



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Tydlig men ändå diffus

Grundsärskolelärares uppfattningar om grundsärskolans nya läroplan, Lgrs11

Birgitta Boman & Gunilla Palmquist

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600/LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT15 IPS02 SLP600/ LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP600/ LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT15 IPS02 SLP600/LLU600
Nyckelord:	Grundsärskola, läroplan, Lgrsäl1, lärande, måluppfyllelse, kunskapskrav, bedömning, delaktighet, ”en skola för alla”

Syfte: Studiens övergripande syfte är att beskriva lärares uppfattningar av den senaste läroplanen för grundsärskolan, Lgrsäl1, inriktning grundsärskola, med tyngdpunkt på lärande, måluppfyllelse och bedömning. Konsekvenserna av de förändringar som detta nya styrdokument innebär för grundsärskolan problematiseras utifrån följande frågeställningar:

1. På vilket sätt uppfattar och beskriver lärare i grundsärskolan den nya läroplanen, Lgrsäl1, och de förändringar som denna innehåller i förhållande till Lpo94?
2. Hur resonerar de kring den nya läroplanens syn på lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning vad gäller elever i grundsärskolan?
3. Vilka fördelar respektive nackdelar uppfattar lärare att den nya läroplanen har inneburit för dessa elever och särskilt vad gäller deras lärande, prestationer och delaktighet i skolan.
4. Innebär förändringarna ett steg närmare visionen om ”en skola för alla” eller vilka svårigheter respektive dilemman beskriver lärarna?

Teori: Studiens teoretiska ansats tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där bland annat begreppen lärande och samspel är centrala. Studien utgår även från det specialpedagogiska dilemmaperspektivet, där fokus är att studera vilka olika perspektiv som läggs på problem. Benämningen dilemmaperspektivet står för att det finns vissa grundläggande dilemman, motsättningar, som i egentlig mening inte går att lösa.

Metod: Studien bygger på en fenomenologisk metodansats med kvalitativa forskningsintervjuer som undersökningsmetod. I undersökningen ingår tio lärare som undervisar i grundsärskolan, inriktning grundsär. Intervjuerna har varit halvstrukturerade och har analyserats utifrån en abduktiv ansats och tolkats hermeneutiskt.

Resultat: Studiens resultat visar att lärarna uppfattar olika dilemman som finns inbyggda i skolans styrdokument bl.a. läroplanen. Några av de dilemman som särskilt diskuteras i denna studie är:

- Fasta kunskapskrav kontra efter var och ens förutsättningar
- En likvärdig bedömning?
- Betyg i grundsärskolan?
- Omsorg kontra kunskap
- En skola för alla?

Förord

Till våra informanter vill vi rikta ett stort tack. Tack för att ni tagit emot oss, visat engagemang och generöst delat med er av era uppfattningar i intervjuerna.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Joanna Giota som möjliggjort att vi kommit så här långt. Tack för ditt engagemang och dina värdefulla kunskaper. Tack även alla lärare och studiekamrater som funnits med på vår väg från nyanlända studenter på Speciallärarprogrammet till examination.

Slutligen ett varmt tack till våra familjer som ställt upp för oss under arbetets gång. Utan er hade vi inte fått den tid som behövts för vårt skrivande.

Studien har genomförts gemensamt av Birgitta Boman och Gunilla Palmquist. Utifrån studiens PM började vi läsa vald litteratur för att skapa en gemensam bas som sedan diskuterades. Därefter formulerades gemensamt studiens metodansats, teoretiska ansats, syfte och frågeställningar. Uppdelningen av att skriva förarbete till studiens olika delar gjordes enligt följande: Gunilla ansvarade för inledning, särskolans utveckling, skolans styrdokument, en skola för alla, utvecklingsstörning, normalitet, delaktighet samt specialpedagogiska perspektiv. Birgitta ansvarade för undervisning, kunskapssyn, kunskapskrav, bedömning, betyg, sociokulturellt perspektiv samt metodkapitlets avsnitt. Texterna har därefter penetrerats, diskuterats och slutförts gemensamt. Studiens empiriska del har genomförts genom att vi gjort hälften av intervjuerna var. Intervjuerna har vi sedan analyserat och tolkat tillsammans. Även metod- och resultatdiskussion är vårt gemensamma bidrag.

Göteborg 2015-03-08

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte	3
3 Litteraturgenomgång	4
3.1 Särskolans utveckling	4
3.2 Skolans styrdokument	5
3.5 Normalitet	11
3.6 Delaktighet	11
3.7 Undervisning	13
3.8 Kunskapsyn	13
3.9 Kunskapskrav	14
3.10 Bedömning	15
3.11 Betyg	17
3.12 Teoretiska perspektiv	18
3.12.1 Sociokulturellt perspektiv	19
3.12.2 Specialpedagogiska perspektiv	20
4 Metod och ansats	22
4.1 Kvalitativ forskning	22
4.2 Fenomenologisk ansats	22
4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun	22
4.4 Urval	22
4.5 Tillvägagångssätt	23
4.6 Analys	24
4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	25
4.8 Etiska överväganden	26
5 Resultat	27
5.1 Lärarnas uppfattningar om grundsärskolans läroplan	27
5.1.1 Lgrsäl 1	27
5.1.2 Förändringar gjorda i Lgrsäl 1 jämfört med Lpo94	28
5.2 Lärarnas uppfattningar om lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning	29
5.2.1 Kunskapssyn	29
5.2.2 Undervisning	30
5.2.3 Måluppfyllelse	31
5.2.3.1 Tidsaspekten	32
5.2.4 Bedömning	33
5.2.5 Kunskapskrav	34
5.2.5.1 Lärarnas tolkning av orden	35
5.2.5.2 Konsekvenser av tolkningsbara ord i kunskapskraven	35
5.2.5.3 Kunskapskravens nivå	36
5.2.6 Betyg	36
5.2.6.1 Betygets funktion	37
5.2.6.2 Omdöme kontra betyg	38
5.3 Visionen om ”En skola för alla”	39

5.3.1 En skola för alla	39
5.3.2 Organisation.....	39
5.4 Lärarnas uppfattningar om grundsärskolan i ett skolutvecklingsperspektiv	42
5.4.1 Implementering av Lgrsäl 1	42
5.4.2 Nuvarande arbete med Lgrsäl 1	42
5.4.3 Skolutveckling och funderingar inför framtiden	42
6 Diskussion	44
6.1 Metoddiskussion.....	44
6.2 Resultatdiskussion	44
6.2.1 Fasta kunskapskrav kontra efter var och ens förutsättningar.....	45
6.2.2 En likvärdig bedömning?.....	47
6.2.3 Betyg i grundsärskolan?.....	49
6.2.4 Omsorg kontra kunskap	49
6.2.5 En skola för alla?	51
6.3 Avslutande reflektioner	53
6.4 Specialpedagogiska implikationer.....	54
6.5 Förslag till fortsatt forskning	54
7 Referenslista.....	56
7.1 Nätreferenser	60
Bilagor	61
Bilaga 1 – Informationsbrev	61
Bilaga 2 – Intervjuguide	62

1 Inledning

I Sverige styr staten skolan genom lagar, förordningar, läroplaner och kursplaner. Dessa styrdokument anger mål och riktlinjer för verksamheten. En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som förordningen omfattar. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet. Hur läroplanerna utformas, vilket innehåll och vilken inriktning de har, är avhängigt av i vilken tidsperiod de skrivs och hur samhället vid denna tid är utformat; vilka ideologiska, ekonomiska och politiska intentioner som är rådande. Genom att studera läroplanerna historiskt kan man följa hur synen på kunskap och lärande förändrats. ”Den typ av kunskap som blir funktionell och produktiv har ändrats genom århundrandena och kommer ständigt att ändras som en funktion av omvärldens krav och möjligheter” (Säljö, 2000, s. 13). Att den svenska skolan har olika skolformer och hur dessa organiseras är också en spegling av samhällsutvecklingen och påverkat av olika tiders syn på delaktighet, normalitet och kategorisering av elever.

Den 1 juli 2011 trädde nya läroplaner i kraft i den svenska skolan. Då fick de obligatoriska skolformerna; grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialsolan, alla varsin samlad läroplan (Skolverket, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e). Grundsärskolans läroplan benämns Lgrsäl1. Denna skolform är till för elever som bedöms inte nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. Grundsärskolan omfattar utbildning i ämnen eller inom ämnesområden, eller en kombination av dessa. Man kan också läsa ett eller flera ämnen enligt grundskolans kursplaner. Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning som kallas träningskola. Denna inriktning är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Istället för enskilda ämnen omfattar träningskolan fem ämnesområden. För tydlighetens skull kommer vi i arbetet benämna de olika inriktningarna inom grundsärskolan som grundsär respektive träningskola.

En hel del förändringar är gjorda i grundsärskolans nya läroplan, Lgrsäl1 (Skolverket, 2011c), jämfört med den föregående läroplanen, Lpo94 (Skolverket, 1994a). Strukturen för kursplanerna är nu densamma för grundsärskolan och grundskolan, något som regeringen menar är viktigt ur ett likvärdighetsperspektiv genom att det möjliggör samarbete och rörlighet mellan skolformerna (Prop. 2008/09:87). En annan förändring i Lgrsäl1 är att kraven har höjts och måluppfyllelse har införts med kunskapskrav som ska uppnås. I Lpo94 fanns uppnåendemål och dessa inleddes, för elever i sarskolan, med meningen ”Eleven skall efter sina förutsättningar...”. Denna skrivning är borttagen i Lgrsäl1, nu finns det kunskapskrav som ska nås. Ytterligare en skillnad mellan Lpo94 och Lgrsäl1 är att det centrala innehållet, som i varje ämne och ämnesområde anger vad som ska behandlas i undervisningen, nu är mer utförligt och detaljerat beskrivet. Även detta anförs av Skolverket som något som är viktigt ur ett likvärdighetsperspektiv.

I Skolverkets lägesbedömning 2005 slog verket fast att en viktig förutsättning för måluppfyllelse är att de nationella styrdokumenterna uppfattas som funktionella och styrande för kommuners och skolors verksamhet. Samtidigt konstaterades att studier visar att kursplanernas struktur och innehåll uppfattas som otydliga av lärarna. Tydligare kursplaner med ökad konkretisering av målen och ett mer lättillgängligt språk skulle enligt verket underlätta för lärare att kommunicera målen med elever och föräldrar. Verket menade vidare att tydligare kursplaner främjar en likvärdig bedömning och rättvis betygssättning samt ger ökat stöd för skolors uppföljning och bedömning av grundläggande kunskaper och färdigheter hos elever. (Prop. 2008/09:87)

Grundsärskolan utgör en liten del av skolan i stort; det handlar om undervisning av ca en procent av alla elever i den obligatoriska skolan i Sverige. Det är en verksamhet som det finns relativt lite forskat kring. Skolverket (2011f) skriver, i en utvärdering som gjorts av matematikundervisningen i sarskolan, att det finns ”förvånansvärt få empiriska studier av didaktiska aspekter på undervisningen i den svenska grundsärskolan” (s. 15). Vidare

problematiseras i denna utvärdering det faktum att de studier och utredningar som gjorts inte utgått från ett representativt urval och att urvalet också varit ganska begränsat, vilket gör att man inte kan dra generella slutsatser för hela särskolan av de resultat man fått fram. Som exempel beskrivs de studier som gjorts som handlar om balansen mellan omvårdnadsinriktning och kunskapsinriktning och slår fast att man utifrån dessa studier ”inte kan dra slutsatsen att ett omvårdnads- och fostransperspektiv är kännetecknande för hela grundsärskolan” (Skolverket 2011f, s. 15). Man påpekar också att det som framkommer i utvärderingen av matematiksatningen inte har som utgångspunkt ”ett problematiserande av elevernas kunskaper eller av undervisningen inom grundsärskolan, eftersom ett underlag för en sådan problematisering saknas” (a.a. s. 24).

Det finns ett inbyggt dilemma mellan det som står i första delen av Lgrsäl1, en del som är gemensam för alla skolformers läroplaner, nämligen att en likvärdig utbildning förutsätter att man tar hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov och att undervisningen därför aldrig kan utformas lika för alla. Detta att jämföra med kursplanerna för grundsärskolans ämnen, med sina kunskapskrav att nå för alla elever vid specifika hållpunkter, i årskurs 6 och 9. Hur går detta ihop för den elevgrupp som även Skolverket (2009b) beskriver som en elevgrupp som är mycket heterogen och där förmågan att nå de nationella målen i läro- och kursplaner varierar stort? Statens skolverk uttrycker, som remissinstans till regeringens proposition om ny läroplan för särskolan, att man ”ser risker med att en huvudsaklig innehållsstyrning kombinerat med mer begränsade tidsramar minskar utrymmet för anpassning och variation, vilket kan ge konsekvenser för elevernas lärande i dessa skolformer” (Prop. 2008/09:87).

En konsekvens av att skrivningen ”efter sina förutsättningar” tagits bort och att kraven höjts kan bli att det kommer att finnas elever i grundsärskolan som tidigare klarade målen, men som i och med den nya läroplanen inte kommer att göra det. Vad får det för konsekvenser för dessa elever? Hur ska man hantera de elever som trots stöd inte klarar målen i kursplanerna? Ska de då flyttas till träningskolan? Carlsson och Hagström (2012) belyser just dessa frågor och en oro hos lärare i särskolan som handlar om att ”det som många upplever varit något av särskolans signum, att varje elev arbetar och utvecklas efter sina förutsättningar och i sin takt, nu tycks ha förkastats till förmån för ett synsätt där eleven lyckas eller misslyckas, klarar sig eller slås ut” (s. 1).

