bra att kunskapskraven i grundsärskolan har skärpts och menar att eleverna behöver bli mer delaktiga i sitt lärande. Skolverket (2009a) ger exempel på hur bedömning kan göras; observationer, självvärdering, intervjuer, individuella utvecklingsplaner (IUP), problemlösning och utställningar för att nämna några. Ett syfte med bedömningen är att lyfta elevens styrkor och förmågor i ett ämne, diagnostisera problem och identifiera behov. Diskussioner om mål, bedömningsgrunder och bedömningskriterier är något som lärare behöver processa kollegialt på skolan. "Måldiskussionerna i särskolan är lika viktiga och relevanta som i andra skolformer" (s. 42). Även Lundahl (2012) påpekar vikten av lärares samarbete i bedömningsarbetet. Gretteve, Israelsson och Jönsson (2014) tar upp tio utmaningar som lärarens vardag består av: planera undervisningen utifrån förmågor i de olika ämnena, samla in ett allsidigt betygsunderlag, återkoppla till eleverna, involvera eleverna i bedömningsprocessen, sätta betyg på enskilda uppgifter, förhålla sig till nationella prov, lärares stöd till varandra, dokumentation, digitala bedömningsverktyg och betygssättning. Lärare i grundsärskolan har, förutom de nationella proven, alla dessa delar i sin lärarvardag.

Den svenska grundsärskolan har aldrig haft nationella prov eller obligatoriska betyg (Skolverket, 2011b). Elever med en utvecklingsstörning deltar inte i internationella utvärderingar varken i Sverige eller andra länder. Det gör att vi dagsläget inte vet vilka kunskaper elever i grundsärskolan har, om kunskaperna har förändrats över tid eller hur svenska elevers kunskaper förhåller sig till motsvarande elevgrupp i andra länder. Det finns inte heller någon statistik över över lokala skillnader, variationer mellan kommuner eller om det finns en skillnad i skolplacering. I Sverige finns en satsning på matematik sedan år 2013 där grundsärskolans satsning behöver ha ett annat fokus än grundskolans. I grundskolan fokuseras på att problematisera undervisning och elevernas kunskaper medan det i grundsärskolan behöver fokuseras på ett likvärdighetsperspektiv som i sin tur ger ett inkluderingsperspektiv (Skolverket, 2011b).

All skolverksamhet inklusive grundsärskolan har samma krav på sig att främja elevers kunskapsutveckling och det är ingen artskillnad jämfört med andra skolformer utan mer av en gradskillnad (Skolverket, 2009a). I Skolinspektionens rapport (2010) konstateras att alla grundsärskolor som de granskat saknar analyser och sammanställningar på skolnivå vad det gäller elevernas kunskapsresultat. De menar vidare att skolorna därför saknar grundläggande underlag i sina kvalitetsarbeten. När det gäller undervisning i svenska så menar Reichenberg (2012) att grundsärskolan inte får vara ett undantag vad det gäller elevers möjlighet att få lära sig läsa, skriva och samtala särskilt i det informationssamhälle vi lever i idag. "Detta är en demokratisk rättighet för alla elever. Särskolan får inte vara ett undantag" (s. 153). Hon lyfter fram att en strukturerad och aktiv undervisning ger resultat och gynnar svaga elever. Westlund (2012) påpekar också att den strukturerade undervisningen med fokus på formativ bedömning är en central del i läsundervisningen. Även i Skolverket (2011b) utvärdering av *Matematikundervisning i grundsärskolan* framhålls saknaden av övergripande resultat av elevernas kunskaper.

Syfte och frågeställningar

Från flera håll riktas det kritik mot utbildningen i grundskolan. Av den anledningen valdes att fokusera på begreppen kunskap, bedömning och betyg i systematiska kvalitetsarbeten.

Syftet är att med inspiration av diskursanalys granska grundskolors systematiska kvalitetsarbete i sin helhet.

Studiens frågeställningar är:

- Hur skrivs kunskap, bedömning och betyg fram?
- Vilka diskurser framträder i granskningen av de systematiska kvalitetsarbetena?

Teori

Det övergripande syftet med undersökningen är att med inspiration av diskursanalys granska systematiska kvalitetsarbeten i grundsärskolan. Nedan följer en kort introduktion till socialkonstruktionismen följt av en presentation av diskursanalys som teori.

Socialkonstruktionism

Diskursanalysens angreppssätt vilar på socialkonstruktionistisk grund vilket är en gemensam beteckning för befintliga teorier inom samhälle och kultur (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Burr (1995) anger fyra premisser som binder ihop angreppssätten:

- *Kritisk inställning till självklar kunskap* som innebär att kunskapen om världen ska ses med kritiska ögon. Det som är sant för den ene behöver inte vara sant för den andre.
- *Historisk och kulturell specificitet* vilket innebär att synen på kunskap är historiskt och kulturellt präglad. Vilken syn människor har på världen beror på var i världen man vuxit upp.
- *Samband mellan kunskap och sociala processer* betyder att människors sätt att uppfatta världen bevaras i och med de sociala processer som omger oss.
- Då vi ingår i sammanhang där världsbilden redan är bestämd blir en del handlingar helt otänkbara medan andra ses som självklara. Olika syn på världen leder därmed till olika typer av handlingar - *sambandet mellan kunskap och social handling*.

Tideman (2000) talar om ett socialkonstruktionistiskt synsätt utifrån kategorisering av människor. Tideman menar att det finns en konstruktion i samhället som bygger på en slags *tyst överenskommelse* kring vilka förutsättningar som ska råda. När samhället kategoriserar och/eller diagnostiserar det som borde betraktas som naturlig variation blir följden ett minskat antal människor inom normalvariationen. Människors förmågor skiljer sig åt, oavsett om det handlar om fysisk eller intellektuell förmåga. Hur stor den avvikande gruppen blir är upp till oss och de gränser som vi sätter upp (Tideman, 2000).

Diskursanalys som teori

Foucault är den person som starkast förknippas med diskursanalys. Hans arbete med att utveckla en teori och metod påverkar än idag den forskning som drivs med diskursanalys som ansats (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Foucaults intresse låg i att kartlägga strukturer inom olika områden. Vad är sant och falskt, vad kan sägas och vad är helt otänkbart att säga? Foucault menar att det finns en likformighet inom olika domäner och att det som produceras i text ofta är liktydigt trots att det finns skillnader (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Foucaults syn på diskurs blir således att en viss praktik producerar en viss typ av yttranden (Bergström & Boréus, 2012). Genom diskurser identifieras vem som har rätt att tala och vad som är accepterat i samhället. Den sociala verkligheten formas i och med skapandet av diskurserna, de är på så vis både formande och produktiva. Denna produktion sker genom språket och olika typer av representationer av människa och samhälle (Börjesson, 2003).

Bergström och Boréus (2012) använder uttrycket diskursanalys och väljer att låta begreppet innefatta både teori och metod. Inom samhällsvetenskaperna betraktas diskursanalys som en teori som kan fokusera på språket i vid mening, men det handlar även om frågor om makt och identitet. Winther Jörgensen och Phillips (2000) beskriver diskursanalysen som ett paket där

teori och metod hänger ihop och därmed förutsätter varandra. Fokus ligger på övergripande uppfattningar och utmärkande drag om språket där människors sätt att uppfatta verkligheten anses vara sammankopplade med språket. Den sociala praktiken sätter gränser och regler för hur människor skriver och talar till varandra, vilket gör diskursbegreppet angeläget (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Diskursanalys som teori fokuserar i hög grad på språkliga uttryck medan metoden handlar om ett visst sätt att analysera texter (Bergström & Boréus, 2012). Språkets olika mönster och struktur påverkar hur människor uttalar oss och agerar. Detta gäller både det talade och skrivna språket (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Foucault (1993) beskriver att det finns utestängningsprocedurer som kontrollerar en diskurs. ”Sanningen är en diskursiv konstruktion och olika kunskapsregimer anger vad som är sant och vad som är falsk” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s.19). Kunskap som ses som sann har högst värde, vilket genererar institutionellt stöd och distribution. På så vis kontrolleras diskurserna. Förutom sanningsbegreppet utvecklar Foucault en teori om makt/kunskap. Makten är utvidgad i den sociala praktiken och ska ses som produktiv snarare än förtryckande. Det är genom makt som vår sociala omvärld skapas (Foucault, 1993). Maktbegreppet gör att talet om världen ser ut på ett visst sätt samtidigt som det utesluter andra möjligheter (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Metod

Syftet är att med inspiration av diskursanalys granska grundsärskolors systematiska kvalitetsarbete i sin helhet. Studiens frågeställningar är: Hur skrivs kunskap, bedömning och betyg fram samt vilka diskurser framträder i granskningen av de systematiska kvalitetsarbetena? Med hjälp av diskursanalysen närmade vi oss texterna och de begrepp som skulle studeras. Metoddelen inleds med diskursanalys som metod följt av urval, genomförande och dataanalys. Avslutningsvis redogörs studiens tillförlitlighet och trovärdighet samt etiska ställningstaganden.

Diskursanalys

Foucault menar att utbildning borde vara den instans i samhället där varje individ ges tillgång till alla diskurser som erbjuds. Dessvärre är utbildningssystemet en spegling av samhället, vilket innebär att den följer rådande diskurser. Fördelning och vad som blir tillåtet följer således den kunskap och makt som råder (Foucault, 1993).

Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken diskurs som helst. Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildningen tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tillgången av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig (s. 31).

Enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) är begreppet diskurs inte helt oproblematiskt att definiera. Det finns inte en enhetlig och allmänt accepterad version, utan diskursanalysen kan användas på flera olika sätt. Ett sätt att definiera begreppet är att ange diskurs som “ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (s. 7). Ytterligare förklaring till begreppet ger Bergström och Boréus (2012), som menar att syftet är att tolka och förstå samhälleliga praktiker.

Fem gemensamma drag präglar de diskursanalytiska metoderna. Den första är synen på språket och dess användning. Språket ses som en social aktivitet skapad i en social kontext. Språk-

ket konstruerar vad vi tänker och gör. Den andra föreställningen är att bakgrunden är påverkad och präglad av olika tanketraditioner. Tredje föreställningen handlar om identitet. Här ses identitet som något som skapas utifrån processer där den egna självbilden smälter samman med andras uppfattningar. Den fjärde föreställningen handlar om makt. Frågor om vem som har rätt att uttala sig i olika frågor kan vara centrala. Den femte och sista teoretiska föreställningen handlar om bakomliggande motiv (Bergström & Boréus, 2012).

Winther Jörgensen och Phillips (2000) presenterar tre diskursanalytiska inriktningar: diskursanalys, diskursteori och kritisk diskursanalys. Nedan följer en kortare presentation av dessa tre inriktningar.

Som beskrevs i teoriavsnittet är Foucault den person som starkast förknippas med diskursanalys. Ett sätt att se på diskursbegreppet utifrån Foucault är att en viss praktik frambringar en viss typ av utsagor. Fokus i analysen brukar vara att betona det som håller diskursen samman snarare än vad som skiljer. "En diskurs kan beskrivas som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper men inte andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet" (Bergström & Boréus, 2012, s. 358). När dessa diskurser skapas leder det till en viss kontroll av människan, några individer erhåller makt och möjligheter medan andra begränsas. Exempel på sådana utestängningsmekanismer är tradition - inte tradition och samhällets definition av det som är sjukt - inte sjukt. En avgörande faktor då utestängningsmekanismer kommer på tal är etablerad kunskap. Kunskap möjliggör utestängningsmekanismerna och gör diskurser tvingande, likriktande och normerande, vilket gör dem starkt förknippade med makt (Bergström & Boréus, 2012).

Diskursteori är en annan tradition inom diskursanalys. Symboler för denna är Laclau och Mouffe. Deras diskursteori har ett brett fokus, vilket gör den väl lämpad för olika typer av socialkonstruktionistiska studier. Diskursteori analyserar den diskursiva kampen, det vill säga de relationer som finns mellan olika diskurser. "Olika diskurser - som var för sig representerar ett bestämt sätt att tala om och uppfatta den sociala världen - kämpar hela tiden mot varandra för att uppnå hegemoni, alltså för att låsa fast språkets betydelse på sitt eget sätt" (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 13). Inom diskursteori anses att språk struktureras och formas inom rådande praktiker och därmed formas in i existerande diskurser. Den sanna kunskapen är därmed ett resultat av kampen om tolkningsföreträde inom praktiken (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Inom diskursteori talar man om speciella tecken, nodalpunkter, som diskursens kärna. För att komma åt tecknen behöver diskursen brytas ner. De språkliga tecknen består av ord och begrepp och kan få olika betydelse beroende av sammanhanget. Nodalpunkten är ett tecken som ges central betydelse och bildar diskursens nav. Kring detta nav bildas ekvivalenskedjor som finner stöd i nodalpunkten. Ekvivalenskedjan kopplar således ord som associeras till nodalpunkten, utifrån detta bildas sedan en diskurs. Nodalpunkten är ett privilegierat tecken utifrån vilket övriga tecken får sin betydelse och ordning (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Fairclough (1993) skapade den analysmodell som kallas kritisk diskursanalys. Modellen är tredimensionell och består av text, diskursiv praktik samt social praktik. Bergström och Boréus (2012) beskriver kritisk diskursanalys på följande vis: På textnivå är analysen lingvistisk och fokuserar på grammatik och struktur. Här kartläggs både vad som påstås explicit och vad som är underförstått. Den diskursiva praktiken har för avsikt att studera hur texter produceras, distribueras och konsumeras. I den sociala praktiken lyfts analysen av diskursen in ett större, socialt sammanhang där det finns utrymme att säga något kritiskt om både ideologi och makt (Bergström & Boréus, 2012). I samhället konsumeras och produceras text, en slags social praktik. Denna sociala praktik är i sin tur en del av vår sociala värld där vår iden-

titet formas och relationer skapas. Kritisk diskursanalys har sitt fokus på texterna i den sociala praktiken. Vad som är tillåtet att skriva och säga inom den sociala praktiken påverkar talet om dem som befinner sig inom praktiken (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Fairclough (1993) skriver att diskurser kan ses som olika sätt att presentera världen: "different discourses are different ways of representing aspects of the world" (s. 214). Inom diskurserna finns möjlighet att förändra, men också att efterlikna sociala strukturer i samhället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Urval

Studien består av två urval då det första urvalsförfarandet misslyckades. Båda beskrivs nedan.

Ambitionen var att granska de senaste läsårens systematiska kvalitetsarbeten, det vill säga kvalitetsarbeten från 2012/2013 och 2013/2014. Anledningarna var att skolan fick nya riktlinjer i och med en ny Skollag (SFS 2010:800), ny läroplan (Lgr 11) och nya allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete (2012).

Urvalsprocessen startades med ett beslut om att inhämta empiri utifrån kriteriet *spridning över landet*. Då Sverige består av 21 län bestämdes att använda dessa. Det vill säga 21 systematiska kvalitetsarbeten skulle inhämtas, ett från vardera län. Genom att, på Internet, välja den kommun i varje län där vi först fann en grundskola fann vi vårt urval. Valet föll på grundskolor årskurs 6-9 då det i dessa årskurser sätts betyg. Inriktning träningskola ingår inte i studien då det inom skolformen inte sätts betyg.

För att få fatt i rektors namn och mejladress användes kommunernas hemsidor. I de fall det inte kunde utläsas på kommunens hemsida vem som var rektor kontaktades kommunens växel. På så vis erhöles namn och mejladress till rätt person. Vi författade ett brev (Bilaga 2) som skickades till rektorerna i de identifierade skolorna. Rektorerna ombads att bidra med sitt systematiska kvalitetsarbete (SYK) från åren 2012-2013 eller 2013-2014. Den första förfrågan resulterade i att ett kvalitetsarbete kom oss tillhanda. Två rektorer kunde inte hjälpa till då de var nya på posten samt att skolan saknade SYK. Två rektorer angav frånvaro/sjukdom i ledningsgruppen som anledning till att de inte kunde bistå med SYK. Vi hade nu fått fem mejlsvaret, ett systematiskt kvalitetsarbete och fyra förklaringar till varför det inte existerade några SYK. Några veckor senare skickades påminnelser ut (Bilaga 3) till de rektorer som ej svarat. Denna påminnelse resulterade i ytterligare ett kvalitetsarbete. Empirin bestod vid detta tillfälle av två systematiska kvalitetsarbeten. På grund av svårigheten att hitta aktuella kvalitetsarbeten ändrades urvalsförfarande.

Ett beslut togs om att, med hjälp av Google, söka efter resterande 19 SYK. Sökorden *Systematiskt kvalitetsarbete grundskola 2014*, *Systematiskt kvalitetsarbete grundskola 6-9* och *Kvalitetsarbete grundskola* användes. Denna sökning resulterade i åtta SYK från läsåren 2012/2013 och 2013/2014. Urvalet bestod vid denna tidpunkt av 10 systematiska kvalitetsarbeten. För att få fatt i fler SYK bestämdes att en sökning på läsåret 2011/2012 skulle genomföras. Denna sökning gav ytterligare sju kvalitetsarbeten. Då tiden för studien är begränsad togs här ett nytt beslut om att studiens empiri skulle bestå av 17 systematiska kvalitetsarbeten istället för 21.

Urvalet består av 17 grundskolors, åk 6-9, systematiska kvalitetsarbeten från åren 2011-2014. Två av dem fick vi via mejl, 15 hämtades på nätet. De systematiska kvalitetsarbeten som bildar urvalet är från olika kommuner och olika år. Antal sidor varierar i omfång mellan

5 - 66 sidor. Sex av de sjutton systematiska kvalitetsarbetena är skrivna tillsammans med en grundskola, återstående 11 är separata kvalitetsarbeten. Dokumenten har två olika namn, systematiskt kvalitetsarbete (12) och kvalitetsredovisning (5). I de flesta fall (13) framgår att det är rektor som författat SYK. I fyra fall är skribenten okänd.

Följande läsår representeras i de systematiska kvalitetsarbetena:

2011-2012	7 st
2012-2013	7 st
2013-2014	3 st

Eleverna i årskurs 9 blev läsåret 2011-2012 bedömda och betygsatta utifrån Lpo 94. Några citat i studiens resultat återges därför med betygssteg G-VG.

De systematiska kvalitetsarbeten, som vi inte fick in i det första urvalet, 19 av 21, redovisas i resultatet som studiens bortfall.

Dataanalys

Syftet har inte varit att beskriva varje grundsärskolas systematiska kvalitetsarbete för att påvisa skillnader, utan att ge en sammantagen bild av hur grundsärskolor beskriver sin verksamhet utifrån syfte och frågeställningar. I analysen har fokus legat på texterna för att finna de diskurser som framträder i grundsärskolors beskrivning av sin verksamhet i SYK. Diskursanalysen ger oss möjlighet att fokusera på språket i vid mening, samtidigt som makt kan problematiseras. Studien är inspirerad av Foucaults diskursanalys och Laclau och Mouffes diskursteori. Det innebär att den kritiska diskursanalysen lagts åt sidan då avsikten inte har varit att göra en analys på lingvistisk eller grammatisk nivå. Till en början sökte vi efter en färdig mall och ett precist analysverktyg, men efter ett tag fann vi att diskursanalys som metod många gånger handlar om att inspireras, influeras och påverkas från olika diskursanalytiska inriktningar. Bergström och Boréus (2012) menar att det inte finns några färdiga mallar att ta i bruk för en studie med diskursanalytisk ansats utan det är upp till studenter och forskare att själva utveckla sina analysverktyg.

Bearbetning

En första genomläsning gjordes tillsammans under en heldag. Detta för att inte låta ett upphåll ta udden av den första genomläsningen. Syftet var att dagen skulle genomsyras av läsning och gemensamma reflektioner utan avbrott för annat. De systematiska kvalitetsarbetena numrerades med siffrorna 1 till 17 och kallades hädanefter med den siffra arbetet fått. Varje arbete lästes ett efter ett med penna i hand med fokus på begreppen kunskap, bedömning och betyg. Direkt i anslutning till denna genomläsning samtalades om de första reflektionerna. På så vis tog vi oss systematiskt igenom varje arbete för sig.