Utifrån denna bakgrund ser vi det som mycket angeläget att lyfta fram och problematisera de gjorda förändringarna i Lgrsäl1 och att göra det genom att undersöka vad lärare verksamma i grundsärskolan säger om detta. Lgrsäl1 har varit i kraft i drygt tre år. Vilka möjligheter, svårigheter och dilemman uppfattar lärarna? Upplever man att Lgrsäl1, med sina mer specificerade kunskapskrav och mål att uppnå, underlättar eller försvårar undervisning, lärande och bedömning av eleverna? Uppfattar man att den är ett steg i riktning mot en skola för alla eller upplever man att den försvårar arbetet mot denna vision? Vilka fördelar respektive nackdelar beskriver lärarna att förändringarna i Lgrsäl1 har inneburit för elever i grundsärskolan vad gäller deras delaktighet, lärande och måluppfyllelse? Hur ser man på den ur ett likvärdighetsperspektiv?

I grunden handlar dessa frågor om hur en läroplans utformning, mål och kunskapskrav påverkar lärande, delaktighet, måluppfyllelse och bedömning och ytterst hur den kan påverka hur elever sorteras in i och kategoriseras i skolorganisationen. Det handlar om hur skolan organiseras och om, och i så fall på vilket sätt, den svenska skolan är en skola för alla. Förhoppningsvis kan denna studie ge ett resultat som kan komma till användning vid och vara en del i fortsatta samtal, forskning och fortbildning som handlar om skolutveckling i en skola som är för alla.

2 Syfte

Syftet med denna studie är att identifiera och beskriva grundskolelärares uppfattningar av den senaste läroplanen för grundskolan, Lgrsäl1, inriktning grundskola, med tyngdpunkt på lärande, måluppfyllelse och bedömning. Studien ämnar lyfta fram möjligheter och diskutera svårigheter och dilemman som detta nya styrdokument kan innebära för grundskolan och dess pedagogiska verksamhet, utifrån nedanstående frågeställningar:

Frågeställningar:

1. På vilket sätt uppfattar och beskriver lärare i grundskolan den nya läroplanen, Lgrsäl1, och de förändringar som denna innehåller i förhållande till Lpo94?
2. Hur resonerar de kring den nya läroplanens syn på lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning vad gäller elever i grundskolan?
3. Vilka möjligheter respektive svårigheter och dilemman uppfattar lärare att den nya läroplanen kan ha inneburit för elever i grundskolan och särskilt vad gäller deras lärande, prestationer och delaktighet i skolan?
4. Uppfattar lärarna förändringarna i Lgrsäl1 som ett steg närmare visionen om "en skola för alla" jämfört med Lpo94, eller vilka svårigheter och dilemman beskriver de?

3 Litteraturgenomgång

I de avsnitt som följer kommer först en kortfattad beskrivning av särskolans utveckling och därefter kommer avsnitt som tar upp skolans styrdokument och tankar kring begreppet ”en skola för alla”. Senare kommer olika definitioner på hur utvecklingsstörning definieras i forskning och rapporter, och vi kommer även att belysa begrepp som normalitet och delaktighet. Därefter följer 3.5 – 3.11 med kortfattade genomgångar av andra begrepp som är centrala i studien, såsom kunskapsyn, kunskapskrav och bedömning. Kapitlet avslutas med studiens teoretiska perspektiv.

3.1 Särskolans utveckling

I Sverige tillkom folkskolestadgan 1842. Då infördes den svenska folkskolan och alla medborgares rätt att gå i skolan stadgades. Senast vid nio års ålder borde barnen börja sin skolgång, med undantag av dem som undervisades i hemmen, och till att börja med var folkskolan 6-årig. Men rätten att gå i skola gällde ändå inte alla; de som betraktades som obildbara ställdes utanför och de som var fattiga och sinnesslöa fick enbart delta delvis. Så småningom delades barn med utvecklingsstörning upp i bildbara och obildbara. De som ansågs vara bildbara fick skolplikt 1944, något som beskrivits som ”en viktig milstolpe på vägen till att ge de sinnesslöa en meningsfull utbildning och tillfredställande vård” (Areschoug, 2000, s. 2). Areschoug påpekar att samtidigt som denna lagstiftning var ett erkännande av dessa barns rätt till utbildning, så markerade sinnesslöundervisningens särskiljande form deras avvikelse genom att den avskilde dem från normalundervisningen. ”Samtidigt som den nya skolplikten alltså *integrerade* de bildbara sinnesslöa barnen, både i undervisningssystemet och det gällande barndomsidealet, *exkluderade* den samma barn från normalskolan, samhällslivet och en uppväxt i familjen genom att avskilja dem till institutioner” (s. 3).

1955 nämns för första gången begreppet särskola och 1959 kom särskolans första läroplan *Läroplan för rikets särskolor* (Grunewald, 2009). I slutet av 1967 kom Omsorgslagen vilken innebar att alla personer med utvecklingsstörning fick rätt till utbildning. Denna lag följdes av 1968-års skollag, som slog fast att alla har rätt att gå skolan, samt en ny läroplan för särskolan *Läroplan för särskola- skola för undervisning*. Särskolan drevs då av landstingen, något som kom att kritiserats då det var kommunerna som ansvarade för stöd och service för alla invånare utom just de med utvecklingsstörning (Szönyi & Tideman, 2011). 1996 kommunaliserades särskolan med förhoppningen att detta skulle ge bättre förutsättningar för normalisering och integrering. Szönyi och Tideman (2011) skriver att ”Kommunaliseringen ansågs vara ett steg på vägen mot en ”skola för alla”, en skola där elever med olika förutsättningar och förmågor i stor utsträckning undervisades tillsammans” (s. 131). Tvärt emot dessa förhoppningar så blev det efter kommunaliseringen en tydlig ökning av antalet elever i särskolan. Från att tidigare, under 20 års tid, legat relativt stabilt på omkring 0,6 procent av eleverna i varje årskull, så räknar man med att antalet elever i särskolan mer än fördubblades efter kommunaliseringen i mitten av 1990-talet och fram till 2010. Ökningen var ojämn; i vissa kommuner ökade antalet elever i särskolan med flera hundra procent medan ökningen i andra kommuner inte alls var lika stor (a.a.). Som högst utgjorde andelen elever i grundsärskolan under denna period 1,5 procent av det totala antalet elever i den obligatoriska skolan enligt Skolverket (2014a, nätreferens).

Szönyi och Tideman (2011) beskriver några faktorer som de menar påverkade det ökade elevantalet i särskolan. De nämner faktorer som de stora besparingarna som grundskolan utsattes för under 1990-talet, vilket författarna menar ledde till att elever med intellektuella funktionshinder inte fick tillräckligt med stöd i grundskolan. Vidare pekar de på att den allt

mindre regleringen av skolsystemet lett till en ökad skillnad i hur skolor ser på och organiserar specialpedagogik och särskola. Ytterligare en orsak, menar författarna, kan vara att den läroplan som kom på 90-talet, Lpo94, dels lade en större tonvikt på teoretiska kunskaper och dels gav eleverna större ansvar för sitt eget lärande, något som kan ha bidragit till att fler grundskoleelever fick svårt att klara grundskolans krav och där särskolan då kunde bli ett alternativ.

I och med Skollagen 2010 (SFS 2010:800) kom nya direktiv om vem som kan tillhöra grundsärskolan. Denna skolform är endast till för elever som har en utvecklingsstörning. Elever med autism kan inte längre tillhöra denna skolform om de inte dessutom har en utvecklingsstörning. Därmed sjönk antalet elever i grundsärskolan och ligger nu på ca en procent av det totala antalet elever i grundskolan. Enligt Skolverket (2014b, nätreferens) gick det 9346 elever i grundsärskolan läsåret 2013/2014. Man beskriver fördelningen enligt följande: ”I grundsärskolan går det fler elever i de högre årskurserna än i de lägre. Det gäller främst i den del av grundsärskolan som inte är inriktning träningsskola. Könsfördelningen har inte förändrat sig över tid. Ungefär fyra av tio elever är flickor. Antalet integrerade elever som läser minst halva tiden inom en klass i grundskolan ligger stadigt runt 20 procent av eleverna exklusive träningsskolan” (Skolverket, 2014a, nätreferens).

Karlsudd (2002) lyfter fram att

Grundskolan är inrättad för lindrigt utvecklingsstörda barn och något förenklat kan man säga att eleverna i grundskolan förväntas lära sig läsa och skriva och med hjälp av dessa färdigheter arbeta för att finna nya kunskaper... I träningsskolan undervisas som regel måttligt till svårt utvecklingsstörda barn och ungdomar. Elever i träningsskolan har handikapp/funktionshinder, som gör att de inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundskolan. (s. 7)

Blom (1999) poängterar att det i praktiken inte finns någon skarp gräns mellan en duktig träningsskoleelev och en svag grundskoleelev och att undervisningen i de olika klasserna formas utifrån de barn som vid en viss tidpunkt går där (s. 29).

Om man i Skolverkets statistik (Skolverket, 2014b, nätreferens) följer fördelningen av elever som går i grundsär respektive träningsskolan under de senaste tre läsåren så ser fördelningen ut enligt följande:

- lå 11/12 grundsär 64 procent, träning 36 procent
- lå 13/12 grundsär 62 procent, träning 38 procent
- lå 13/14 grundsär 62 procent, träning 38 procent

Det man kan utläsa av dessa siffror är en förändring i fördelningen av elever mellan inriktning grundsär och inriktning träning med två procentenheter mellan lå 11/12 och lå 12/13. Vad som ligger bakom denna förändring framgår inte av statistiken.

3.2 Skolans styrdokument

Den 23 juni 2010 beslutade riksdagen om en ny skollag, SFS 2010:800. Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser om skola och förskola. Där regleras rättigheter och skyldigheter för barn, elever och deras vårdnadshavare och där beskrivs också skolans och huvudmännens ansvar för verksamheten.

Året efter, den 1 juli 2011, trädde nya läroplaner i kraft i den svenska skolan. Som nämndes i inledningen fick de obligatoriska skolformerna; grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan då alla varsin samlad läroplan (Skolverket, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e). Grundskolan är ett alternativ för elever som inte bedöms nå upp till målen för att de har en utvecklingsstörning och Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att denna skolform ”ska ge elever

med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan” (11 kap. 2 §). Läroplanerna för de obligatoriska skolformerna består av följande tre delar:

- 1) Skolans värdegrund och uppdrag
- 2) Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen
- 3) Kursplaner och kunskapskrav.

Del 1 är i princip lika för alla de fyra läroplanerna. Det gäller även del 2, i alla delar utom den som anger de övergripande målen om kunskaper. Del 3 skiljer sig åt; här finns de kursplaner och kunskapskrav som gäller för de olika skolformerna. Där finns också varje ämnes syfte och centrala innehåll.

I grundsärskolan läser man följande ämnen: bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, musik, naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, slöjd, svenska eller svenska som andraspråk och teknik.

Som nämnts i inledningen är träningskolan en särskild inriktning inom grundsärskolan. Denna inriktning är ”avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen.” (SFS 2010:800, 11 kap. 3 §). I stället för ämnen omfattar träningskolan fem ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktivitet och verklighetsuppfattning. En elev i träningskolan har möjlighet att läsa ett eller flera av grundsärskolans ämnen.

I alla skolformer finns det för varje ämne, alternativt ämnesområde, en kursplan. I nuvarande kursplaner anges ämnets syfte, det centrala innehållet och kunskapskraven. Kunskapskraven anges för år 3, 6 och 9 i grundskolan, för år 6 och 9 i grundsärskolan och för år 9 i träningskolan.

I den tidigare läroplanen, Lpo94, delades kunskapsmålen upp i ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå”. De senare angav en lägsta nivå på kunskaperna. Strävansmålen var de samma för alla skolformerna, medan mål att uppnå var olika beroende på vilken skolform det rörde sig om. I sarskolans uppnåendemål fanns skrivningen att eleven skulle nå dessa mål ”efter sina förutsättningar” (Skolverket, 1994). Denna skrivning finns inte kvar i den läroplan för grundsärskolan som kom 2011, Lgrs11. I kursplanen är det nu kunskapskrav som anger kunskapsnivån för godtagbara kunskaper och de olika betygsstegen (Skolverket, 2011c).

Här återges, som ett exempel, några av de mål som eleverna skulle nå i samhällsorienterande ämnen slutet av femte skolåret i Lpo94 (Skolverket, 2009a):

Elevens skall efter sina förutsättningar

- känna till några kristna traditioner och berättelser liksom traditioner och berättelser från andra religioner som förekommer i den egna skolan
- ha kännedom om grundläggande miljöfrågor och resurshushållning

Som en jämförelse till ovanstående mål att uppnå finns dessa kunskapskrav i Lgrs11 (Skolverket, 2011c) för lägsta betyget (E) i samhällsorienterande ämnen i slutet av årskurs 6:

- Eleven kan **medverka** i att jämföra och beskriva kristendomens betydelse för traditioner och vardagsliv i det svenska samhället förr och nu. Vid jämförelser mellan kristendom och någon annan världsreligion **bidrar** eleven till resonemang om heliga platser, ritualer och levnadsregler och ger exempel på någon likhet och olikhet.