Kvalitetsarbetena lästes ett flertal gånger och allteftersom fylldes de med markeringar utifrån syfte och frågeställningar. Grupperingar gjordes utifrån likheter i förhållande till syftet men även utifrån andra likheter, exempelvis huruvida grundsärskolan och grundskolan redovisade verksamheten tillsammans eller ej. Andra delar som var intressanta var vem som skrev de systematiska arbetena samt vilket år de var skrivna. Utsagorna grupperades initialt utifrån *kunskap, bedömning och betyg* samt *övrigt*. Vid fortsatt genomläsning av temat *övrigt* identifiera-

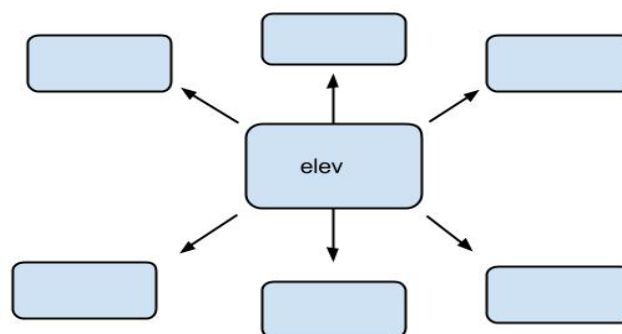
des *organisation* samt *trygghet och trivsel* som de största grupperna. Våra fyra teman sammanfattades efter det på följande sätt:

- Kunskap
- Bedömning och betyg
- Trygghet och trivsel
- Organisation

Arbetet gick nu in i nästa fas. Utifrån de fyra teman påbörjades nya genomläsningar med syftet att samla citat. Citaten bildade stommen i sökandet efter texternas nodalpunkt. Ord som återfanns i de flesta citat var trygghet, trivas, elever, personal och skola. Något av dessa begrepp skulle kunna vara det nyckelord, kvalitetsarbetenas nodalpunkt. Vi fick återigen anledning att studera empirin närmare med syftet att finna nodalpunkten. Nodalpunkt används för att identifiera det ord som bildar diskursens nav. Andreasson (2007) betonar vikten av att etablera diskursen kring nodalpunkten. Bearbetningen identifierade begreppet *elev* då det används frekvent, både då verksamheten och utbildningen beskrivs. *Elev* får olika betydelse beroende på vilka ord som omger begreppet. Det är kring *elev* som diskurserna bildas.

Att analysera texter innebär att tolka. Innan tolkningsarbetet påbörjas måste texten avvinnas mening och betydelse. När detta är gjort ska det resultat som framkommit tolkas och analyseras. Till sist ska resultaten belysa och hjälpa oss förstå vårt problem. Det finns en komplexitet i tolkningen dels utifrån det problem (syfte) och den fråga (frågeställning) man arbetar med och textens karaktär. Tolkningssituationen består av några centrala delar: I vilket sammanhang är texten är producerad och konsumerad, vilka diskurser kan texten relateras till, vem har skrivit texten (avsändare), vem är läsaren (mottagare) samt vem tolkar texten (Bergström & Boréus, 2012).

Nedan presenteras den modell som används då diskurserna presenteras i resultatdelen. I mitten ses diskursens nodalpunkt och i de omgivande fälten presenteras diskursens ekvivalenskedjor, ord och begrepp som ger nodalpunkten innehåll.



Förutom att finna de systematiska kvalitetsarbetenas nodalpunkt var ambition att försöka säga något om språket. På vilket sätt struktureras och formas språket i de systematiska kvalitetsarbetena? Anpassas språket in i redan rådande diskurser? Vilken kunskap ses som sann när det kommer till grundsärskolans elever och på vilket sätt ges den tolkningsföreträde i de systematiska kvalitetsarbetena?

Följande diskurser har identifierats: utbildningsdiskurs, trygghetsdiskurs och organisationsdiskurs och arbetet påbörjades med att tolka vad dessa stod för. Finns det några bakomliggan-

de orsaker till just dessa diskurser? Vi sökte de yttranden som var dominanta för att hitta vad som höll diskurserna samman, detta i ett försök att urskilja vad som är accepterat och vedertaget då det handlar om elever i grundsärskolan. Granskningen har inneburit en sökning av det som sägs och det som inte sägs, det dolda. I den avslutande diskussionen har ambitionen varit att lyfta upp analysen på en högre nivå och försöka identifiera bakomliggande orsaker till den makt som råder inom våra diskurser. Vi är av den uppfattningen att språket bidrar till skapandet av den sociala omvärlden. Kommer vi i resultatet kunna se kopplingar till hur omvärlden talar om personer med en utvecklingsstörning och deras utbildning?

Tillförlitlighet och trovärdighet

Inom diskursanalysen talas det snarare om tillförlitlighet och trovärdighet än reliabilitet och validitet, begrepp som är mer frekventa inom den kvantitativa forskningen (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). En väl utförd studie ska presentera analys och slutsats på ett så genomskinligt sätt som möjligt. Det betyder att studien ska innehålla empiriska exempel samt noggranna redogörelser av analys och resultat. Att studera diskurser innebär att studera språklig ordning. Uppgiften blir att förstå hur diskurserna fungerar i ett specifikt socialt sammanhang. De tolkningar som görs är av olika kvalitet vilket genererar krav på att tolkningen motiveras. Den kvalitativa forskningen ses av flera forskare som mindre stringent än den kvantitativa, detta eftersom den inte har som ambition att mäta något (Bergström & Boréus, 2012). För att kunna avgöra huruvida en diskursanalys är trovärdig ska den studeras i sitt sammanhang (Winther Jörgensen & Phillips, 2002).

Stukát (2011) menar att man bör resonera kring studiens resultat, inte bara utifrån tillförlitlighet och trovärdighet utan även utifrån generaliserbarhet. Generaliserbarhet innebär att presentera studien såpass noggrant att andra kan göra en liknande studie. Stukát hävdar att kvalitativa studier i viss mån överger generaliseringstanken då resultaten ej är av kvantitativ karaktär. Han presenterar därför ett alternativt begrepp, *relaterbarhet*, till vilket vi ansluter oss. För att säkerställa studiens relaterbarhet redogörs noggrant för urval och genomförande. Ambitionen har varit att utarbeta strategier för hur materialet ska synliggöras, analyseras och bearbetas. Vår förhoppning är att studiens resultat ska gå att relatera till grundsärskolans verksamhet.

Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att granskning med diskursanalytiskt angreppssätt innebär att se på ett *utsnitt av världen*. Studiens data består av systematiska kvalitetsarbeten från olika delar av landet, olika år och säkerligen skrivna under olika premisser, med andra ord kan de ses som ett *utsnitt av världen*. Det behöver inte utesluta att tolkning och analys kan användas i fortsatta studier. Möjligtvis kan arbetet bidra med forskning inom ett fält som vi tror är relativt obeforskat.

Etik

Vetenskapsrådet (2011) menar att god forskningsed innebär att öppet redovisa hur forskningens metoder, analyser och tolkningar har gått till samt att göra empirin i studien rättvisa. De menar vidare att följande fyra etiska huvudkrav har som uppgift att verka som skydd för den enskilde individen,

- informationskravet
- samtyckekravet
- konfidentialitetskravet

- nyttjandekravet

Då studien innebär en granskning av dokument kommer inte den enskilde individen i en skyddslös position. De systematiska kvalitetsarbetena är offentliga handlingar, vilket gör att varken samtycke från kommunen eller kravet om information behöver inhämtas. Vi har dock burit med oss en medvetenhet om de fyra ovanstående kraven under hela studien. Om en forskningsrapport har dålig precision i frågeställning/syfte, använder felaktiga metoder, hanterar bortfall på ett oacceptabelt sätt så är det ett tecken på dålig forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2011).

Konfidentialitetskravet uppfylls då kvalitetsarbetenas härkomst avidentifierats. Under arbetet med studien har SYK i vår empiri numrerats från 1-17 istället för att använda skolors eller kommuners namn för att anonymisering skulle ske. Empirin har förvarats på ett sådant sätt att ingen obehörig har kunnat ta del av forskningsmaterialet. Inga enstaka personer synliggörs i studien, ej heller län, kommuner, skolor eller från vilket år respektive SYK är. Inget av detta redovisas i samband med de citat som återfinns i resultatet, då det skulle vara utpekande och ovidkommande för resultatet. Det är viktigt att vara sann mot de utsagor som används i studien och behandla allt empiriskt material rättvist. Citat och utsagor är en del av diskurser och kan inte bevisa något ensamt. I studien har vi inte varit intresserade av enskilda SYK utan ett samlat resultatet har varit i fokus. Vi är medvetna att om empirin skulle bestå av 17 st andra SYK, skulle vi få ett annat resultat än det vi har. Studiens bortfall redovisas i metodkapitlets genomförande och i resultatet samt återkommer i metoddiskussionen. Vår förförståelse och egna erfarenheter bär vi med oss under studiens gång vilket också påverkar studiens resultat.

Resultat

Inledningsvis i Resultatkapitlet redogörs för vem som är avsändare och mottagare av de systematiska kvalitetsarbetena. Detta följs av en redogörelse för bortfall följt av det som specifikt handlar om våra fokusområden kunskap, bedömning och betyg. Här samlat under utbildningsdiskursen. Efter det följer en redovisning av de två dominerande diskurser som framträtt vid analys av hela vårt material, trygghetsdiskurs och organisationsdiskurs. Varje diskurs inleds med en närmare presentation av diskursernas nodalpunkt och på vilket sätt *elev* blir centralt i just denna diskurs. De tre diskurserna presenteras var för sig utifrån nodalpunkt och illustreras med citat.

Systematiska kvalitetsarbeten är en myndighetstext. Syftet är att ge huvudmannen en fingerisning om verksamhetens kvalitet utifrån nationella mål (Skolverket, 2012). De systematiska kvalitetsarbetena baseras i vissa fall på utdrag och citat från bland annat läroplaner, skollag, kommuners policytexter och FN:s deklARATIONER. Detta sker i varierande grad. Rektor är avsändare i de flesta fall (13). Mottagare är i första hand huvudmannen, men också lärare och övrig personal på skolan samt ledningsgrupp, vårdnadshavare, elever och allmänhet som är intresserad, det är dessa mottagare som läser och tolkar texten. Kvalitetsarbetena produceras och konsumeras i ett utbildningssammanhang.

Bortfall

Den metod som ursprungligen valts för insamling av data gav inte det underlag som studien krävde. Vi fick in två av 21 efterfrågande systematiska kvalitetsarbeten, de 19 som inte kom oss tillhanda är studiens bortfall. Vi fick 5 personliga mejlsvår, varav två med bifogade systematiska kvalitetsarbeten. 16 rektorer svarade ej på våra mejl. En rektor beskriver hur de tidigare årens rapporter inte är författade av henne och anger att för grundsärskolans del var förra årets rapport något ofullständig. En rektor är självkritisk och menar att gamla SYK håller för låg kvalitet och därför ej kan ses som systematiska. Andra förklaringar som ges är att de är nya på sin tjänst, överlämning saknas samt löfte om att återkomma.

Det här låter intressant. Jag ber att få återkomma.