- I samtal om miljöfrågor med betydelse för eleven kan eleven **bidra** till att ge förslag på olika val som kan bidra till hållbar utveckling.

För högsta betyget (A) anges kunskapskraven i slutet av årskurs 6 inom ovanstående områden enligt följande:

- Eleven kan på ett **väl fungerande** sätt jämföra och beskriva kristendomens betydelse för traditioner och vardagsliv i svenska samhället förr och nu. Vid jämförelser mellan kristendom och någon annan världsreligion för eleven välutvecklade resonemang om heliga platser, ritualer och levnadsregler och ger exempel på likheter och olikheter.
- I samtal om miljöfrågor med betydelse för eleven kan eleven ge **välutvecklade** och **väl underbyggda** förslag på olika val som kan bidra till hållbar utveckling.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska lärare som undervisar elever i grundsärskolan ”ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i samt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen” (11 kap. 16 §). Detta ges i den skriftliga individuella utvecklingsplanen en gång per läsår vid utvecklingssamtal. Betyg ges i grundsärskolans ämnen om elev eller elevens vårdnadshavare begär det. Betygen finns i en femgradig skala, A-B-C-D-E, där A är högsta betyg och E är det lägsta. Om en elev inte uppnår kraven för betyget E så ska betyg inte sättas. Betygen kan ges fr.o.m. årskurs 6. Om elev eller elevs vårdnadshavare begär betyg ges inte skriftligt omdöme (SFS 2010:800, 11 kap. 19-20 §).

Inom grundsärskolans inriktning träningskola anges kunskapskrav för grundläggande respektive fördjupade kunskaper. Betyg ska inte sättas, däremot skriftliga omdömen med bedömningar av elevens utveckling mot målen. Kunskapskraven anges enbart för årskurs 9.

3.3 En skola för alla

Begreppet ”en skola för alla” finns med som ett grundläggande begrepp i utbildningspolitiken i Sverige sedan lång tid. Skolverket (2002) skriver:

Den svenska utbildningspolitiken har ända sedan decennier vilat på en tydlig ambition att skapa en skola för alla där varje elev har rätt till en likvärdig utbildning och från vilken så få elever som möjligt segregeras. Skolan skall arbeta för att varje elev är delaktig och har inflytande över sin skolgång. Enligt målen för skolan skall verksamheten anpassas för varje elevs förutsättningar och behov. (s. 6)

Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver att en skola för alla i Sverige kom att handla om ”alla elevers rätt att, oavsett funktionsnedsättning eller utvecklingsnivå, få sin utbildning i närmaste skola tillsammans med de andra eleverna i grannskapet” (s. 27). Vidare påpekar de att utredningen om skolans inre arbete, SIA-utredningen, vilken låg till grund för Lgr 80, förespråkade en skola för alla i den bemärkelsen att alla elever så långt som möjligt ska få sin undervisning inom den ordinarie klassens ram. I Carlbeckkommitténs utredning (SOU 2003:35) påpekas att en skola för alla i Sverige är ett centralt begrepp, som i många decennier präglat skolpolitiken. ”En långsiktig vision för den svenska skolan är att den ska utvecklas till en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodosgör deras behov” (s. 11).

Begreppen integrering, inkludering och en skola för alla används ibland synonymt, menar Matson (2007). ”När det talas om en skola för alla så kan det betyda att alla elever undervisas i samma skola men det kan också innebära att alla elever undervisas i samma klassrum oberoende av individuella svårigheter” (s. 2). Författaren hänvisar i detta sammanhang till Skidmore (2004) som pratar om modeord, ”buzzwords”, ord som han menar ligger i luften

hela tiden men vars konkreta innebörder är oklara. Matson (2007) menar vidare att då det inte finns någon enhetlig definition av begreppet en skola för alla så kan det betyda olika saker för olika beslutsfattare och ha olika innebörd för olika individer. Författaren skriver:

Min definition av begreppet en skola för alla utgår från vad som i Salamancadeklarationen (2001) anges som en vägledande princip, nämligen att skolorna ska ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. I deklarationen står vidare att barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bör omfattas av de allmänna undervisningssystem som byggs upp för flertalet barn, men en vägledande princip för flertalet elever ger utrymme för olika tolkningar och det är orsaken till att det är svårt att entydigt definiera begreppet *en skola för alla*. (s. 3)

Emanuelsson (2007) problematiserar begreppet och menar att det hela tiden, under det halvsekel som den svenska skolan har beskrivits som skola för alla, funnits olika skäl till att fråga vad som egentligen menas med ”alla”. Han menar att inkluderande undervisning och integrering är begrepp nära kopplade till uttrycket en skola för alla, och att detta är ett mål att sträva mot och ett mål som efter hand blivit allt mer tydligt i skolans styrdokument. Samtidigt pekar han på att historien visar att detta mål är svårt att nå. På grund av värderingar och intressen som står i konflikt med varandra uppstår dilemman som kan resultera i kompromisslösningar. Dessa kompromisser, anser Emanuelsson, ”tenderar oftare att leda till traditionellt etablerade segregering än nydanande integrerande lösningar” (2007, s. 11). Han betonar att begrepp som inkludering och inkluderande undervisning handlar om fortgående processer som har som mål att alla har rätt att delta fullt ut i den gemensamma utbildningen. Det är högt ställda mål, menar författaren, så högt ställda att de kanske inte är möjliga att nå fullt ut överallt och alltid. Han fortsätter:

Huruvida integrering och inkluderande undervisningen trots medvetenhet om svårigheter faktiskt skall vara ett önskvärt och väsentligt mål att ”sträva mot” tenderar att vara en utmanande och återkommande fråga. Ännu så länge är det tydligen så i vårt samhälle, eftersom majoriteten i beslutande församlingar står bakom gällande lagar och läroplaner med en sådan målsättning. (s. 11)

Emanuelsson (2007) framhåller att det handlar om en kamp för allas likaberättigande och goda utvecklingsbetingelser. Detta, hävdar han, är integreringens genuina innebörd. För att komma närmare detta mål behövs en utveckling av den kollektiva kompetensen, dess kunskaper och förmågor, så att en utveckling kan ske mot bättre betingelser inte minst för dem som bedömts ha de sämsta förutsättningarna. Författaren menar att även om inkludering och inkluderande undervisning kanske aldrig fullt ut uppnås, så kommer det alltid finnas möjlighet att komma en bit ytterligare på vägen mot det målet. Det är också angeläget, poängterar han, att ”försvara den övergripande målsättningen, en skola för alla, mot de olika hot som uppträder i den egna skolan likväl som i det allomfattande samhället” (s. 21).

Giota, Berhanu och Emanuelsson (2007) diskuterar på olika sätt differentieringsproblematiken inom skolan. De pekar på det faktum att även om utredningstexter, dokument och förarbeten till läroplaner på 1940- och 1950-talet talar om en skola för alla, så nämns inte det faktum att det fanns vissa undantag såsom elever i hjälpklasser, specialskolor och särskolan.

Denna avskiljning av ”avvikande” som var orsaken till dessa placeringar i särskilda miljöer hade redan under folkskolans tid blivit så etablerad att den uppfattades som närmast nödvändig. Skolan ”för alla” var alltså under hela undervisningstiden och under grundskolans första årtionde i själva verket även officiellt en skola för ”nästan alla”. Detta förhållande kom inte att uppmärksammas och problematiseras förrän långt senare och då som en del av handikapp – och integreringssträvandet i samhället som helhet. Detta ledde till olika processer, oftast under rubricering som ”normalisering” och integrering. Dessa processer kom under lång tid att innebära såväl utmaningar för samhället och skolan vad gäller de s.k. ”normala” och vara orsaker till missförstånd om *vad* och/eller *vilka* som skulle normaliseras och/eller integreras. (s. 263)

3.4 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är inget entydigt begrepp utan innebörden har varierat i olika kulturer och tider (Granlund & Göransson, 2011). Författarna påpekar att innebörden också varierar beroende på vilket syfte kategoriseringen utvecklingsstörning har och de beskriver tre olika syften; syftet att ställa diagnos, syftet att klassificera och syftet att planera stödåtgärder. När syftet är att diagnosticera eller klassificera definieras utvecklingsstörning som en personens egenskap där det finns tre kriterier: IQ under 70, nedsättning av den adaptiva förmågan samt att nedsättning av intelligens och adaptiv förmåga ska ha inträffat före 16 års ålder. Den adaptiva förmågan definieras enligt Granlund och Göransson (a.a., s. 13) som en persons förmåga att kunna anpassa sig till sin vardag och anpassa sin vardag till sig själv och sitt sätt att fungera. När syftet är att planera stödåtgärder betraktas utvecklingsstörning inte primärt som en personens egenskap utan mer som något som påverkas av samspelet med omgivningen. Funktionshindret uppstår då miljön inte är anpassad till personens förutsättningar (a.a.).

Hur samhället ser på och förklarar funktionshinder, som tidigare benämndes handikapp, är också något som växlat och växlar över tid (Szönyi & Tideman, 2011). Det handlar om olika förklaringsmodeller, t.ex. den individuella/medicinska modellen, den sociala modellen eller den relativa modellen. I den individuella/medicinska modellen ses funktionshindret som en bristande förmåga hos individen, det är personbundet. I den sociala modellen ser man inte människors olikheter som huvudproblemet utan samhällets struktur och i den relativa förklaringsmodellen, som också kallas den miljörelativa, så ser man funktionshinder som en relation mellan individen och omgivningen. I den senare modellen har individen inte en funktionsnedsättning utan man talar istället om ett funktionshinder. Funktionshinder kan uppstå i mötet mellan den enskilde med funktionsnedsättning och en omgivning som inte tar hänsyn till den enskildes förutsättningar. En person kan därmed bli funktionshindrad i en situation, men inte i andra. Följden av detta synsätt är, framhåller Szönyi och Tideman (2011), att det går att påverka hur många funktionshindrande situationer det finns. Författarna skriver att det relativa synsättet är det officiella synsättet i Sverige, det som återfinns i politiska dokument och lagtexter, men att forskning och erfarenheter visar att det är den individuella förklaringen som dominerar. Som exempel på detta tar de upp att om det uppstår problem i skolan så söks i första hand orsaken till problemen hos eleven och inte i skolans organisation, undervisning och resurser eller i hur skolans och elevens förutsättningar samspelar med varandra.

Granlund och Göransson (2011) anser att trots att utvecklingsstörning har definierats på olika sätt genom åren och i olika kulturer så är det gemensamma för alla definitioner att utvecklingsstörning inbegriper svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap. De menar vidare att de flesta är överens om att utvecklingsstörning ”innefattar en nedsättning av intelligensen i kombination med svårigheter att klara vardagslivets självständighet” (s.12). Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) innebär utvecklingsstörning ”enligt de flesta förklaringsmodeller att tänka konkret, men vardagsfungerandet bestäms till stor del av omgivningsfaktorer som attityder och förväntningar samt vilket stöd som ges” (s. 147).

Utvecklingsstörning beskrivs ofta i tre nivåer; nivå A, B och C (Kylén, 1979). A-nivån står för grav utvecklingsstörning, B för måttlig och C för lindrig. Enligt diagnosmanualerna ICD10 och DSM-IV skiljer man på fyra grader av utvecklingsstörning: grav (djupgående), svår, medelsvår (måttlig) och lindrig (Granlund & Göransson, 2011). Vi väljer här att ge några exempel på vad som kan vara typiskt för dessa nivåer utifrån den beskrivning som Jakobsson och Nilsson (2011) gör. Författarna beskriver att personer som sägs ha en grav utvecklingsstörning har ett mycket konkret sätt att uppfatta verkligheten och att de lever

mycket här och nu. De upplever känslor och sinnesintryck på samma sätt som alla andra och känner igen människor, saker och situationer när de ser dem eller påminns om dem av sinnesintrycken. Vidare kan de förstå vad enkla vardagsföremål används till. Kommunikationen sker vanligen genom ljud, rörelser, kroppsspråk och handlingar. Deras delaktighet och livskvalitet beror på omgivningens förmåga att tolka och förstå. Personer som sägs ha en måttlig utvecklingsstörning är fortfarande mycket beroende av det konkreta och har svårt att i tankarna föreställa sig sådant de inte varit med om. Tid är något som de förstår konkret, utifrån det de själva gör eller ska göra. De flesta förstår ett visst antal, kanske kan "rabbelräkna", men kan inte utföra mer avancerade räkneoperationer. De hittar i sin närmiljö och mellan kända miljöer med hjälp av riktmärken. Författarna menar att om man har en måttlig utvecklingsstörning har man "extra stort behov av att få göra det man kan, bli uppskattad för det och få utvecklas genom att prova nya saker i den takt man kan ta till sig dem" (s.149). Personer som sägs ha en lindrig utvecklingsstörning utvecklar ofta en allmän världs- eller verklighetsuppfattning som går utöver den egna erfarenheten; de kan i tankarna föreställa sig saker och platser de inte sett liksom framtid och historisk tid. De lär sig ofta läsa, skriva och räkna och förstå enkla symboler som ord, bokstäver och siffror. De har svårighet att lösa problem där många olika faktorer samverkar, svårt att tänka snabbt och hitta alternativa lösningar. Jacobsson och Nilsson (2011) fortsätter:

Personer med svag begåvning har svårighet att tolka mycket information, att snabbt ta in och bearbeta den och arbeta under tidspress ... Personer med svag begåvning behöver lagom stora krav, mer tid och beröm då de lyckas bra med något utifrån sina egna, individuella förutsättningar (s. 149)

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) har i sin senaste manual (2010) formulerat en omfattande definition av utvecklingsstörning, där man inte ser klassificering av grad av utvecklingsstörning som meningsfullt. Man menar att man istället bör identifiera och beskriva den typ av stöd en person är i behov av och hur mycket stöd hen behöver för att kunna fungera i sin vardag. Granlund och Göransson (2011) översätter AAIDD:s definition av utvecklingsstörning som att det "syftar på ett speciellt sätt att fungera som börjar i barndomen, som är flerdimensionellt och som påverkas positivt av ett individualiserat stöd" (s. 14). AAIDD har utvecklat en modell som beskriver faktorer som inverkar på hur en människa fungerar och utvecklingsstörning betraktas i denna modell utifrån fem dimensioner: intellektuella förmågor, adaptivt beteende, delaktighet/samspel och sociala roller, hälsa samt kontext/sammanhang.