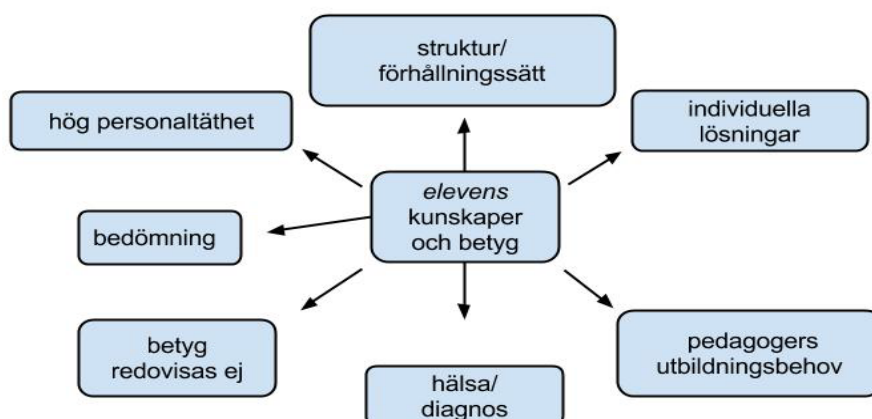
Jag tillträdde som ny rektor i mars och fick ingen överlämning alls, här är helt rent.

Eftersom vi har startat upp med de nya rutinerna nu i år, har vi ännu inte sammanfattat och gjort en plan framåt.

Utbildningsdiskurs

Talet om kunskap, bedömning och betyg bildar utbildningsdiskursen. Begrepp som struktur, individuella lösningar och hälsotillstånd samlas som ett kluster kring nodalpunkten, *elev*. Den höga personaltätheten anses gynna elevens kunskapsinhämtning och för att elever ska lyckas framhålls strukturen och det tydliga förhållningssättet. Elevers hälsotillstånd och diagnoser tillsammans med de individuella lösningarna har en betydelsebärande roll i det som bildar utbildningsdiskursen. Då grundsärskola och grundskola har gemensamma SYK redovisar

grundskolan elevers betyg och kunskaper, detta återfinns inte i grundsärskolans redovisning. I modellen visas vilka begrepp som kopplas till *elev* och därmed bildar utbildningsdiskursen.



Kunskap

I 10 av 17 kvalitetsarbeten skrivs det om kunskap och de ligger som grund till resultatet om kunskap. Texten varierar i omfång från att bestå av en mening till att fylla en halv sida. Hög personaltäthet anses vara en faktor som påverkar elevernas resultat och möjliggör att på bästa sätt individualisera undervisningen. Små grupper tillsammans med den höga personaltätheten anges ligga till grund för grundsärskolans måluppfyllelse och ökade kunskapsresultat.

Grundskolan med små grupper och hög personaltäthet gör det möjligt att optimalt individualisera efter varje elevs förutsättningar och behov.

De små grupperna och den höga personaltätheten ligger till grund för särskolans måluppfyllelse.

I och med vår höga personaltäthet möjliggör vi att eleven kan få en till en-undervisning.

Pedagogen nämns i samband med kunskap. I det dagliga arbetet med eleverna ses pedagogen som kunskapsbärare. Pedagogrollen innebär i dessa fall att befästa kunskaper hos eleverna och att ge eleven möjlighet att omsätta teoretiska kunskaper i vardagen. Pedagogers behov handlar i första hand om fortbildning och handledning. Exempel på fortbildning är att skriva individuella utvecklingsplaner (IUP) och upprätta åtgärdsprogram. Handledning återges som utbildning via Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), träff med psykolog och grupphandledning med en person som är kunnig inom neuropsykiatri.

Pedagogerna försöker att befästa kunskaper hos eleverna, så att de kan använda dem i olika situationer och vid olika tillfällen.

Under höstterminen ska vi få handledning av XXX vid tre tillfällen.

Skolpsykologen ska träffa arbetslagen kontinuerligt.

För att möjliggöra lärande och nå ökad måluppfyllelse krävs anpassade lokaler, struktur och ett tydligt förhållningssätt. Att eleverna kan förutsäga vad som ska hända är en viktig faktor

för lärande. Här återges även en - till - en undervisning, individuellt arbete och individuella lösningar då kunskap diskuteras. Ökad måluppfyllelse nås via det enskilda arbetet.

Genom att vi jobbar en-till-en når eleverna kunskapskraven.

Strukturen och det tydliga förhållningssättet till eleverna medverkar också i hög grad till att möjliggöra lärande.

Kontinuitet, struktur och förutsägbarhet är tre oerhört viktiga förutsättningar för att skapa trygghet och ett bra lärandeklimat i grundsärskolan. Vi har lokaler som är utrustade och anpassade för att kunna möta alla elevers behov.

Det enskilda arbetet har lett till ökad måluppfyllelse.

Individens svårigheter beskrivs i samband med kunskap. Elevers diagnoser anses påverka både kunskapsresultat och skolarbete. Avsändaren (rektor) använder elevgruppens diagnoser, begåvningsprofil samt hälsotillstånd för att motivera varför elever inte når förväntat resultat.

Hälsotillstånd kan påverka resultat.

Då flera elever har tilläggsdiagnoser kan det påverka skolarbetet.

Flera av eleverna har tilläggshandikapp såsom epilepsi samt synskada vilket påverkar inläringen.

Elevernas ojämna begåvningsprofiler till följd av deras olika funktionshinder kan göra det svårt att nå målen. Men individanpassad undervisning och för flera elever en till en-undervisning gör att möjligheterna ökar.

Då vi granskat grundskolans utvecklingsområden och jämfört med grundsärskolans mål för desamma ses en skillnad i formulering. Grundskolan sätter uppnåendemål utifrån kunskap, exempelvis "matematikundervisningen skall utvecklas så att fler elever når målen och fler elever ska nå gymnasiebehörighet" medan grundsärskolans mål är av mer allmän karaktär, "Arbetslagsledarrollen ska förtydligas och stärkas med bland annat budgetansvar och delta i nätverk med pedagoger från andra Särskolor i regionen."

Bedömning och betyg

Redovisade betyg finns i 1 av de 17 granskade kvalitetsarbetena, men det generella är att betygen inte redovisas för grundsärskolan. Motiven till det varierar och några exempel är att det är få elever på grundsärskolan och att de inte ska kunna identifieras eller att betyg inte redovisas i denna skolform. Det vanligaste är dock att betyg inte nämns alls.

Betyg redovisas inte i sarskolan.

Det är så få elever så därför tar jag inte upp betyg.

För de elever som går i grundsärskolan och läser vissa ämnen utifrån grundskolans kursplan redovisas betyg i högre grad, däremot redovisas ej de betyg som eleverna får i grund-sarskolan. I grundsärskolan redovisas hur många elever som gick i respektive årskurs, men det saknas vilka betyg eleverna fick. Några arbeten anger måluppfyllelse i generella drag.

I våras gick totalt tre elever ur årskurs 9 i grundsärskolan. De här eleverna har mottagit betyg i de ämnen som erbjudits. En av eleverna har dessutom fått betyg i idrott (VG) enligt grundskolans kriterier.

Betygssammanställningen visar att flera grundsärskoleelever når målen inom båda kursplanerna. En av eleverna har fått betyg (G) utifrån grundskolans kunskapskrav i följande ämnen: engelska, musik, teknik och idrott. (Betyg i grundsärskolans ämnen redovisas inte.)

Måluppfyllelsen för eleverna är hög, alla når målen.

Gemensamt för de kvalitetsarbeten, där grundskola och grundsärskola beskriver sin verksamhet tillsammans (vilket sker i 6 av 17 st), är att grundsärskolans resultat inte synliggörs. Grundskolan redogör för hur de arbetar med bedömning, ofta tillsammans med tabeller där aktuella betygsresultat redovisas. Grundsärskolans kvalitetsarbete saknar koppling mellan bedömning och betyg.

Bedömning uttrycks i en tredjedel av empirin genom en beskrivning av att eleverna får skriftliga formativa omdömen eller att eleverna bedöms utifrån de mål verksamheten arbetar med. Vidare påpekas i flera arbeten att lärarna behöver komma igång med diskussioner om bedömning. Vi finner i några arbeten att kompetensutveckling är genomförd inom området bedömning genom t.ex. fortbildningsdagar eller föreläsningar.

Alla pedagoger läser och sätter sig in i formativ bedömning.

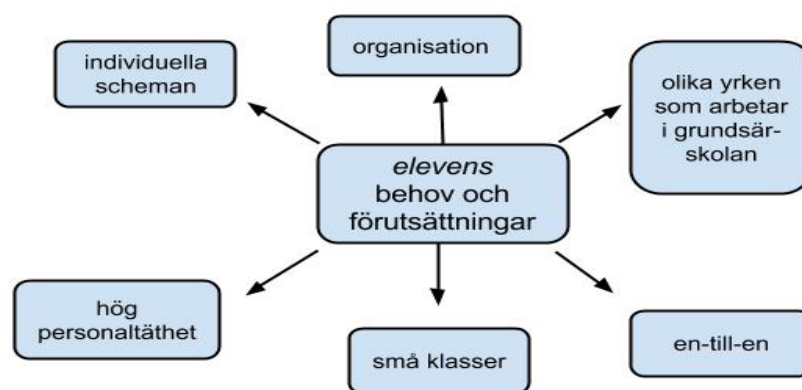
Arbetet med bedömning av elevernas kunskaper kommer att fortgå även under nästa arbetsår.

Lärare har plockat fram sin intuitiva bedömarkompetens för att sedan göra en bedömning av elevernas arbete.

Följande exempel är studiens undantag på flera sätt. Denna SYK är skriven av grundskola och grundsärskola tillsammans, kunskapsresultatet redovisas i båda skolformerna på liknande sätt och verksamhetens olika delar är synliga. Vad det gäller måluppfyllelse finns det avsnitt där elevers kunskapsresultat redovisas i tabellform i alla årskurserna (6 - 9) för både hösttermin och vårtermin i båda skolformerna. Det går att utläsa hur många elever i varje ämne som når minst grundläggande och fördjupade kunskaper, dock ej i betygssteg. Efter det kommer ett analysavsnitt för varje årskurs. Höstterminens analys fortsätter med hur de ska arbeta framåt för att förbättra resultatet t.ex. genom att skapa enkla matriser så att eleverna förstår de olika betygsstegen. Efter vårterminen redovisas hur många elever i varje ämne som når grundläggande och fördjupade kunskaper. I den efterföljande analysen skrivs att endast en elev i ämnet svenska når fördjupade kunskaper. De fortsätter sin analys med att för att få betyget C och A så ska eleverna ha abstrakta förmågor som diskutera och reflektera och att det är svårt att uppnå dessa kunskapskrav. De menar att detta gör att inte fler når högre betyg. Lärarna ska fortsätta att arbeta med att förtydliga målen i varje ämne för att fler elever ska nå högre betygssteg samt avsätta tid till diskussion om bedömning i lärarlaget. I nästa systematiska kvalitetsarbete kommer de att redovisa vilka betyg eleverna får i olika ämnen för att få till en bättre analys över resultatet.

Organisationsdiskurs

Eleven är i fokus då den elevnära organisationen diskuteras. Här återfinnes en-till-en undervisning och elevers individuella scheman. De små klasserna anses gynna eleverna och organisatoriskt ses den höga personaltätheten som en tillgång vad gäller måluppfyllelse och elevgruppens behov. Dominant i organisationsdiskursen är verksamhetens organisation. Det handlar om personalkategorier och personalantal, hur elever grupperas och antal elever. *Elev* ses som centralt då organisationen byggs kring dennes behov och förutsättningar. I modellen visas vilka begrepp som kopplas till organisationsdiskursen, även här samlade som ett kluster kring nodalpunkten.



För att eleven ska lyckas beskrivs olika sätt att organisera verksamheten med eleverna. Exempel på den elevnära organisationen är en-till-en och schema. Båda motiverar den höga personaltätheten. Ett sätt att organisera arbetet kring eleverna är med schema i olika former. Det finns individuella scheman, scheman för dagen, scheman för enskilda lektioner, konkreta scheman och gruppschema.

Tack vare att vi är mycket personal kan vi arbeta en-till-en med eleverna vid flera tillfällen under dagen.

Schema för dagen och för varje enskild lektion så att eleverna vet vad de ska göra. Många elever har också ett individuellt schema i klassrummet.

De flesta kvalitetsrapporter redogör för antal klasser, elever och personal inom sin organisation. Ord som hög personalbemanning och hög personaltäthet kännetecknar de flesta arbeten. Alla arbeten innehåller någon form av redogörelse över hur grupperna ser ut samt beskrivning av hur mycket personal som arbetar i grundsärskolan. Mest frekvent är noggranna redogörelser över klasser och personal.

Grundsärskolans har haft tre klasser, 1-3 E, 3-5 E, 3-6 E, 6-9 E. Där har det under läsåret funnits 4 klasser. Totalt har vi haft 59 elever inskrivna i sarskolan under året.

Sarskolans personalgrupp består av totalt 25 personer i direkt arbete med barnen. 13 av dessa är anställda som pedagoger i Sarskolan och 12 är elevassistenter. Sarskolan har också tre personer anställda inom administrativa och elevvårdande funktioner!

Organisationens höga personaltäthet motiveras i flertalet SYK. Genomgående är att personalbemanningen på ett eller annat sätt redovisas med någon form av elevfokus. Exempelvis ses hög personaltäthet ligga till grund för måluppfyllelse och vara ett svar på elevernas behov.

De små grupperna och den höga personaltätheten ligger till grund för särskolans måluppfyllelse.

Vi har hög personalbemanning då vår elevgrupp kräver det.

Vi har hög personalbemanning. I flera klasser är vi en på en. I en av grundsärskoleklasserna är vi två till tre pedagoger på fem elever.

Det arbetar flera yrkeskategorier inom grundsärskolan. Personalen består av grundskollärare, några med specialpedagogisk vidareutbildning, förskollärare, fritidspedagog, elevassistenter, barnskötare. Särskolan har egen studie- och yrkesvägledare, och musiklärare. Personalens kompetens kommer att behöva ses över då man redan ser ett underskott på utbildade lärare i flera ämnen. I Organisationen finns utrymme för vaktmästare, chaufför och egna bussar.

Vi har anställt en vaktmästare och chaufför i vars uppdrag det ingår att ta hand om skolans två minibussar.

Tillgång till särskolans buss och gruppkort för lokalfabriken.

I sex av arbetena redovisas grundsärskolan som en del av grundskolan. I samtliga fall görs en gemensam inledning där skolan beskrivs i stora drag, exempelvis "X skolan är en 6-9 skola med 350 elever." Den gemensamma organisationen beskrivs utifrån att allt delas.

Grundsärskolan delar sin verksamhet, kalender och lärare i allt väsentligt med övriga skolan. Vi väljer således att inte särskilja dem åt i redovisningar och liknande.

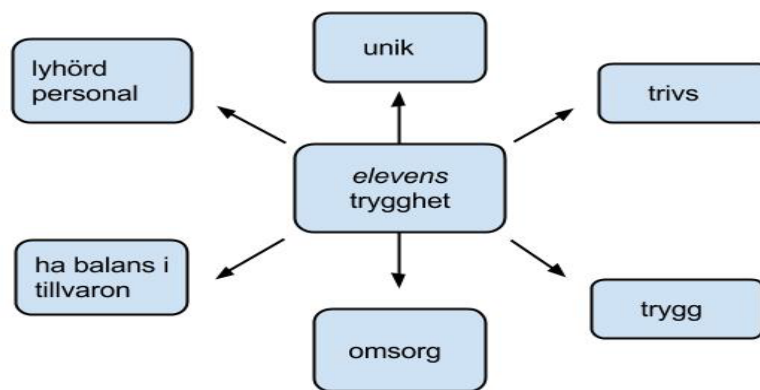
Samverkan med föräldrar sker på olika digitala plattformar. Detta nämns då samverkan diskuteras. Det finns en missnöjdhet med att föräldrarna inte är aktiva och tar del om det som står på bloggar och i exempelvis webbverktyget Unikum. Det hanteras genom att erbjuda kurser för föräldrarna. Det låga intresset och ekonomi styr i vissa fall besluten kring lärplattformar.

Vi har valt att inte ha någon föräldrainloggning av ekonomiska skäl.

Vi kan inte lägga tiotusen på detta när intresset är så lågt från föräldrarnas sida.

Trygghetsdiskurs

I samtliga kvalitetsarbeten finner vi talet om trygghet och trivsel. I några arbeten är trygghet en egen rubrik och under rubriken kan det stå att grundsärskolan följer handlingsplanen för trygghet och trivsel på skolan. I samband med att det skrivs om *elev* länkas bland annat begreppen unik, trivs, trygg, balans samt omsorg och bildar ett kluster runt nodalpunkten. I modellen visas vilka begrepp som kopplas till Trygghetsdiskurs.



Det framgår att det ska vara roligt att komma till skolan och att eleverna ska känna sig trygga. Det når man genom trygghetssamtal och ett gott samarbete med hemmen. Hög personaltäthet gör att elever trivs.

Regelbundna trygghetssamtal som är utformade efter varje elevs förutsättningar och behov.

Personalens goda samarbete med hemmet skapar trygga elever och föräldrar.

Eleverna känner sig trygga på vår skola.

På grund av den höga personaltätheten upplever de flesta elever, föräldrar och personal att god trivsel råder.

Personalen har eleven i fokus och ser till att det finns en balans i tillvaron mellan god omsorg och pedagogik. För att nå denna balans arbetar några utifrån ett positivt perspektiv. Omsorgen om eleven ses som en förutsättning då eleven ska lära sig saker.

Eleverna behöver ha balans mellan att må bra och lära sig saker. Därför arbetar vi i vår grupp utifrån ett positivt perspektiv.

Det måste finnas en balans mellan pedagogik och omvårdnad om eleverna.

Elever behöver god omsorg för att lära sig saker.

Lyhörd personal som har tålamod och kunskap om varje elev är en betydande del av att trygghet och trivsel råder. I mötet med eleven anges att grundsärskolan har ett special-pedagogiskt grundtänkande. Eleverna beskrivs som unika, vilket kräver stort tålamod och kunskap hos personalen.

I grundsärskolan är varje enskild elev unik och det innebär att personalen inom grundsärskolan måste vara lyhörda.

Vi vet att det ibland kan bli tokigt för våra elever - och vi vet också varför - därför arbetar vi utifrån ett perspektiv med större tålamod och kunskap om varje elevs särskilda behov. Individen kommunicerar känslor till oss.

Grundsärskolan använder sig av ett arbetssätt som har specialpedagogiskt grundtänk.

Personalens arbete med att möta varje elev på ett individuellt sätt ökar möjligheten för eleven att bli sedd och stärkt i den egna självkänslan. Den höga personaltätheten är en betydande del av trygghetsdiskursen. Här skrivs den fram som en positiv faktor i arbetet med värdegrundsfrågor och raststöd.

Grundsärskolans små grupper med hög personaltäthet förenklar arbetet med värdegrundsfrågor.

Vuxenstödet under raster och i samband med lunch är en viktig insats.

Sammanfattning av resultat

Studiens diskurser är identifierade utifrån nodalpunkten *elev*. Utbildningsdiskursen är störst till omfånget, men bedöms ändå som minst då det är få arbeten som skriver om kunskap, bedömning och betyg. Kunskapsdelen baseras på sju systematiska kvalitetsrapporters redovisning av kunskap. Frekventa ord är struktur, kontinuitet och tydligt förhållningssätt som alla knyts ihop med kunskapsbegreppet och kopplas till *elev*. Ett systematiskt kvalitetsarbete redovisar betyg. Övriga gör det inte, vilket motiveras med lågt elevantal eller att grundsärskola inte redovisar betyg. I de systematiska kvalitetsarbeten där grundskola och grundsärskola redovisas tillsammans faller grundsärskolans resultat bort. För inkluderade elever redovisas de betyg eleverna får då del läser enligt grundskolans kursplan. En tredjedel av de systematiska kvalitetsarbetena skriver om bedömning. Organisationsdiskursen är studiens mest omfattande del och genomsyrar samtliga systematiska kvalitetsarbeten. Inom organisationsdiskursen ryms hur arbetet med enskilda elever utformas. Dominerande är uppgifter om hur personalen organiseras för att tillgodose elevens förutsättningar och behov. Den höga personaltätheten motiveras med hög måluppfyllelse och elevgruppens behov. Som organisation tillhör grundsärskolan i flera fall grundskolan och återfinns då organisationen beskrivs.

Trygghetsdiskursen är studiens mest utmärkande diskurs. Den återfinns i alla arbeten, men är inte lika omfattande som organisationsdiskursen. Utmärkande för trygghetsdiskursen är att grundsärskolan har unika och trygga elever som trivs och når målen. Vilka mål det är eleverna når framgår inte. Personalen har lång erfarenhet, är lyhörda, har stort tålamod och de parerar lärande och omsorg i arbetet med eleverna, så att balans råder.