Levén (2011) påpekar att forskning påvisat sämre minnesfunktioner hos personer med utvecklingsstörning, jämfört med personer utan utvecklingsstörning, och att detta gäller i stort sett alla typer av minnesprocesser. Detta kan få stora konsekvenser vid inlärning, generalisering, förmågan att växla mellan uppgifter, koda in nya uppgifter och hantera vardagens krav. Levén poängterar att minnesfunktionen hos personer med utvecklingsstörning varierar stort, men att det i allmänhet finns en begränsning i förmåga att processa och lagra information över kort tid (s. 210).

Många personer med utvecklingsstörning har även andra funktionsnedsättningar såsom motoriska funktionsnedsättning, synnedsättning, hörselnedsättning och CP. De flesta som har flera funktionsnedsättningar har en grav eller måttlig utvecklingsstörning, men även personer med lindrig utvecklingsstörning kan ha mycket svåra funktionsnedsättningar (Winlund, 2011). Effekten i vardagen av att ha flera funktionsnedsättningar blir större än effekten av de enskilda funktionsnedsättningarna var för sig. Wilder och Granlund (2011) påpekar att gruppen personer som har flerfunktionshinder är mycket heterogen och varje person har sin unika kombination av funktionsnedsättningar och måste bemötas efter just sina förutsättningar. Författarna framhåller att personer som har flerfunktionshinder är mycket

beroende av att ha en omgivning som är anpassad till deras sätt att tänka, se, höra och röra sig (s. 31).

Andra ord som används istället för utvecklingsstörning är intellektuell funktionsnedsättning och kognitiv funktionsnedsättning. I denna studie används benämningen utvecklingsstörning bland annat eftersom detta ord används i Skollag (SFS 2010:800) och läroplan, Lgrsäl1 (Skolverket, 2011c.)

3.5 Normalitet

Normalitet är ytterligare ett begrepp vars innebörd färgas av i vilken tid och i vilket sammanhang det används. Vad som ses som normalt/ inte normalt varierar och är en mycket intressant fråga inte minst ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Rosenqvist och Tideman (2000) visar på tre synsätt på normalitet; *statistisk normalitet* där normalitet är detsamma som det vanliga eller det genomsnittliga, *normativ normalitet* som handlar om att normalitet är de värderingar som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt kring vad som är normalt i form av förmåga och slutligen *individuell eller medicinsk normalitet* som betyder att en person kan vara frisk/normal till skillnad från sjuk/avvikande. Vilken syn man har på normalitet får konsekvenser t.ex. för hur man arbetar i skolan och hur man ser på en skola för alla.

Jakobsson och Nilsson (2011) poängterar att normalitet och avvikelse är relativa begrepp som får sin betydelse i förhållande till sammanhang, kulturer och i förhållande till de personer som utgör jämförelsegrupp. Författarna skriver att ” En vidgning av normalitetsbegreppet för både skolpersonal och elever, genom samverkan mellan exempelvis särskola och grundskola samt mellan olika typer av klasser och undervisningsgrupper, är därför ett viktigt medel i strävan mot målet en skola och ett samhälle som inkluderar alla” (s. 38).

Salamanca-deklarationen är en överenskommelse som 1994 skrevs under av 92 regeringar och 25 internationella organisationer. Den anger riktlinjer, principer, inriktning och praktik vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Sedan den första utgåvan har två uppföljningar gjorts, Salamanca + 5 (Svenska Unesco-rådet, 2001) och Salamanca + 10 (Svenska Unesco-rådet, 2006). Deklarationen lyfter fram pedagogiska principer som utgår från att det normala är att det finns skillnader mellan människor:

Undervisningen av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn till godo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas efter barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. (2001, s. 23)

I Skolverkets skrift *Elever i behov av särskilt stöd* (1998) diskuteras normalitetsbegreppet och man poängterar där att det finns all anledning att vara uppmärksam på den förskjutning av normalitetsbegreppet som kan vara anledningen till att antalet elever i behov av särskilt stöd ökar. Man ställer frågan om tröskeln för normalitet blivit högre och menar att orsakerna till ökningen framför allt måste sättas i samband med skolan, samhället och de krav som ställs på unga människor (s. 25).

3.6 Delaktighet

Molin (2004) skriver om hur begreppet delaktighet vuxit fram och att det är ett begrepp som har ”en central plats i lagstiftningens intentioner på handikappområdet i allmänhet och utgör i många fall ett bärande begrepp för politiker och yrkesverksamma” (s. 14). Författaren beskriver olika aspekter som kan avses när man talar om delaktighet såsom aktivitet,

interaktion, inflytande, deltagande, integrering, engagemang och tillgänglighet. Han framhåller att delaktighet handlar om ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning och att man också bör beakta faktorer som om individen vill, kan och erbjuds tillfälle till att vara delaktig.

I Skollagen 9 § (SFS 2010:800) står att eleverna ska ges inflytande över utbildningen t.ex. att de ska "fortlöpande stimuleras till att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Vårdnadshavare ska också erbjudas möjlighet till inflytande över utbildningen." I Skolkommitténs yttrande (SOU 1996:22) framförs att elever skall ha inflytande i skolan dels för att det är en mänsklig rättighet, dels för att det ingår i skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare och att delaktighet är förutsättning för lärande.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) har på uppdrag av Specialpedagogiska skolmyndigheten genomfört ett projekt där syftet bland annat varit att utveckla begreppet delaktighet så att det blir ett stöd för att upptäcka bristande delaktighet och för att kunna arbeta med elevers delaktighet. Man menar att om begreppet delaktighet ska få en praktisk innebörd måste man ställa frågor som Hur är man delaktig? Med vem är man delaktig? och I vad är man delaktig? Begreppet delaktighet problematiseras på följande sätt:

Delaktighet är ett begrepp som vuxit sig starkt i skolans retorik. Orsaken till begreppets genomslag och starka ställning är förmodligen att det är ett positivt laddat begrepp som ger en tydlig riktning som alla kan ställa sig bakom. Ett problem med begrepp som ursprungligen kommer från vardagsspråket är dock att de sällan blir problematiserade och därmed inte heller tydligt definierade. Delaktighet är för både individ och samhälle ett viktigt begrepp, men också ett begrepp som saknar en tydlig definierad innebörd. I vardagliga sammanhang går det naturligtvis utmärkt att använda ord utan närmare precisering, men när ett begrepp ska fungera i ett institutionellt sammanhang, som skolan utgör, uppstår problem om det råder osäkerhet kring vad som faktiskt avses. Det betyder emellertid inte att ord som delaktighet betyder samma sak för alla individer, men om det saknas en gemensam förståelse kring begreppets innebörd blir det svårt att veta vad som behöver göras i skolans miljöer och förstå vad delaktighet kan innebära på individnivå. (s. 11)

Författarna har arbetat fram en modell för delaktighet utvecklad av Jansson (2005). I denna modell har begreppet delaktighet brutits ned i ett antal aspekter, som gör det tydligare att förstå vad som avses när man pratar om delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) menar att detta kan bidra till en gemensam förståelse på en arbetsplats och underlätta t.ex. då man vill få en bild av en elevs hela skolsituation. De sex olika aspekterna av delaktighet är: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling (att vara med i samma handling), engagemang, erkännande och autonomi.

I Carlbeckkommitténs utredning (SOU 2003:35) konstaterar man att

Självförtroende, snarare än funktionshinder, har betydelse för upplevelsen av delaktighet i skolan. Graden av självförtroende hänger i sin tur samman med bemötande och uppskattning från lärare och kamraters sida och på vilka samspelsmöjligheter som skapas. (s. 15)

Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att delaktighet betonas i internationella, nationella och lokala målsättningar för skolan och då i betydelsen att alla elever får möjlighet att delta i gemenskapen och lära utifrån sina förutsättningar. De hänvisar till Heimdahl Mattson (2001) som listar några faktorer som forskningen visat inverkar på elevers möjlighet till delaktighet och lärande; faktorer som skolpersonalens formella och informella kompetens, generell pedagogisk kompetens samt specifik kompetens om exempelvis funktionsnedsättning, synen på elevers olikheter, samverkan inom och utanför skolan, organisatoriska förutsättningar och specialpedagogiskt stöd.

3.7 Undervisning

I Skollagen (SFS 2010:800) definieras undervisning som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskap och värden” (1 kap. 3 §). Korp (2011) anser att ”Syftet med undervisningen är att eleverna ska utveckla robusta kunskaper, som är användbara i flera olika sammanhang” (s. 69). Hon kopplar undervisning till kunskapsbedömning och menar att utifrån en god undervisning som fokuserar både starka och svaga sidor hos eleverna, kan eleverna bli bedömda på ett sätt som gör att de mest kommer till sin rätt. Enligt Hattie (2009/2014) handlar undervisning om att få kunskap om hur elevernas lärande går till och förändra undervisningen efter det. Han betonar vikten av att synliggöra undervisnings- och lärandeprocesser och att det viktigaste är lärare och elever samt samspelet mellan dem.

3.8 Kunskapsyn

Skolan har flera uppdrag varav ett är att ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper” (Skolverket, 2011c, s. 9). Skolverket påpekar att kunskap inte är ett statistiskt begrepp och att det därför inte finns någon enhetlig eller lätt definition av vad begreppet innebär.

Kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Kunskap skapas i sociala sammanhang och förändras ständigt. Det som räknas som kunskap idag är inte alltid detsamma som igår eller vad som kommer att vara kunskap i framtiden. Vad som är kunskap i ett sammanhang är inte självklart kunskap i ett annat sammanhang. Det moderna samhället, som ofta betecknas som ett kunskapssamhälle, ställer stora krav på både teoretiska kunskaper och kommunikativa färdigheter. Det går inte att göra en klar åtskillnad mellan praktiska och intellektuella verksamheter. (Skolverket, 2009b, s. 12)

Även Gustavsson (2002) diskuterar frågan om vad kunskap är och menar att ”ett demokratiskt samhälle ska bygga på ömsesidig respekt och likvärdighet för de olika former av kunskap som finns i skilda verksamheter” (s. 11). Författaren anser att i en god utbildning finns tre former av kunskap representerade: att veta, att kunna och att vara klok. Enligt honom är det skolans uppgift att ge skilda kunskaper en likvärdig ställning.

Carlgren (1994) uttrycker en syn på kunskap som något som individen aktivt konstruerar i samspel med sin omgivning, vilket hon definierar enligt följande:

Kunskap utvecklas i ett samspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna, samt de erfarenheter man gör. Kunskapen fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. (Carlgren, 1994, s. 29)

Carlgren belyser vidare att kunskap både är kognitiv, sinnlig och praktisk samt att individens kunskap bara till en del är synlig och formulerad: ”En stor del av kunskapen är inte formulerad, den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundskunskap. ... Denna bakgrundskunskap är verksam och ofta oundgänglig då man t.ex. gör bedömningar, använder teoretisk kunskap eller då man intuitivt prövar nya vägar att lösa ett problem” (Carlgren, 1994, s. 31).

För att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen utvidgades kunskapsbegreppet i Läroplanskommitténs betänkande (Skolverket, 2009b). Där definierades fyra olika kunskapsformer; Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet, vilka brukar kallas ”de fyra F:n”. Dessa kunskapsformer är inte hierarkiska eller åtskilda utan de samspelar med och förutsätter varandra, anser Skolverket (2009b). Läroplanerna utgår från de fyra F:en i sin syn på kunskap (Skolverket, 2011a). Det resulterar i att alla kunskapsformerna är kopplade till samtliga betygssteg och att kunskapsformerna beskrivs i en progression av de ämnesspecifika

förmågorna på alla nivåerna i kunskapskraven. Korps (2011) beskrivning av kunskapsformernas relation är att ”i en persons kunnande utgör de integrerade aspekter, som framträder olika starkt beroende på person och situation” (s. 49).

Vad gäller undervisning i grundsärskolan hävdar Skolverket (2009b) att de ”har konstaterat att kvaliteten på undervisningen i särskola och särsvux ofta brister” (s. 5). De grundar det på att studier har visat att det fokuseras mer på omsorg än på kunskaper i grundsärskolan. Enligt Skolverket (a.a.) kan det få till följd att elever inte ges den stimulans de behöver för att utveckla sina kunskaper. Även Berthén (2007) drar denna slutsats i sin avhandling. Men Skolverket (2009b) anser att det i skolans undervisning måste finnas en balans mellan den fysiska, motoriska, sociala, emotionella och kognitiva utvecklingen samt att eleverna behöver få känna sig trygga och utveckla självförtroende och tillit till den egna förmågan. Särskolan har samma krav på sig som all övrig skolverksamhet när det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling och arbeta mot uppställda mål, framhåller Skolverket (a.a.).