Diskussion

I diskussionen är ambitionen att knyta samman syfte, litteratur, teori, metod och resultatet i empirin. Diskussionen är indelad i metoddiskussion, resultatdiskussion och allmän diskussion.

Metoddiskussion

Teori och metod i denna studie vilar i socialkonstruktionismen som innebär att verkligheten upprätthålls genom språket och sociala processer människor emellan (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Burr (1995) menar att synen på kunskap är historiskt och kulturellt präglad och att den syn en människa har på världen hänger i hop med var hon är uppvuxen. Burr ser även ett samband mellan kunskap och sociala processer och hävdar att man bör ha en kritisk inställning till självklar kunskap. Vi delar synen om att verkligheten är socialt konstruerad, därför är socialkonstruktionismen en bra utgångspunkt för oss.

Metodval föll på diskursanalys då metoden föreföll mest lämpad att ge oss tillträde till de systematiska kvalitetsarbetenas innehåll. Bergström och Boréus (2012) menar att offentliga tryck är lämpligt källmaterial för studier med diskursanalytisk inriktning, vilket medförde att vi kände oss trygga i valet av systematiska kvalitetsarbeten som underlag till studien. Ingen av oss hade tidigare genomfört en diskursanalys, så att läsa in metoden blev en av studiens stora utmaningar. Ambitionen har varit att försöka säga något om det språk som används (talet om) i de systematiska kvalitetsarbetena, både det som skrivs och det som utelämnas. Metoden förespråkar att inte i förväg bestämma sig för kategorier, i stället ska man försöka finna det som inte sägs och utifrån det bilda diskurser. Detta var till en början svårt att förhålla sig till, speciellt då fokus låg på begreppen kunskap, betyg och bedömning. På ett sätt var begreppen förutbestämda fokusområden som gav oss en ingång till texterna och samtidigt visade det sig ganska snart att det fanns dolda kategorier under ytan. Vi har åtskilliga gånger funderat kring vilket resultat vi fått om fokus från början inte legat på kunskap, betyg och bedömning. Vår bedömning är att resultatet sett snarlikt ut. Möjligtvis kunde enstaka skillnader visat sig, men vi är övertygade om att trygghet- och organisationsdiskurserna hade utkristalliserat sig oavsett ingång.

Metodval kan alltid diskuteras. Då vi i början på hösten påbörjade granskningen var vi fast övertygade om att göra en kritisk diskursanalys. En bit in i studien lämnades den kritiska diskursanalysen åt sidan, då vi fann diskursteorins nodalpunkt mer användbar utifrån syfte och frågeställning. Andreasson (2007) betonar vikten av att etablera diskursen kring nodalpunkten, något vi försökt att förhålla oss till. I Winther Jørgensen och Phillips (2000) återges ett exempel där *kropp* bildar nodalpunkt i den medicinska diskursen, den alternativa behandlingsdiskursen och den kristna diskursen. Skulle vi kunna finna ett liknande begrepp som definierade samtliga diskurser i de systematiska kvalitetsarbetena? Diskurser är en tillfällig tillslutning, men det betyder inte att tillslutningen varar för evigt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Den betydelse som nodalpunkten *elev* har i studiens diskurser ska ses som en tillfällig tillslutning.

Studien har två urval, det första att samla in SYK via rektorer och det andra via internet. Vi bedömer dessa urval som likvärdiga. I påminnelsen till rektorerna (Bilaga 2) skrevs en förklarande text där begreppet *systematiskt kvalitetsarbete* vidgades. Kanske skulle vi redan från början efterfrågat t.ex. kvalitetsarbete, kvalitetsrapport, verksamhetsberättelse, verksamhetsplan eller sammanfattning av läsåret. Skulle det gjort att vi fått in fler SYK? Ett annat alternativ kunde ha varit att ta personlig kontakt med de rektorer som ej svarat.

Resultatdiskussion

Vår bedömning är att studiens syfte och frågeställningar har blivit besvarade. Framställningen av områdena kunskap, betyg och bedömning har studerats i sin helhet och genom närläsning. Genom analys har diskurserna: utbildningsdiskurs, trygghetsdiskurs och organisationsdiskurs funnits.

FN:s internationella regler för personer med funktionshinder tar tydligt ställning för allas rätt till utbildning. Specialundervisning kan övervägas då skolsystemet inte kan tillgodose utbildningsbehovet hos personer med funktionsnedsättning. Denna undervisning ska ha lika hög standard och lika höga ambitioner som all annan undervisning (SOU 1998:66). Sverige har valt att organisera undervisningen för elever med utvecklingsstörning i en särskild skolform och samtidigt anslutit sig till internationella deklARATIONER som fokuserar på bland annat delaktighet och inkludering. Östlund (2012) menar att innehållet i deklARATIONERNA gör det problematiskt att ha en egen skolform för personer med utvecklingsstörning. Skollagen (SFS 2010) ställer krav på skolenheter att årligen upprätta systematiska kvalitetsarbeten med syfte att föra verksamheten framåt. Skolors resultat ska analyseras i förhållande till nationella mål och utifrån detta ska utbildningen planeras och utvecklas. Skolverket vill se kvalitetsredovisningar från samtliga skolformer och kommunerna är skyldiga att kvalitetsredovisa grundsärskolans verksamhet (Skolverket, 2012). Studiens bortfall tyder på att det finns kommuner som inte följer dessa krav. Utifrån våra 21 förfrågningar erhöll vi två systematiska kvalitetsarbeten samt förklaringar till varför skolenheten saknade SYK. Enligt Skolverket (2011a) ska huvudmannen i de systematiska kvalitetsarbetena följa upp resultaten. För detta får skolenheter och huvudmän tillsammans hitta rutiner. Frågan är om huvudmannen uppmärksammat att grundsärskolan inte redovisat sitt resultat i SYK. Även om rektor är ansvarig vilar ansvaret på huvudmannen att reagera om en skolform saknar systematiskt kvalitetsarbete.

Bedömningar av elevernas utveckling bör finnas naturligt i undervisningen så att varje elevs kunskapsnivå tydligt framträder (Svenska Uneskorådet 2/2006; Skolverket, 2009a; Skolinpektionen, 2010, Skolverket, 2011a). Grundsärskolan har fått utstå kritik och flertalet studier tyder på brister i kopplingen mellan nationella mål och undervisning (Szönyi, 2005; Berthén, 2007; Skolverket, 2009a). Vid en närmare analys av utbildningsdiskursen förefaller det som om det bristande kunskapsfokuset består. I stället för att beskriva elevers kunskaper och hur arbetet med bedömning bedrivs redogörs för den höga personaltätheten, individuella lösningar och elevers problematik. Här framgår inte hur skolorna arbetar mot målen och det generella är att betyg inte redovisas. Det språk som används tyder på en anpassning in i de diskurser som råder. I resultatet blir detta synligt i formuleringar som: ”Genom att vi jobbar en-till-en når eleverna kunskapskraven” och ”Måluppfyllelsen för eleverna är hög, alla når målen.”

Grundsärskolan är sprungen ur att landstingen ombesörjt undervisningen för elever med utvecklingsstörning. Så sent som på 80-talet övergick ansvaret för grundsärskolan från landstinget till skolväsendet (Rabe, 1997). Sedan dess har grundsärskolan fått utstå kritik för omsorgsriktningens dominans över kunskapsriktningen (SOU 2004:98; Szönyi, 2005; Berthén, 2007; Skolverket, 2009a; Östlund, 2012). Blom (2003) beskriver *Särskolepedagogiken* som baseras på lärares syn på utbildningen i grundsärskolan. Här återfinns social fostran, lust och stärkande av självförtroende som lärare i grundsärskolan beskriver som centrala aktiviteter. Berthén (2007) beskriver en dominans av fostran och förberedelse inför något som komma skall. Studiens resultat indikerar att tyngdpunkten ligger på trygghet- och organisationsdiskurs som skulle kunna tolkas som rester av den omsorgsdiskurs som så länge domine-

rat utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Östlund (2012) ställer en relevant fråga: På vilket sätt genomförs denna omsorg i skolan? Om det sker med kunskaps-utvecklande ambitioner ser Östlund inga problem, men om det sker på bekostnad av kunskapsuppdraget är det något annat.

Betyg i grundsärskolan var studiens ingång. Vi var intresserade av vilka betyg eleverna erhölet, men fick vid kontakt med Skolverket besked om att en samlad betygsstatistik inte finns för denna skolform. Däremot finns betygsresultat på kommunnivå. Skolverket (2012) påpekar att avsaknaden av nationella prov samt betyg som bygger på frivillighet gör att det är svårt att få en helhetsbild över hur väl undervisningen faller ut i grundsärskolan. Studien indikerar att betyg för elever i grundsärskolan endast är av betydelse då eleven erhållit betyg utifrån grundskolans kursplan. Skolinspektionen (2010) konstaterar att utav de grundsärskolor som de granskat är det ingen som redovisar elevers kunskapsresultat i olika ämnen, något som inspektionen menar leder till brister i kvalitén. Då betyg är ett sätt att redovisa resultat ställer vi oss frågan varför elevers betyg inte redovisas. Florin och Swärd (2011) efterlyser statistik på kommunal nivå och ställer samtidigt frågan huruvida kommunerna egentligen tar något ansvar för hur särskoleklasser redovisas officiellt. Ett svar skulle kunna vara att betyg i grundsärskolan inte är obligatoriska. Då betyg sätts på frivillig basis blir underlaget ojämnt. Det skulle kunna vara så att rektor inte skriver ut betyg i SYK av omsorg om eleven. Att underlaget, med få elever, skulle kunna innebära att de kan identifieras. Ett annat scenario skulle kunna vara att grundskolans betyg anses ha mer betydelse än grundsärskolans betyg och därför redovisas.