3.9 Kunskapskrav

I kommentarmaterialet till grundsärskolans kursplaner (Skolverket, 2011a) beskrivs att kunskapskraven i de olika ämnena är konstruerade utifrån de ämnesspecifika förmågorna och det centrala innehållet. Vidare ger de helhetsbeskrivningar av vilka ämnesspecifika kunskaper och förmågor som krävs för att uppnå de olika kunskapskraven och betygsstegen. Kunskapskraven är även konstruerade utifrån den kunskapsyn som finns i läroplanen, vilken är att kunskap kommer till uttryck i de fyra F:en. Skolverket (2011a) påpekar att nyckelbegreppen som används vid de olika nivåerna i kunskapskraven, t.ex. medverka och bidra på E-nivå, inte är preciserade i något styrdokument, utan lärare behöver samtala med varandra för att tolka och förstå dessa begrepp. Läraren behöver också ”kunskap och kännedom om varje enskild individ för att kunna avgöra när den enskilde eleven medverkar och bidrar” (a.a., s. 9).

Hyltegren (2014) har i sin doktorsavhandling undersökt hur lärare och riksdagsledamöter förstår kunskapskraven samt hur kunskapskravens användbarhet förstås. Resultatet i studien pekar på att ”vaga nationella kunskapskrav leder till att lärare förstår dem på olika sätt och att den nationella likvärdigheten som är riksdagens förhoppning därmed omintetgörs” (s. 259). Han anser att när kunskapskraven upplevs som vaga, otydliga och oskarpa framträder de som svåra eller omöjliga att använda som bedömningsverktyg. Däremot saknar specificerade och mer precisa kunskapskrav denna vaghet, men innebär i stället att det måste ske ”en uppräknings av vilka delkrav som behöver vara uppfyllda” för att eleven ska klara kunskapskravet (s. 285). Men författaren anser ”att ju fler delkrav som kunskapskraven i ett ämne består av desto mer komplicerat blir det att arrangera lämpliga bedömningsituationer” (s. 285). Även Tholin (2006) pekar på problematiken i sin avhandling och hänvisar till den amerikanske forskaren Pophams förändrade ståndpunkt:

Han [Popham] var under lång tid en stor tillskyndare av väl preciserade centrala mål men gav sedan upp den tanken, svängde i frågan och hävdar i stället att alltför precisa mål gör att man riskerar att inte få med lärare i förändringsarbetet. ... Numera menar Popham i stället att ett problem med dagens amerikanska skola är att det finns alltför många alltför precisa mål. Detta styr lärarna på så sätt att en orimligt stor del av undervisningstiden går åt till att testa om eleverna nått målen. För att en målstyrd skola ska fungera, enligt Popham, krävs mål som ligger på en nivå där läraren själv i hög grad ges frihet att styra sin egen undervisning. (Tholin, 2006, s. 22)

Detta resulterar i att ”den eftersträvansvärda tydligheten i de nationella kunskapskraven förefaller alltså vara ett paradoxalt ideal” framhäver Hyltegren (2014, s. 285).

3.10 Bedömning

Bedömning är ett begrepp som fått ett starkt fokus i debatten om skolan under senare år. Korp (2011) skriver att det svenska ordet bedömning ”används för att beteckna utvärderande verksamhet riktad mot både individer och skolor, men också abstrakta enheter som undervisning och läroplaner” (s. 40). Det handlar om bedömning på olika nivåer, som t.ex. styrning i skolan och bedömning i klassrummet, pedagogisk bedömning och självbedömning (Skolverket, 2009b). Utvecklingen av kunskapsbedömning inom utbildningssystemen i västvärlden kan sammanfattas i tre steg, där bedömning har olika huvudfunktioner i relation till individer och samhället:

1. Att fördela chanser i utbildningssystemet och yrkeslivet utifrån utbildningsmeriter
2. Att stödja elevers lärande och förbättra undervisningen
3. Att effektivisera och styra utbildningen och ge underlag för jämförelse av individers, skolors och länders resultat (Korp, 2011, s. 21)

All bedömning i svenskt skolväsende är mål- och kriterierelaterad. Målen beskriver vad eleven ska kunna och kriterierna beskriver hur kunskapen ska visas genom att ange vilka kvaliteter som elevens prestation ska ha på en viss kunskapsnivå. Skolverket (2009b) påpekar att det är viktigt att målen är tydliga och begripliga för eleverna så att de har kännedom om och förstår vad slutmålet med arbetet är. Eleverna behöver också få möjlighet att lära sig förstå skillnader i kvalitet mellan olika prestationer, då kan de förstå varför deras prestationer har bedömts på det ena eller andra sättet. Korp (2011) beskriver det med att bedömningen ska vara genomskinlig. När eleverna förstår mål och kriterier får de även förståelse för att bedömningen enbart utgår från de på förhand definierade kriterierna. För att binda ihop undervisningsprocessen och stödja eleverna i att förstå och närma sig undervisningsmålen i en målstyrd skola behövs bedömningen, anser Korp. Författaren beskriver vidare att en förutsättning för att betygen ska vara likvärdiga är att de visar elevernas kunskapsnivå i förhållande till de nationella kriterierna. En likvärdig bedömning innebär enligt Skolverket (2011, nätreferens) att lärare ska utföra bedömningar av hög kvalitet och bedömningen ska vara i linje med kursplanernas mål och kunskapskrav. Detta gör lärarnas bedömningar likvärdiga och bedömningen beror då inte på något annat som t.ex. personliga preferenser av vad som är viktigt att bedöma eller hur bedömningen sker, enligt Skolverket. Vidare framför Skolverket (a.a.) att lärarnas bedömningar bättre kommer att stämma överens om det ges möjlighet att diskutera kvaliteter i elevers visade kunskaper, samt även att lärare diskuterar varandras bedömningar.

I Skolverkets (2009b) stödmaterial för kunskapsbedömning i särskolan och särsvux framgår att det inte bara i Sverige utan även internationellt nu sker en förändring, från att man använder bedömning framförallt för att kontrollera vad eleverna lär sig mot att använda bedömningen som en del av lärandet; fortlöpande och i syfte att främja lärandet. Man beskriver den summativa bedömningen som en bedömning där produkten står i centrum och den formativa bedömningen som bedömning som syftar till att stödja lärandet. Den sociokulturella teorin om den närmaste utvecklingszonen har inspirerat arbetet med den formativa bedömningen, enligt Korp (2011). Hon beskriver metoden *dynamisk bedömning* som Vygotsky utvecklade för att utvärdera elevers närmaste utvecklingszon. Metoden går ut på att läraren först utvärderar elevens försök att lösa en uppgift utan hjälp, sedan hjälper läraren eleven med det som var svårt, att diskutera lösningar och förklarar med sikte på att eleven ska utveckla just de kompetenser som uppgiften skulle utveckla och till sist får eleven en liknande uppgift att lösa på egen hand (a.a., 2011, s.17). På så vis får läraren kunskap om elevens närmaste utvecklingszon vilken utgörs av skillnaden mellan vad eleven klarar vid första och tredje bedömningstillfället.

Hattie (2009/2014) anser att formativa syften kräver utförlig kvalitativ och konstruktiv återkoppling. Därför är det centralt att eleverna får hjälp att tolka sina egna och andras prestationer i förhållande till kriterierna, för då fungerar kriterierna som en vägledning i elevernas läroprocess. Både svensk och internationell forskning visar att ett mycket effektivt sätt att förbättra elevers lärande är att låta dem ta del av och diskutera exempel på elevlösningar av olika kvalitet tillsammans med bedömningar som gjorts med hjälp av kriterier (Jönsson, 2009). Att se bedömning som en del av elevernas utveckling och lärande ligger till viss del nära det sociokulturella perspektivet vilket hävdar att lärande är beroende av och kan förstås i ett sammanhang (Tholin, 2006). Tholin refererar till Allal och Ducrey (2000) som anser "att en konsekvens av begreppet proximal utvecklingszon måste vara att bedömningen i skolan inte ska riktas mot vad eleven kan på egen hand utan vad eleven kan i samverkan och samarbete med andra. Bedömningens fokus ska ligga på hur eleven interagerar i en lärandesituation, på så sätt kan läraren och eleven få kunskaper och insikter som gör att man kan gå vidare i lärandet" (s. 28). Vidare refererar Tholin till Gipps som resonerar i samma banor och anser att "viktiga frågor för en bedömning att besvara är i vilka situationer eleven visar upp sitt kunnande och vilken hjälp eller vilka redskap eleven behöver för att klara av en uppgift" (s. 28). Gipps föreslår att kunskapsbedömning utifrån ett sociokulturellt perspektiv bör utveckla bedömningen så att den tillåter användning av hjälpverktyg (inklusive vuxna) och därmed ger det bästa resultatet eleven kan visa.

I Korps (2011) översikt om kunskapsbedömning beskrivs hur Stiggins forskning och Kluger & DeNisis metaanalys visar att även elevernas självförtroende och prestations-nivåer påverkar deras lärande vilket måste beaktas i bedömningsarbetet:

Stiggins (2010) beskriver hur tidiga och under åren till varandra lagda erfarenheter av att bli bedömd och betygsatt *lär* elever att se på sig själva som duktiga och framgångsrika eller som svaga och misslyckade ... och hur det påverkar deras lärande och framtid fundamentalt. (Korp, 2011, s. 81)

För att formativ bedömning verkligen ska hjälpa elever att utvecklas, krävs alltså mer än att bedömningsuppgifterna är bra, att läraren gör skickliga bedömningar och använder resultaten på ett klokt sätt i planeringen av undervisningen. Man måste också ta med känslomässiga aspekter i beräkningen, menar Stiggins. Lärare behöver förstå hur tidigare erfarenheter av att bli bedömd präglar elevers självkänsla och syn på sin egen förmåga att lära. De måste veta hur de ska hantera de känslor som är förknippade med dessa erfarenheter så att det stärker elevernas vilja att lära och deras tro på sig själva. (Korp, 2011, s. 83)

Kluger & DeNisis (1996) metaanalys visar att när elever får återkoppling som jämför deras prestation med andras, tenderar elever på låga prestationsnivåer att tolka resultatet som ett utslag av sin bristande förmåga. De förväntar sig också att få låga resultat i fortsättningen och visar, jämfört med andra elever, låg motivation för uppgifter senare. (Korp, 2011, s. 86)

Korp (2011) hänvisar vidare till en experimentell studie gjord av Butler, som visar att inte heller betyg ökar motivation och prestation för elever på lägre prestationsnivåer.

Elever med höga respektive låga resultat i skolan delades in i grupper som fick återkoppling vid tre olika tillfällen och på tre olika sätt: kvalitativ återkoppling, ett sammanfattande betyg respektive en kombination av båda. Hon fann att både hög- och lågpresterande elever ökade sin prestation och motivation mellan provtillfällena om de fått kvalitativ respons och att de i stort mindes den respons som de fick. Elever som bara fått betyg reagerade olika beroende på prestationsnivå – de högpresterade blev motiverade, men presterade samma, medan de lågpresterande elevernas motivation sänktes liksom deras prestation på efterföljande prov. Grupperna som fått både betyg och kvalitativ återkoppling reagerade likadant som dem som hade fått enbart betyg, och de tenderade att minnas betyget men inte den kvalitativa återkopplingen. Denna studie pekar på att betygsliknande helhetsomdömen på uppgifter tenderar att ta bort positiva effekter av formativ återkoppling, bland annat för att de har negativa effekter både på motivation och prestation för elever på lägre prestationsnivåer. (Korp, 2011, s. 87)

För att elever på låga prestationsnivåer ska öka sin motivation och ansträngning ska de få återkoppling som visar på deras egen utveckling (Shute, 2007).

Om alla elever ska få samma chans att lära sig och utvecklas i skolan är det viktigt att lärarna har goda kunskaper om hur bedömning påverkar elevernas förutsättningar på både kort och lång sikt (Korp, 2011).

Även Giota (2006) beskriver vilka konsekvenser bedömningar i skolan kan få för eleverna eftersom

bedömning alltid sker utifrån ett urval av kunnande och i förhållande till vissa i förväg utvalda kriterier, vilket innebär att det finns vissa områden som inte blir föremål för bedömning. Otydliga kriterier å andra sidan lämnar utrymme för personliga intressen och värderingar av elevernas personlighet. Det är då viktigt att ha kännedom om vilka konsekvenser våra bedömningar får för elevernas liv i såväl skolan som samhället utanför. Detta eftersom bedömning påverkar inte bara undervisningen utan också den som blir bedömd. Det gäller således att som vuxen vara medveten om vad som kan gå fel när man bedömer, liksom om begränsningarna hos våra bedömningsinstrument, om syftet med bedömningen är att stödja och stimulera elevernas lärande och fortsatta ansträngning, så att de kan känna tilltro till sin egen förmåga eller kompetens, och inte döma eleverna. (s. 111)

Korp (2011) framhåller följande om bedömningsforskningens utmaningar:

Konflikten mellan å ena sidan läroplansvaliditet och tanken att alla elever ska få växa och komma till sin rätt i skolan på sina villkor, och kraven på att betyg ska vara helt likvärdiga å den andra kan aldrig fullt ut lösas (s. 121).

En annan konflikt som speglas i forskningen gäller om bedömning ska ses i första hand som ett verktyg för elever och lärare att ta makten över lärande och undervisning, eller som ett redskap för staten och för olika aktörer i den globala marknadsekonomin att ta kontroll över elevers och lärares lärande, tänkande och förhållanden (se t.ex. Ball, 2003). Ständigt ökande krav på elever, lärare, skolor och stater att rättfärdiga, försvara och helst förbättra sin position genom att uppvisa resultat är, liksom de förluster på alla dessa nivåer som följer av att hamna sist i rangordningen, en högst påtaglig realitet. En bedömningsapparat som åstadkommer denna skiktning på ett sätt som framstår som legitimt har varit en förutsättning för denna utveckling. Å andra sidan - på samma sätt har välutvecklade bedömningsmodeller varit en förutsättning för att undersöka ojämlikhetsmönster i utbildningssystemet och - kanske viktigast av allt - bedömning för lärande har visat sig vara det kanske kraftfullaste verktyget för att minska resultatkillnader i skolan (s. 122).

3.11 Betyg

Grundsärskolans kunskapskrav bygger på de förmågor och det centrala innehåll som beskrivs i grundsärskolans läroplan och kursplaner, vilket gör att det inte finns något samband mellan betygskraven i grundsärskolan och grundskolan (Skolverket, 2011a). Det betyder att inte heller betygsstegen motsvarar varandra, det går därför inte att säga att t.ex. ett A i grundsärskolan motsvarar betyget E i grundskolan: "Skulle det vara så att en elev har ett A i alla, eller i många ämnen på grundsärskolan, bör skolan överväga om eleven är mottagen i rätt skolform" (a.a., s. 7).

Betygen är en av de mest omdiskuterade skolfrågorna i Sverige. Enligt Riksrevisionens (2011) granskning av de statliga insatserna för en likvärdig betygssättning i grundskolan har betygen följande funktioner:

- ge skolor, elever och föräldrar information om kunskaper och färdigheter
- främja elevernas motivation
- fungera som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå
- vara indikatorer i uppföljningen av och avstämningen mot de nationella kunskapsmålen av både huvudmännen och av riksdagen och regeringen

För att betygssättningen ska bli likvärdig är det viktigt att bestämmelserna om bedömning och betyg tillämpas, poängterar Riksrevisionen (2011).

Enligt grundskoleförordningen ska betyget uttrycka i vilken mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapsmålen, det vill säga mål som finns för respektive ämne. Betygssystemet förutsätter att centralt fastställda mål samt betygskriterier angivna i läroplanen och kursplanerna tolkas och anpassas till utbildningens innehåll på lokal nivå. För att åstadkomma likvärdighet i såväl utbildning som betygssättning krävs att de lokala tolkningarna jämkas samman och kalibreras både inom och mellan skolor. I denna granskning avses med begreppet likvärdighet i betygssättningen att ett visst betyg i ett visst ämne representerar likvärdiga kunskaper oavsett var i landet det har satts eller av vilken lärare det har satts. Det vill säga att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. (Riksrevisionen, 2011, s. 19)

I granskningens resultat står det att problemet med bristande likvärdighet i betygssättning varit känt under lång tid och att insatser har vidtagits men att det inte hjälpt, betygssättningen sker fortfarande inte på ett likvärdigt sätt (Riksrevisionen, 2011). En av flera slutsatser, som granskningen lyfter, är att det delade ansvaret mellan stat och huvudman komplicerar styrningen, eftersom staten inte använder sitt mandat att styra över betygssättningen i den utsträckning de har möjlighet till. Staten följer inte heller upp att verksamheten genomförs så som det är tänkt i den omfattning som de borde. En annan slutsats är att förutsättningarna är otillräckliga på den lokala nivån. Riksrevisionen anger att lärarna har brist på tid för att sätta sig in i och tillämpa Skolverkets stödmaterial. Det saknas även tid för lärare att föra professionella samtal inom och mellan skolor så betygssättningen blir likvärdig. Riksrevisionens övergripande slutsats är att det finns en tydligare styrning mot likvärdiga betyg med det nya regelverket, men ger även rekommendationer om vad som kan göras för att öka likvärdigheten. Några av dessa är:

Riksrevisionen rekommenderar regeringen att

- förtydliga för skolmyndigheterna hur långt de bör utnyttja sina respektive mandat för att styra, stödja och följa upp grundskolornas arbete med likvärdig betygssättning

Riksrevisionen rekommenderar Skolverket att

- använda sitt mandat så att styrningen och stödmaterialet når ända fram, samt återkommande följa upp hur lärare och rektorer uppfattar och använder stödmaterialet.

(Riksrevisionen, 2011, s. 12)

En liknande granskning av och rekommendationer för grundsärskolan har inte hittats, men frågeställningarna torde vara liknade även i denna skolform. Skolverket (2009b) tar upp att i publikationer från Myndigheten för skolutveckling och Skolverket nämns eller berörs sällan särskolan och de speciella förhållanden som råder inom denna skolform. Inte heller i forskningsrapporter kring skolan brukar särskolan finnas med (a.a.).

En annan infallsvinkel på betyg har Emanuelsson (2007). Han hävdar att det kan sättas betyg på skolan i stället för på de barn som har obligatorisk närvaroplikt i den. Ett betyg på verksamheten och gemenskapen i skolan kan visa vilka möjligheter alla har för att kunna delta utifrån sina förutsättningar.

3.12 Teoretiska perspektiv

I de två avsnitt som följer beskrivs studiens teoretiska ansats. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv. I fokus för detta perspektiv är bl.a. begreppen lärande och samspel; begrepp som är centrala även för denna studie. Därefter lyftes olika specialpedagogiska perspektiv. Då studien ämnar studera svårigheter och dilemman i läroplanen för grundsärskolan, Lgrs11, jämfört med Lpo94, så som lärare kan uppfatta dessa och de konsekvenser som dessa kan ha för den pedagogiska praktiken i grundsärskolan, kommer studien att ta fasta på dilemmaperspektivet i sitt analysarbete.

3.12.1 Sociokulturellt perspektiv

Begreppet perspektiv beskrivs av Nilholm (2007) som de utgångspunkter som berättandet sker utifrån. Den teoretiska ansatsen i denna studie är utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta perspektiv har kopplingar tillbaka till teoretiker inom psykologi och sociologi såsom Dewey (1859-1952), Mead (1868-1931), Bakhtin (1885-1975) och Vygotskij (1886-1934) varav den sistnämnde är den som det oftast refereras till inom denna tradition (Dysthe, 2001/2003). Enligt Vygotskij skapar människan språkliga verktyg för att tolka och konstruera sin företällningsvärld och lärandet är något som bygger på interaktion mellan människor; en interaktion som gör att människor utvecklas (Alexandersson, 2011).

Även Säljö (2010) framhåller att kommunikation och samarbete är viktigt när lärande ska studeras i ett sociokulturellt perspektiv. Han uppmärksammar tre olika företeelser som samverkar: 1) Utveckling och användning av intellektuella redskap, 2) Utveckling och användning av fysiska redskap, 3) Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter. Enligt Säljö ser man på kunskap, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, som att den först lever i samspelet mellan människor, för att sedan bli en del av den enskilde personens tänkande och handlande. De resurser, både intellektuella och fysiska, som människan har tillgång till och använder sig av för att förstå sin omvärld och agera i den, kallas i ett sociokulturellt perspektiv för verktyg eller redskap. Människan har utvecklat dessa redskap för att klara vardagen, på så sätt innehåller redskapen tidigare generationers erfarenheter och insikter.

Den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande. Men i alla dessa processer är kommunikation/interaktion mellan människor avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv. (a.a. s. 22)

Säljö (2010) utgår från olika begrepp när han tolkar och förklarar det sociokulturella perspektivet. Begreppet *kultur* betyder idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som människan får genom samspel med omvärlden. Ett annat begrepp är *mediering* vilket innebär ”att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (s. 81). Författaren anser att de resurser som finns i vårt språk är människans viktigaste medierande redskap. Begreppet *appropriering* innebär att människor har möjlighet att ta till sig kunskaper från sina medmänniskor i samspeletsituationer. Detta innebär att människors förmåga att lära och utvecklas inte har någon gräns, utan vi skapar hela tiden redskap som vi kan använda för att lösa fysiska och intellektuella problem.

Ett känt begrepp inom sociokulturell teori är *den närmaste utvecklingszonen*, vilket står för ”avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån eleven befinner sig på och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna nås genom kommunikation och interaktion med andra mer kompetenta, kamrater och lärare” (Alexandersson, 2011, s. 9). Teorin är ett centralt begrepp i Vygotskijs arbete, som framhåller att det viktigaste lärandet sker i samklang med andra personer. Utifrån denna teori är det betydelsefullt att undervisningssituationer erbjuder eleven möjligheter att utveckla sitt handlande och samspel med andra. Även Jakobsson och Nilsson (2011) betonar att lärande i skolan sker i samspel mellan elever och omgivningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv; ”lärande och kunnande kan inte i första hand förstås som egenskaper hos individen, utan är något som skapas i interaktion mellan människor och det sammanhang, den historiska och sociokulturella miljö, där hon ingår” (s.35).

3.12.2 Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2007) beskriver tre olika perspektiv på specialpedagogik. Det kritiska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet. Dessa perspektiv, menar han, kan också kallas teorier, diskurser eller föreställningar om specialpedagogik.

I det kompensatoriska perspektivet är grundidén att kompensera individer för deras problem. För att kunna göra detta identifierar man olika typer av problemgrupper, man söker efter psykologiska och neurologiska förklaringar till problemet och utifrån detta söker man metoder för att kompensera problemet (Nilholm (2007)). Det kompensatoriska perspektivet har sin grund i en medicinsk/psykologisk tradition där diagnosticering är centralt och där man lägger, i huvudsak, orsaken till problemet hos den enskilde individen.

Grunden i det kritiska perspektivet, anser Nilholm (2007), handlar om en kritik mot urskiljande och differentiering av barn/elever som icke normala och de värderande och marginaliserande effekter som hänger samman med detta. Man ser i detta perspektiv specialpedagogik som ett uttryck för skolors misslyckande att hantera elevers olikheter och man ser specialpedagogiken som något icke önskvärt. Författaren påstår att i "förlängningen av dessa tankar kan man skönja en utopi där specialpedagogiken upphör och där skolans verksamhet förmår möta varje barns behov utifrån dess egna förutsättningar" (a.a., s.22). I det kritiska perspektivet ses barns olikheter som viktiga; skolans uppgift är att vara en god miljö för den mångfald som barn representerar och elevers olikheter bör ses som resurser för skolans arbete.

Nilholm (2007) påpekar att det vanligaste är att man inom forskning om specialpedagogik uttrycker en kompromiss mellan dessa två perspektiv. Han förklarar att den modell som utformats inom svensk specialpedagogik, där man identifierar skolproblem utifrån tre olika nivåer; individ- grupp- och organisationsnivå, är ett exempel på en sådan kompromiss. I samband med detta hänvisar Nilholm till Ainscow som menar att det finns risk för att denna typ av kompromiss ändå i huvudsak bygger på att problemet framför allt förläggs till barnet/eleven. Nilholm har åsikten att detta avgörs av hur kompromissen görs:

Det är förstas en avsevärd skillnad om vi utgår från att barn är bärare av stora brister som till viss mån kan modifieras av externa faktorer, eller om vi i huvudsak menar att problemet är att skolan inte kan anpassa sig till elevers olikheter, även om vi samtidigt kan medge att vissa barn har egenskaper som det är svårt att inte se som någon form av bristtillstånd. (a.a.,s. 57)

Det tredje perspektivet som Nilholm (2007) diskuterar är dilemmaperspektivet. Detta perspektiv, anser författaren, är inte en kompromiss mellan de två ovanstående perspektiven utan ett perspektiv som ligger på en annan nivå än dessa. Här ligger fokus på att studera hur aktörer identifierar problem, dvs. att studera de olika perspektiv som läggs på problemen. Nilholm förklarar att han valt att använda benämningen dilemmaperspektivet på detta perspektiv för att det moderna utbildningssystemet står inför vissa grundläggande dilemman dvs. "motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa" (s. 61). Som exempel belyser han att det inte finns några enkla lösningar för utbildningssystemet att hantera elevers olikheter. Nilholm hänvisar till Clark, Dyson och Millward vilka uppmärksammar som ett centralt dilemma spänningen mellan det gemensamma och anpassningen till elevers olikheter. Alla elever ska i någon mening ges liknande kunskaper, samtidigt som alla elever har olika förmåga, intresse, erfarenhet osv. Nilholm anser att dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med det sociokulturella perspektivet eftersom "man är intresserad av hur dilemman tar sig uttryck under specifika sociokulturella förhållanden" (s. 62). Som exempel på dilemman i skolans värld ger Nilholm 1) individ kontra kategori, 2) brist kontra olikhet 3) kompensation kontra deltagande. Författaren hävdar att dilemman är något centralt för våra sociala liv och vårt tänkande och är något som hela tiden pockar på ställningstagande. Han

påpekar vidare att det är svårt att tänka sig handlingar i den specialpedagogiska verksamheten som inte bär på någon form av perspektiv och att man därmed som aktör i den specialpedagogiska verksamheten alltid har att förhålla sig till dessa olika perspektiv.