Att kalla det samlade materialet om kunskap, betyg och bedömning för utbildningsdiskurs har under arbetets gång inte känts helt rätt. Kan det istället handla om en särskild utbildningsdiskurs för grundsärskolan. Varför har utbildningsdiskursen i de systematiska kvalitetsarbetena det innehåll som de faktiskt har? Foucault (1993) menar att "Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken diskurs som helst." (s. 31) Vår bedömning är att eleverna i grundsärskolan inte har tillgång till *vilken diskurs som helst*. Det förefaller som att *elever* i studien har tillgång till en särskild utbildningsdiskurs som inte följer de rekommendationer som finns fastställda för att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Tideman (2000) har använt det socialkonstruktivistiska synsättet då han problematiserat kring samhällets kategorisering av människor. Han menar att det råder en tyst överenskommelse i samhället kring vilka förutsättningar som ska råda. Skulle det kunna vara så att det råder en *tyst överenskommelse* i talet om elever i utbildningsdiskursen? Att diskursen är tillsluten utifrån en föreställning om vad elever i grundsärskolan har för behov. Burr (1995) menar att människors sätt att uppfatta världen bevaras i och med de processer som vi omger oss med. Då människor ingår i ett sammanhang där världsbilden redan är bestämd blir vissa handlingar självklara medan andra blir omöjliga. Kan det vara så att det finns en utbildningsdiskurs som innehåller en *färdig* världsbild över hur undervisning ska bedrivas för elever med utvecklingsstörning?

Skolinspektionen (2010) menar att lärares utbildningsbakgrund kan ha betydelse för undervisningen i grundsärskolan. Något som även diskuteras av Berthén (2007) och Östlund (2012). I grundsärskolan arbetar yrkeskategorier som i studien benämns *pedagoger* och *personal*. Resultatet visar att det är otydligt vilka som avses. Berthén (2007) hävdar att undervisning som bedrivs av förskollärare och fritidspedagoger styrs av föreställningar om skola. I organisationsdiskursen beskrivs att grundsärskolan består av mycket personal, här återges bland annat lärare, elevassistent, vaktmästare, pedagoger, fritidspedagoger och kurator. Kan en av anledningarna till att trygghetsdiskursen är så framträdande vara de många yrkeskategorier som finns i grundsärskolan? Olika professioner har olika syn på vilka behov eleverna

har. Statens offentliga utredning (SOU 2003:35) visar att lärare i grundsärskolan i första hand samarbetar med assistenter, inte med andra lärare. Påverkar även samarbetsformer verksamhetens inriktning?

Från och med höstterminen 2018 träder nya behörighetskrav för att få undervisa i grundsärskolan i kraft. Östlund (2012) ser utbildningen som en möjlighet att föra in nya perspektiv på lärande och delaktighet. I studien framträder ett tydligt individfokus - *elev*. Det mesta kring *eleven* organiseras utifrån tankar om hur olika individuella lösningar ska främja eleven. Skolan ska ansvara för att eleverna ges möjlighet att arbeta, lära och interagera tillsammans med andra (Skolverket, 2011a), vilket Säljö (2005) beskriver som det sociokulturella perspektivet. I studien framträder en dominans av individuella lösningar, enskilt arbete och en-till-en undervisning. Diskursanalysen har gett oss möjligheten att ställa frågor även om det som inte sägs. En fråga värd att ställa är: Varför finns det inte något *tal om* gruppens funktion och inkludering i de systematiska kvalitetsarbetena?

Inom det kategoriska perspektivet, som har sina rötter inom medicin och psykologi, ses individens funktionsnedsättning som en del av henne själv. I skolans värld innebär det att eleven ses som bärare av problemet. Perspektivet förespråkar mer segregerade undervisningsformer och vikten av expertkunskap (Haug, 1998; Nilholm, 2005). I resultatdelen beskrivs individens svårigheter då kunskap diskuteras. Elevernas diagnoser ses som anledningar till att eleverna inte når förväntade kunskapsresultat. Följande citat ur utbildningsdiskursen belyser detta: ”Elevernas ojämna begåvningsprofiler till följd av deras olika funktionshinder kan göra det svårt att nå målen. Med individanpassad undervisning och för flera elever en-till-en undervisning gör att möjligheterna ökar.” Skolverket (2009a) menar att det finns en enighet om att det kategoriska perspektivet haft inflytande över både forskning och traditioner kring elever i grundsärskolan. I resultatdelen beskrivs hur elever erbjuds individanpassad undervisning samt en-till-en undervisning för att kunna nå förväntat resultat. Nilholm (2005) menar att det kan ligga i professionella gruppers intresse att skapa grupper för att på så vis ges möjlighet att utöva sin profession. “Exempelvis kan en medicinsk och psykologisk dominans inom ett område ses som att en medicinsk-psykologisk diskurs definierar området i fråga” (s. 53). På grund av att omsorgsdiskursen länge dominerat inom grundsärskolan och att gamla föreställningar om vad elever i grundsärskolan förväntas klara av att lära sig ser vi också spår av den medicinsk-psykologiska diskurs som Nilholm beskriver.

Maktbegreppet gör att talet om världen ser ut på ett visst sätt samtidigt som det utesluter andra möjligheter (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Maktbegreppet ger möjlighet att ställa frågor om vem som har rätt att uttala sig (Bergström & Boréus, 2012). Ambition var att säga något om det språk som används i studiens empiri. Vilken kunskap ses som sann när det kommer till grundsärskolans elever och på vilket sätt ges den tolkningsföreträde i de systematiska kvalitetsarbetena? Slutsatsen är att rektor, som har formuleringsprivilegiet i studiens empiri, besitter makten att tala om *eleverna* och hur verksamheten i skolan bedrivs, t.ex. placera individens tillkortakommanden i fokus och motivera hög personaltäthet samt enskild undervisning. Det finns yttre påverkan i form av skollag, styrdokument, egen skolform och policydokument där tjänstemän i kommuner och statsmakten har formuleringsprivilegium. All lagstiftning som omger eleverna i grundsärskolan bär på en maktdimension där eleverna själva inte ges tillåtelse att tala. Mineur, Bergh och Tideman (2009) talar om att det råder ett *lagom-för-funktionshindrade-tänkande* i samhället. Studiens resultat indikerar att elever i grundsärskolan inte fullt ut har tillgång till utbildningsdiskursen. Kan detta och avsaknad av betyg i grundsärskolan vara exempel på *lagom-för-funktionshindrade-tänkande*?

Allmän diskussion

Skolan har makt i förhållande till de elever som beskrivs i de systematiska kvalitetsarbetena. Därför är på det sätt vi talar om elever med utvecklingsstörning avgörande på flera plan. Om SYK inte fokuserar på elevers kunskaper, bedömning och betyg utifrån aktuella rön och forskning bidrar det till att diskurserna förblir tillslutna. Bergström och Boréus (2012) beskriver hur textanalys innebär att tolka. De tolkningar som gjorts kunde tolkats annorlunda av någon annan. Arbetet innebär att vi är en del av studiens sociala och kulturella sammanhang, då vi arbetar i grundsärskolan och ingår i dess kultur. Vi har därför gått in i arbetet med en viss förförståelse kring det vi studerat vilket har påverkat resultatet. Dialogformen har medfört att vi fått motivera slutsatser och resultat inför varann vilket har medfört att tolkning och analys blivit mer stringent. Denna studie visar en bild, ett *utsnitt av världen*, en annan studie med annat underlag skulle kanske visat en annan bild.

Studien är långt ifrån heltäckande. Precis som tidigare angetts är den endast ett *utsnitt av världen*. Under arbetes gång har det framkommit några möjliga uppslag till vidare studier. Ett uppslag skulle kunna vara att jämföra systematiska kvalitetsarbeten från grundskola och grundsärskola. I studiens begränsade urval syns tendenser på att grundskolan redovisar resultat på ett annat sätt än grundsärskolan. Då empirin i studien är från olika år skulle en annan möjlig ingång vara att studera aktuella SYK utifrån liknade syfte och frågeställningar som vår. Kan det vara så att empiri från låt oss säga verksamhetsåret 2014/2015 skulle ge ett annat resultat?

Grundsärskolans uppdrag är att ge elever som har en utvecklingsstörning en anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som elever i grundskolan får (SFS, 2010:800). Systematiska kvalitetsarbeten kan vara ett sätt att säkerställa utbildningens kvalitet. Bortfallet tyder på att det finns grundsärskolor som inte kvalitetssäkrar sin verksamhet. Som studiens titel anger finns det anledning att återkomma till hur grundsärskolan kvalitetssäkrar utbildningen.

Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text : om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Specialpedagogik.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys* (s. 353-415). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet – Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evolution and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: Att undervisa särskoleelever: Nio lärare berättar: Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan"* (Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholms stad, nr. 2003:3). FoU- rapport, Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten: Socialtjänstförvaltningen.
- Bouck, E.C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.051517x.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
- Byström, J. & Byström, J. (2012). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, L., Sjögren, B., & Werner, L. (2000). *Betyg Grundskola, gymnasieskola, komvux*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- European Agency. (2014). *European Agency for special needs and inclusive education*. Hämtad 2014-12-12, från <http://www.european-agency.org>
- Fairclough, N. (1993) *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. The universities. Discourse and Society*. 4(2):133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002
- Florin, K. & Swärd, A-K. (2011). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.

- Grettve, A., Israelsson, M., & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. (Forskning i fokus, nr 5). Stockholm: Liber Distribution. Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B. (2004). Inledning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskap i det praktiska* (s. 5-22). Malmö: Studentlitteratur.
- Hansson, B. (2011). *Skapa vetande: vetenskapsteori från grunden*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Holmberg, O. (2008, februari). Ny inspektion förödande för skolan. *Pedagogiska magasinet, maj*, 61-64.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009) *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Lundahl, C. (2009). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I K. Åmossa (Red.), *I Kunskapens namn - en antologi om kunskap, makt och kreativitet* (s. 34-47). Lärarförbundet.
- Lundahl, C. (2012). Skolbedömningens pedagogiska och administrativa dimensioner. I: Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (Red). *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 299-314). Lund: Studentlitteratur AB.
- Miezis, A. (2009, maj). Stärkt betoning på kunskap i särskolan. *Specialpedagogik, maj*, 24-29.
- Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, T. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning- en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998 - 2009* (FoU-rapport, 2009-01), Stockholm: Stockholms läns landsting, Handikapp och Habilitering.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Rabe, T. (1997). *På väg in i vuxenvärlden. Ungdomar med utvecklingsstörning - en uppföljning i ett normaliseringsprojekt*. Rapport nr 1997:09. Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet.
- Rapp, S. (2013). *Rektor och lagen En studie av skolans pedagogiska ledare*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont Undervisning i särskolan förr och nu. I D. Andersson & L-E. Edlund (2012). *Språkets gränser - och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns.* (s. 143-155). Umeå: Print & Media.
- Riksförbundet FUB. (2014). Hämtad 2014-11-29, från www.fub.se
- Riksrevisionen. (2013). *Tillsynen av skolan bör inriktas mer på undervisningen.* Hämtad 2014-12-04, från [RIKSREVISIONEN/Pressrum1/Nyheter1/2013/Tillsynen-av-skolan-bor-inriktas-mer-pa-undervisningen/](http://www.riksrevisionen.se/sv/OM-bor-inriktas-mer-pa-undervisningen/) <http://www.riksrevisionen.se/sv/OM->
- SFS 2009:400. *Offentlighets- och sekretesslag.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen.* Stockholm: Regeringskansliet.
- SKOLFVS 2006:18 *Skolverkets allmänna råd för kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.* Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:9.* Stockholm.
- Skolinspektionen. (2014). *Om oss.* Hämtad 2014-08-28 från, <http://skolinspektionen.se/sv/Om-oss/>
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar: Regeringsuppdrag om särskolan.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009a). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Redovisning av uppdrag om kunskapsbedömning i särskola och särsvux.* Dnr. 2008:03526. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Matematikundervisningen i grundsärskolan. En utvärdering av matematiksatsningen.* Rapport 368. Stockholm.
- Skolverket. (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014a). *Behörig i särskolan.* Hämtad 2014-09-10, från <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/>
- Skolverket. (2014b). *Siris kvalitet och resultat i skolan.* Hämtad 2014-09-25, från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:1:0::NO::>
- Socialstyrelsen. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa.*