Genom att lyfta fram dilemman sätter man ljus på verksamhetens komplexitet, anser Nilholm och hävdar att

dilemmaperspektivet bygger på antagandet att vi kan lära oss något nytt genom att inte omedelbart värdera vilka handlingar som är goda respektive mindre goda. Framlyftandet av dilemman, och det sociala livets komplexitet, framstår därför som centrala moment. (a.a. s.109)

Nilholm (2007) framhåller att det framförallt är det sociokulturella perspektivet som överensstämmer med dilemmaperspektivet såsom han beskriver det. Samtidigt påpekar han att dilemman kan förstås även från andra utgångspunkter och att det finns många möjliga utvecklingsvägar för ett dilemmaperspektiv (s. 110). Det som kan ses som perspektivets styrka – en öppenhet för komplexitet och dilemman – kan också vara det som kan ses som dess svaghet, påpekar författaren, då det kan tyckas som ett vagt och relativistiskt perspektiv där risken kan finnas att alla synsätt ses som lika bra. Nilholm framhåller att man måste vara uppmärksam på detta och att en rimlig utgångspunkt borde vara att forskningen tar sin utgångspunkt i de personer som specialpedagogiken är till för dvs. elever i behov av särskilt stöd och att forskaren är ”solidarisk med de aktörer som studeras, snarare än med sin egen normativitet” (a.a., s. 86).

När Jakobsson och Nilsson (2011) tar upp om det specialpedagogiska perspektivet anser de att de perspektiv som Nilholm beskriver som kompensatoriskt respektive kritiskt i stort sett överensstämmer med de perspektiv som kallas kategoriskt respektive relationellt, vilka är perspektiv som bland annat beskrivits av Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Det relationella perspektivet sätter ljuset på komplexiteten och relationen mellan faktorer på olika nivåer och på hur begrepp som normalitet, avvikelse och differentiering förstås (Jakobsson & Nilsson, 2011). Författarna tar också upp innebörden i relationellt perspektiv så som von Wright beskriver det

Det är i relationerna i själva mötet mellan människor i den pedagogiska situationen som behov och förutsättningar skapas. Undervisningssituationer kan därmed inte detaljplaneras i förväg utan uppstår i mötet och skapas genom kommunikation och social interaktion mellan individer i den aktuella situationen. (s. 34)

Ahlberg (2001) beskriver det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, vilket hon anser erbjuder möjlighet att studera och väga in skolans komplexa verksamhet genom att man här studerar kommunikation och relation på olika nivåer och sammanhang i skolan. Ahlberg poängterar att man i detta perspektiv riktar uppmärksamhet både mot skolan som organisation och social praktik samt mot den enskilde elevens förutsättningar att lära. Detta perspektiv, anser Ahlberg, kan bidra till en större kunskap kring skolans förmåga att möta alla elever utifrån deras förutsättningar:

Vad kan då ett kommunikativt relationsteoretiskt perspektiv ge för vägledning i den specialpedagogiska verksamheten i skolan? I första hand kan den ge ett bidrag till en kunskapsutveckling om skolans arbete för att möta alla elevers behov, där utgångspunkten tas i samspelet mellan eleven och omgivningen. (s. 21)

Jakobsson och Nilsson (2011) uttrycker att detta perspektiv har influenser från det sociokulturella perspektivet genom att skolan betraktas som en social praktik med speciella normer och meningssystem.

4 Metod och ansats

I detta kapitel beskrivs studiens metodansats samt tillvägagångssätt för insamling, tolkning, analys och bearbetning av empirin. Denna beskrivning ämnar ge läsaren förståelse för hur studien är genomförd.

4.1 Kvalitativ forskning

Studiens utgångspunkt är att undersöka och analysera samt problematisera lärares uppfattningar och beskrivningar av Lgrsäl1, inriktning grundsärskola, med tyngdpunkt på lärande, måluppfyllelse och bedömning. Därför har den kvalitativa datainsamlingsstrategin ansetts lämplig. Stukát (2011) menar att det kvalitativa synsättet har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna, i första hand de filosofiska inriktningarna fenomenologi och hermeneutik. I dessa inriktningar har man uppfattningen att helheten är mer än summan av delarna. ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Man vill karaktärisera eller gestalta något” (Stukát, 2011, s. 36).

4.2 Fenomenologisk ansats

Det finns olika forskningsansatser att använda i en kvalitativ forskning. En av dessa ansatser är fenomenologin, vilket den här studien utgår från. Fenomenologiska forskare är intresserade av betydelser som olika objekt har för individer och inte av objekten i sig. Det är också centralt att det är empirin, studier av verkligheten, och inte teorin som utgör utgångspunkten i studierna (Szklański, 2012). Kvale och Brinkman (2010) skriver att fenomenologi pekar på ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem, enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är. Studiens fenomenologiska ansats styrks genom att undersökningen utgår från hur lärare i grundsärskolan uppfattar Lgrsäl1. På så sätt undersöks empirin, lärarnas vardag, utifrån objekten lärande, måluppfyllelse och bedömning vilka alla är fenomen som har betydelse för lärarna i deras yrkesutövning. Utifrån det kan sociala fenomen förstås, med utgångspunkt från lärarnas egna perspektiv och deras sätt att beskriva sitt arbete.

4.3 Den kvalitativa forskningsintervjun

För att få svar på studiens syfte och frågeställningar valdes intervjun som datainsamlingsmetod, vilket är en metod som kan användas i fenomenologisk forskning. Det finns olika former av intervjuer och i föreliggande studie används kvalitativ forskningsintervju vars syfte är att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv (Kvale & Brinkman, 2010). Enligt Merriam (1988/1994) är ”det huvudsakliga syftet med en intervju att få en viss typ av information, forskaren vill ha reda på vad någon annan vet, tycker, vill eller överhuvudtaget tänker på” (s. 86).

4.4 Urval

Till studien önskades lärare, yrkesverksamma i grundsärskolan, med olika bakgrund att intervjuas. Enligt Trost (2010) är det viktigt att i kvalitativa studier få fram variationer inom den population man är intresserad av. Med detta som grund valdes följande kriterier; lärare som undervisar i årskurs 6-9 eftersom det är från och med då det finns uppsatta kunskapskrav, att både teoretiska och praktisk-estetiska ämneslärare finns representerade samt att de är yrkesverksamma i några olika kommuner. Kvale och Brinkman (2010) menar att man ska

intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad man behöver veta. I föreliggande studie sattes 8-10 personer som en gräns att intervjuas för att belysa studiens frågeställningar. Kontakter upprättades, både skriftligt och muntligt, med lärare utifrån personliga kontakter vilket Stukat (2011) kallar frivilligt urval.

Sammanlagt intervjuades tio lärare, sju kvinnor och tre män, som är yrkesverksamma i fyra olika kommuner. Tre av lärarna är utbildade i och undervisar i olika praktiskt-estetiska ämnen, de övriga lärarna är utbildade i och undervisar i olika teoretiska ämnen. Fyra av lärarna utbildar sig/är utbildade speciallärare, inriktning utvecklingsstörning. Lärarna har stor spridning i antalet yrkesverksamma år, från 1-29 år, samt även stor spridning när det gäller yrkesverksamma år i grundsärskolan, från 1-16 år. I de grupperna lärarna undervisar finns elever i flera årskurser samtidigt t.ex. årskurs 4-6, 6-9 eller 7-9. Grundsärskolorna är integrerade på olika grundskolor i sydvästra Sverige vilka är olika stora, från ca 250 till ca 500 elever. Majoriteten av eleverna som lärarna undervisar har, enligt lärarnas egna utsagor, en lindrig utvecklingsstörning samt några en måttlig utvecklingsstörning. Vissa elever har även andra funktionsnedsättningar utöver utvecklingsstörning t.ex. en CP-skada, hörsel- och synnedsättning och/eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. På en av grundsärskolorna går några elever som inte har diagnosen utvecklingsstörning, men däremot diagnosen autism och dessa läser då efter grundskolans kursplaner så kallad omvänd integrering. Vidare finns en skola som särskilt riktar sig till elever med tal – språk och kommunikationssvårigheter och/eller motoriska funktionsnedsättningar. Detta resulterar i att lärarna som deltar i studien arbetar alla inom grundsärskolan, men med en elevgrupp som är mycket heterogen.

Intervjuerna är numrerade från 1 till 10 i resultatredovisningen, lärarna som undervisar i praktiskt-estetiska ämnen är numrerade som intervju nr 8-10.

4.5 Tillvägagångssätt

Ett informationsbrev (bilaga 1) mailades till informanten en vecka före intervjun. Intervjuerna genomfördes enskilt med varje lärare på deras arbetsplats i en lugn och avskild miljö och tog ca en timma/intervju. Trost (2010) betonar att det är lämpligt att informanten själv får välja lämplig plats, vilket har tillgodosetts i studien. De har även valt dag och tid så tillfället skulle passa.

I kvalitativ forskning kan intervjuerna vara delvis strukturerade, vilket innebär att forskaren vill ha viss information från alla respondenter och intervjun ”styrts av ett antal frågor eller frågeställningar som ska utforskas, men varken ordalydelse eller ordningsföljd bestäms i förväg” (Merriam, 1988/1994, s. 88). Till denna studie skrevs en intervjuguide (bilaga 2) som inleddes med frågor om lärarens utbildning och arbetsplats, därefter följde tre övergripande frågeställningar samt följdfrågor till dem. Beroende på lärarnas svar kunde ordningsföljden på frågor och följdfrågor ändras eftersom de även kunde ta upp egna tankar under intervjun, vilka då följdes upp. Intervjuernas struktur var som ett vardagligt samtal. Innan intervjun avslutades kontrollerades det om läraren hade svarat på samtliga frågor i intervjuguiden, annars ställdes dessa då. Denna form av intervju benämner Kvale och Brinkman (2010) som halvstrukturerad forskningsintervju eftersom tonvikten är lagd på intervjupersonens upplevelse av ett ämne.

En halvstrukturerad livsvärldsintervju söker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningens eget perspektiv. En sådan intervju söker erhålla beskrivningar av intervjupersonernas levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen. (Kvale & Brinkman, 2010, s. 43)

Intervjuerna spelades in digitalt och transkriberades. Enligt Trost (2010) är det en fördel att spela in intervjuerna eftersom det då går att lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger.

Detta är i överensstämmelse med studiens metodansats eftersom intervjuerna, enligt fenomenologin, ska tolkas och beskrivas utifrån lärarens eget perspektiv. Om det har varit tvivel om vad läraren menat med sitt svar har det gått att gå tillbaka till inspelningen och lyssna igen. Inspelningen av intervjuerna har även möjliggjort att det har gått att lyssna på varandras intervjuer, vilket har varit en fördel vid analysarbetet. En annan fördel med inspelade intervjuer är att man kan skriva ut intervjuerna och läsa vad som ordagrant har sagts (Trost, 2010). I föreliggande studie har intervjuerna skrivits ut i sin helhet för att hela intervjun skulle finnas tillgänglig i skriftspråk vid analysarbetet. Vid transkribering av intervjuer ställs man som forskare inför vissa val, enligt Kvale och Brinkman (2010). De menar att muntligt tal och skrivna texter är förbundna med olika former, därför innebär transkribering att ändra från en form till en annan. Vid utskrift av intervjun görs en tolkning av forskaren t.ex. när en mening är slut. Vid transkriberingen skrevs intervjuerna ut så ordagrant som det var möjligt, men visst talspråk har dock omformulerats för att bättre passa i skrift.

4.6 Analys

Studien har inspirerats av en abduktiv ansats vid bearbetning och analys av intervjuerna. Det speglar ett förhållningssätt som betonar växelverkan mellan det insamlade intervjumaterialet, induktion, och tidigare teori, deduktion (Esaiasson, Gillman, Oscarsson & Wängnerud, 2012). I denna studie innebär det att analysprocessen utgår från ett växelspel mellan studiens empiriska data samt teorier och begrepp som redovisar i litteraturgenomgången. Analysprocessen tar utgångspunkt i helheten och pendlar mellan helhet och delar och omvänt.

I studien har mönster som bildar teman och underteman analyserats fram. Analysarbetet började med att alla intervjuerna lästes grundligt. Sedan lyssnade vi på varandras intervjuer, då hördes även betoningar vilket ledde till en djupare förståelse för vad intervjupersonen menade.

Nästa steg var att urskilja studiens nyckelbegrepp. Intervjuerna analyserades utifrån meningskategorisering vilket, enligt Kvale och Brinkman (2010), innebär en systematisk begreppsbyggnad kring ett uttalande som skapar förutsättningar för kvantifiering. Detta arbete ledde till att innehållet i intervjuerna reducerades till och strukturerades i de kategorier som kom att bli studiens centrala nyckelbegrepp. För att optimera analysarbetet användes ytterligare ett tillvägagångssätt; intervjuerna analyserades utifrån meningskoncentrering. Kvale och Brinkman (2010) beskriver hur man med denna metod drar samman intervjupersonernas yttranden till korta, koncisa formuleringar. Författarna anser att med denna metod går det att analysera omfattande och ofta komplexa intervjuer genom att leta efter naturliga meningsenheter och utveckla deras huvudteman. Dessa teman kan sedan göras till föremål för mer omfattande tolkningar och teoretiska analyser. Under arbetets gång relaterades svaren till studiens forskningsfrågor och det specialpedagogiska dilemmaperspektivet. I analysprocessen har begreppen *lärande*, *måluppfyllning* och *bedömning* varit i fokus samt andra närliggande begrepp av central betydelse för studien. Slutligen tematiserades svaren inom varje fråga och underteman urskiljdes, vilket redovisas i resultatdelen.