Hämtad 2014-11-11, från
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2003/2003-4-1>

- SOU 1992:94. *Bildning och kunskap; Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1998:66. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát. S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2/2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådets skriftserie.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms Universitet.
- Szönyi, K & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s.129-144). Malmö: Liber AB.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- SÖ 2008:26. *Sveriges internationella överenskommelser*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärds- politik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 1: 2011.
- Westlund, B. (2012). Bedömning av och för läsförståelse. I C. Lundahl. & M. Folke-Fichtelius. (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. (s.185-196). Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öquist, O. (2012). Säkra och bilda kunskap - inspektion respektive utvärdering. I C. Lundahl. & M. Folke-Fichtelius. (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. (s.243-250). Lund: Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I T. Barow. & D. Östlund. (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s.145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Östlund, D. (2013, maj). Kamrater saknas i träningskolan. *Specialpedagogik, maj*, 16-17.

Bilaga 1

Kunskapskrav i ämnet Svenska i grundskolan

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att **medverka** i att ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor. I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och **bidrar** till att framföra egna åsikter och argument. Eleven **bidrar** till att anpassa sitt språk till olika situationer och sammanhang. Dessutom kan eleven **medverka** i att planera och genomföra muntliga presentationer. I arbetet med presentationerna **medverkar** eleven i att välja och använda några verktyg och digitala medier. Eleven kan med **stöd av bilder** läsa texter från olika genrer. Genom att svara på frågor, ställa egna frågor och återge delar av innehållet visar eleven sin förståelse för texterna.

Eleven **medverkar** i att jämföra och beskriva olika sorters texter. Eleven kan skriva texter med flera meningar och tydligt innehåll och **bidrar** till att anpassa texterna till mottagare och syfte. Dessutom **medverkar** eleven i att strukturera texterna genom att använda skiljetecken och stavningsregler. Eleven kan skriva med läslig handstil och på dator och **medverkar** i att använda digital stavningskontroll och digitala kommunikationsverktyg. Eleven kan också **bidra** till resonemang om budskap och handling i olika typer av berättade texter och filmer från olika tider och kulturer. Eleven kan **medverka** i att hämta information från olika källor och medier och gör något eget övervägande vid resonemang om informationens trovärdighet och relevans. Dessutom kan eleven **medverka** i att söka information där sökorden är ordnade i alfabetisk ordning.

Kunskapskrav för betyget D i slutet av årskurs 9

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att på ett **delvis fungerande** sätt ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor. I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och framför egna **delvis underbyggda** åsikter och argument. Eleven anpassar **delvis** sitt språk till olika situationer och sammanhang. Dessutom kan eleven planera och genomföra muntliga presentationer på ett **delvis fungerande** sätt. I arbetet med presentationerna väljer och använder eleven några verktyg och digitala medier på ett **delvis ändamålsenligt** sätt. Eleven kan med **visst flyt** läsa texter från olika genrer. Genom att svara på frågor, återge delar av innehållet och sammanfatta innehållet på ett **delvis relevant** sätt visar eleven sin förståelse för texterna.

Eleven jämför och beskriver olika sorters texter på ett **delvis fungerande** sätt. Eleven kan skriva texter i olika genrer med varierat ordval, tydligt innehåll och **visst** anpassning till mottagare och syfte. Dessutom strukturerar eleven texterna på ett **delvis fungerande** sätt genom att använda skiljetecken och stavningsregler. Eleven kan skriva med läslig handstil och på dator och använder digital stavningskontroll och digitala kommunikationsverktyg på ett **delvis ändamålsenligt** sätt. Eleven kan också föra **enkla** resonemang om budskap och handling i olika typer av berättade texter och filmer från olika tider och kulturer. Eleven kan på ett **delvis fungerande** sätt hämta information från olika källor och medier och för då **enkla** och **delvis underbyggda** resonemang om informationens trovärdighet och relevans. Dessutom kan eleven på ett **delvis fungerande** sätt söka information där sökorden är ordnade i alfabetisk ordning.

Kunskapskrav för betyget B i slutet av årskurs 9

Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven kan samtala om varierande ämnen i olika sammanhang genom att på ett **väl fungerande** sätt ställa frågor, svara och uttrycka önskan och känslor. I samtalen lyssnar eleven till andras åsikter och framför egna **väl underbyggda** åsikter och argument. Eleven anpassar sitt språk **väl** till olika situationer och sammanhang. Dessutom kan eleven planera och genomföra muntliga presentationer på ett **väl fungerande** sätt. I arbetet med presentationerna väljer och använder eleven några verktyg och digitala medier på ett **ändamålsenligt** sätt. Eleven kan med **flyt** läsa texter från olika genrer. Genom att svara på frågor, återge delar av innehållet och sammanfatta innehållet på ett **relevant** sätt visar eleven sin förståelse för texterna.

Eleven jämför och beskriver olika sorters texter på ett **väl fungerande** sätt. Eleven kan skriva texter i olika genrer med varierat ordval, tydligt innehåll och **god** anpassning till mottagare och syfte. Dessutom strukturerar eleven texterna på ett **väl fungerande** sätt genom att använda skiljetecken och stavningsregler. Eleven kan skriva med läslig handstil och på dator och använder digital stavningskontroll och digitala kommunikationsverktyg på ett **ändamålsenligt** sätt. Eleven kan också föra **välutvecklade** resonemang om budskap och handling i olika typer av berättade texter och filmer från olika tider och kulturer. Eleven kan på ett **väl fungerande** sätt hämta information från olika källor och medier och för då **välutvecklade** och **väl underbyggda** resonemang om informationens trovärdighet och relevans. Dessutom kan eleven på ett **väl fungerande** sätt söka information där sökorden är ordnade i alfabetisk ordning (Skolverket, 2011a, s. 116-117).

Bilaga 2

Vårt brev till rektorerna

Hej!

Stenungsund 140820

Vi heter Jenny Jönsson och Carina Winkler och arbetar på grundsärskolan i Stenungsunds kommun samtidigt som vi läser sista terminen på Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under hösten ska vi skriva en magisteruppsats med syftet att granska det systematiska kvalitetsarbetet (SYK) i grundsärskolan.

Syftet är att läsa 21 stycken skolors SYK för att se hur man beskriver sin verksamhet. Av den anledning tar vi kontakt med dig som rektor för att be dig skicka ert systematiska kvalitetsarbete för 2013-2014 eller 2012-2013.

Er skola är identifierad utifrån vårt urval. Vi har utgått från Sveriges 21 län för att få en spridning över landet. Sedan identifierades en kommun i varje län genom en sökning på Internet. Den kommun i varje län där vi först fann en grundsärskola med årskurs 6-9 blev vårt urval av skola.

Forskning visar att vår elevgrupp är en eftersatt grupp gällande forskning och vi hoppas att vårt arbete kan bidra till mer kunskap om grundsärskolans verksamhet. Din skolas bidrag är därför betydelsefull och vi hoppas att du kan hjälpa oss med att skicka er SYK. Skola och kommun kommer att aidentifieras.

Vi tror att det är enklast för dig att bifoga dokumentet i ett mejl, antingen till xxxxx@xxxxxx eller xxxxx@xxxxxx

Med vänlig hälsning

Jenny Jönsson och Carina Winkler

Bilaga 3

Vår påminnelse till rektorerna

Hej igen!

Stenungsund 140828

Vi ber er om hjälp att genomföra vår undersökning av Grundsärskolans kvalitetsarbete i er kommun. Kvalitetsarbeten/dokumenterna kan ha olika namn i olika kommuner t.ex. verksamhetsplan, skolutvecklingsplan, kvalitetsrapport, verksamhetsberättelse, sammanfattning av läsåret eller kvalitetsarbete etc etc.

Som rektor är ni viktiga och betydelsefulla i rollen som förmedlare av er kommuns dokument.

Vi tackar på förhand!

Jenny Jönsson och Carina Winkler

Här kommer vårt brev igen (se nedan)

Hej!

Stenungsund 140820

Vi heter Jenny Jönsson och Carina Winkler och arbetar på grundsärskolan i Stenungsunds kommun samtidigt som vi läser sista terminen på Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Under hösten ska vi skriva en magisteruppsats med syftet att granska det systematiska kvalitetsarbetet (SYK) i grundsärskolan.

Syftet är att läsa 21 stycken skolors SYK för att se hur man beskriver sin verksamhet. Av den anledning tar vi kontakt med dig som rektor för att be dig skicka ert systematiska kvalitetsarbete för 2013-2014 eller 2012-2013.

Er skola är identifierad utifrån vårt urval. Vi har utgått från Sveriges 21 län för att få en spridning över landet. Sedan identifierades en kommun i varje län genom en sökning på Internet. Den kommun i varje län där vi först fann en grundsärskola med årskurs 6-9 blev vårt urval av skola.

Forskning visar att vår elevgrupp är en eftersatt grupp gällande forskning och vi hoppas att vårt arbete kan bidra till mer kunskap om grundsärskolans verksamhet. Din skolas bidrag är därför betydelsefull och vi hoppas att du kan hjälpa oss med att skicka er SYK. Skola och kommun kommer att avidentifieras.

Vi tror att det är enklast för dig att bifoga dokumentet i ett mejl, antingen till

xxxxx@xxxxxx eller xxxxx@xxxxxx

Med vänlig hälsning

Jenny Jönsson och Carina Winkler