Tolkningen av det empiriska materialet är inspirerat av hermeneutiken, vilken handlar om att tolka, förstå och förmedla. Den är lämplig att använda när syftet är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen (Westlund, 2012). Syftet med studien är inte att kunna generalisera resultatet till att gälla för en större målgrupp utan vill beskriva hur någonting uppfattas och beskrivs av individer vilket, enligt Stukát (2011), är andra ordningens perspektiv.

Det finns ingen generell arbetsmodell eller arbetsgång när det gäller analys- och tolkningsprocessen inom hermeneutisk forskning. Det beror bl.a. på att forskare har olika ingång och förförståelse och utifrån det kan välja olika angreppssätt för att förstå och tolka sitt empiriska material. (Westlund, 2012, s. 70)

Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) finns det inte rena eller oförfalskade data i form av t.ex. intervjuer eller texter. Den som forskar undersöker något eller författar en text, gör det med sin egen förförståelse och sina socialt grundade fördomar i bagaget. Därför är data, enligt författarna, tolkade och konstruerade utifrån var och ens kulturella, språkliga, ideologiska och personliga bakgrund. Det betyder att vår förförståelse inom det aktuella området fanns med när materialet analyserades, beskrevs, reflekterades, problematiserades och tolkades.

Ödman (2007) beskriver att vid tolkning och förståelse försöker man bilda sig en uppfattning av små helheter som tillsammans konstituerar en större. Man går från del till helhet men även från helhet till del, för det råder ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan dessa. Förståelse- och tolkningsprocessen kan liknas vid en spiral, den saknar början och slut, spiralen är oändlig.

Den hermeneutiska processen liknas ofta vid en spiral som på sin väg dels söker nya delar, dels gräver sig djupare ner i förståelsen. (Westlund, 2012, s. 71)

Vetenskaplig teori eller forskningsresultat är ett viktigt stöd i tolkningsprocessen. Den hermeneutiska spiralen bygger på att det finns en dialektik mellan föregående forskning och det empiriska material du har att tolka. Spiralmetaforen används för att illustrera den pendling som ideligen äger rum mellan det empiriska materialer och litteraturen. För varje pendling gräver sig spiralen längre ner och fördjupar tolkningen. (Westlund, 2012, s. 76)

4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Som forskare bör man ständigt förhålla sig till studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och därmed borga för en hög kvalitet (Kvale & Brinkman, 2010).

Reliabiliteten handlar om forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet, om resultatet kan reproduceras av andra forskare vid en annan tidpunkt, vilket utgår från kvantitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2010). Om man vill använda reliabilitet i kvalitativ forskning kan man i stället utgå från om intervjupersonerna kommer att förändra sina svar under en intervju och om de kommer att ge olika svar till olika intervjuare. Detta är en viktig utgångspunkt i föreliggande studie bl.a. för att det är två som har utfört den här studien och som gör hälften av intervjuerna var. När intervjuguiden skrevs lades stor vikt vid hur de övergripande frågorna och följdfrågorna ställdes så de inte skulle vara ledande, samt vilka tema som var viktiga att informanterna berättade om. Reliabilitet handlar även om val av metod och urval (Trost, 2010). För att öka reliabiliteten i studien är det beskrivet hur intervjuerna gick till. Intervjuguiden finns med som bilaga. Intervjuerna skrevs ut ordagrant i sin helhet för att stärka resultatets tillförlitlighet. Även vilka kriterier som användes vid urval av intervjupersoner och analysmetod finns beskrivet. Centrala begrepp i studien beskrivs i litteraturgenomgången eftersom begrepp kan uppfattas olika utifrån skilda perspektiv och individer.

Validitet, giltigheten, ska mäta i vilken utsträckning en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka. Esaiasson m. fl. (2012) menar att eftersom frågorna och problemen formuleras på den teoretiska nivån medan undersökningen genomförs på den operationella nivån så måste en återkommande fråga vara ”om vi empiriskt undersöker det som vi på den teoretiska nivån påstår att vi undersöker” (s. 57). Därför är validiteten vid kvalitativ forskning beroende av att forskaren kontrollerar, ifrågasätter och teoretisk tolkar sina resultat (Kvale & Brinkman, 2010). De anser att det ska ske en kontinuerlig validiering under hela forskningsprocessen. I

studiens intervjuer fick lärarna följa upp sina svar för att säkerställa att det de sa uppfattades rätt. Studien har en ekologisk validitet då svaren belyser verksamheten i grundsärskolan vilket gör studien meningsfull ur ett verksamhetsperspektiv. Här kan de som arbetar ute på fältet känna igen sig, vilket ger studien relevans för praktiken och gör den användbar och nyttig.

Generaliserbarhet innebär om det finns möjlighet att föra över resultat från exempelvis en studerad grupp till en annan, vilket oftast är svårt vid en kvalitativ studie (Thomsson, 2011). Generaliserbarhet för kvalitativa studier innebär att de kunskaper eller teorier om förhållanden som man utvecklar, istället kan tjäna som allmänna kunskaper för det aktuella området. Det innebär inte att man uttalar sig om att förhållandena är på samma sätt, utan att kunskapen är värdefull och giltig i liknande sammanhang (Johansson, 1999, s. 101). För studiens del innebär detta att resultatet inte kan generaliseras, men att den har ett värde ur ett verksamhetsperspektiv.

4.8 Etiska överväganden

De etiska aspekterna är viktiga för forskare att ha kunskap om och förhålla sig till. Forskningsetik innebär att reflektera över vad som är rätt eller fel i forskningssammanhanget och till vilket pris (Vetenskapsrådet, 2002). Studien utgår från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer vilka är till för att skydda individen när de deltar i forskning. Huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet betyder att forskaren ska informera den som deltar i forskningen vad syftet med studien är. I studien uppfyllts detta genom att informanterna blev informerade om studiens syfte när de tillfrågades om deltagande, i informationsbrevet samt vid intervjun.

Samtyckeskravet handlar om att de som ingår i studien deltar frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Deltagarna bestämde själva att de ville medverka när de tillfrågades och vid intervjutillfället blev de upplysta om att de kan avbryta sin medverkan när de vill.

Konfidentialitetskravet skyddar individens identitet. Därför har en återhållsamhet kring personliga uppgifter iakttagits i studien för att undvika identifiering av såväl enskilda personer som skolor. Det inspelade materialet och intervjuutskriften har förvarats på ett säkert sätt.

Nyttjandekravet innebär att materialet enbart kommer att användas till det som det är avsett att göra, det vill säga till denna studie, vilket klargjordes för informanterna vid intervjutillfället.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras insamlad empiri. Resultatet presenteras i fyra avsnitt; under första avsnittet, 5.1, beskrivs lärarnas uppfattningar om den nya läroplanen för grundskolan, Lgrsäl1, och förändringar i denna jämfört med tidigare läroplan. Därefter följer ett avsnitt 5.2, där lärarnas uppfattningar om lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning i förhållande till Lgrsäl1 presenteras och i avsnitt 5.3 behandlas begreppet ”en skola för alla”. Resultatredovisningen avslutas med avsnitt 5.4 som tar upp grundskolan i ett skol-utvecklingsperspektiv.

Då studien har som syfte att identifiera och beskriva lärares uppfattningar av problemställningarna i studien utifrån deras perspektiv, så utförligt som möjligt, har resultatdelen kommit att innehålla ett rikt citatmaterial. Intentionen har varit att så många olika uppfattningar och röster som möjligt ska komma till tals; genom detta framträder en bild av hur lärare som arbetar i grundskolan uppfattar den nya läroplanen, Lgrsäl1 och hur den påverkar deras praktik och elevernas vardag i grundskolan. När citat från intervjuerna används benämns respondenterna som lärare 1-10 vilket står i parentes efter citaten. Denna beteckning används även när det hänvisas till citat i den löpande texten.

5.1 Lärarnas uppfattningar om grundskolans läroplan

Lärarna ombads beskriva hur de uppfattar Lgrsäl1 utifrån sina erfarenheter vilket redovisas under rubrikerna *Lgrsäl1* samt *Förändringar gjorda i Lgrsäl1 jämfört med Lpo94*.

5.1.1 Lgrsäl1

Det framkommer av lärarnas svar att de i stort sett är positiva till Lgrsäl1. De upplever det som positivt att den sätter fokus på kunskap och utbildning, något de menar höjer upp undervisningen. Som framgår av citaten nedan så framhåller lärare att läroplanen är tydlig och konkret i kursplanernas beskrivningar av syfte och centralt innehåll. Det gör att läroplanen ger en bra inblick i vad lärarna ska arbeta med och att den därför används som ett pedagogisk redskap. Trots att lärarna är positiva till läroplanen framhåller de även vissa kritiska synpunkter. Det gäller framförallt att den kan bli för styrande (6) samt svårigheter med kunskapskraven (1).

Man talar ju om vad man ska lära ut och den är ett pedagogiskt redskap, tycker jag, och man får många bra idéer till lektioner och den är vettig på väldigt många sätt. (3)

Jag tycker den är på något sätt konkretare och tydligare ... korta konkreta meningar vad jag ska ta upp. (9)

Jag kan ju se att den styr mer sättet att arbeta eftersom målen är ganska många ... Man måste hålla reda på dem, ha en väldigt klar strategi för att man ska hinna med alla målen och det är klart att det påverkar undervisningen, det gör det. (6)

Spontant väldigt bra ... jag tycker om den. Jag tycker att den är tydlig och sätter liksom mer fokus på kunskap än vad jag upplever att det har gjorts tidigare. ... Sen har den brister som man kan diskutera, med kunskapskraven och det ställer ju till vissa problem för oss när vi ska göra bedömningar. (1)

Läroplanen består av tre kapitel; 1) Skolans värdegrund och uppdrag 2) Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt 3) Kursplaner och kunskapskrav. Några lärare tar upp att kapitel 1 och 2 lätt glöms bort och att störst tyngdpunkt läggs på kursplanerna, samtidigt som de poängterar att tanken med läroplanen är att det som står i kapitel 1 och 2 ska ingå i varje ämne.

Ska jag bara slänga ett snabbt öga på vad som står när jag lägger upp ett nytt arbetsområde, då tittar jag på kunskapskraven (kapitel 3). Jag går inte in i de allmänna delarna (kapitel 1,2). ... Man hade kanske en tanke med de allmänna delarna men där kan jag känna att det har jag inte jobbat lika aktivt kring. Med att se till att följa det i den utsträckningen som det kanske var tänkt. (8)

När man ska skriva en LPP, det är de här övergripande målen, sedan går det ner till kursplan. Vad ska man plocka liksom? Ibland är man helt inriktad på sitt ämne och ibland tänker man större. Vad är viktigt för de här barnen, då får man gå upp ett snäpp. (10)

5.1.2 Förändringar gjorda i Lgrs11 jämfört med Lpo94

De lärare som också har undervisat efter förra läroplanen, Lpo94 (Skolverket, 1994) beskriver några skillnader mellan den förra och den nuvarande läroplanen. Betygssystemet t.ex. är nytt. Tidigare fanns det två nivåer, godkänd och väl godkänd, medan det nu finns de fem nivåerna A-E. Lärarna kommenterar även att formuleringen ”efter elevens förutsättningar” är borttaget i Lgrs11. I citaten nedan tar lärare (5) upp att det är bra att formuleringen är borttagen, för det ger en större klarhet, medan andra lärare (3, 9) saknar den bl.a. för att elever med funktionsnedsättningar kan behöva längre tid för att lära. Även här framkommer ett dilemma som berör balansen mellan individ och norm, något som lärare (9) uttrycker.

Förr så hade man den här brasklappen ”efter elevens förutsättningar” och den tror jag egentligen var en bakåtsträvare. Idag finns ju ändå kunskapskraven, sedan finns det ju fortfarande en liten sån där i riktlinjerna, efter förutsättningar, men det är ändå det här man ska ha gått igenom. Sen gör man det ändå på olika sätt utifrån var eleverna är, men det höjer ändå upp undervisningen. (5)

... jag tror att de flesta funktionsnedsättningar kräver mer tid ... man behöver mycket tid och redan där faller det. Och då tycker jag att allting skulle vara efter elevens förutsättningar och det skulle vara betydligt mer flexibelt, så som det var förr. Dessutom var inte målen så högt ställda förut. (3)

Det är ju inte efter elevens förutsättningar längre utan nu är det vad de ska kunna. Det är inte lika individuellt, utan du ska alltså kunna det här när du lämnar skolan. Där tror jag vi har ett dilemma, att inte alla riktigt kanske kommer så långt under den här tiden som det är tänkt utan man får kanske gå här längre tid. ... För om vi har så stort spann på elever så tror jag nog att det hade varit bra om det hade funnits kvar. Men samtidigt så, det känns ju som att grundsärskolan läroplan nu går närmare mot grundskolan. Den är mycket mer lik, vi ska bli lik den, och då blir det ju så att då ska även grundsäreleverna vara utan det specifika, sina egna förutsättningar. Utan då ska vi vara efter mallen, det är ett dilemma för mig. (9)

Lärare påtalar att de har hört talas om att elever har bytt från inriktning grundsär till inriktning träningskola efter att formuleringen ”efter elevens förutsättningar” tagits bort. På frågan om de själva vet eller har varit med om att elever har bytt inriktning så har ingen det. Däremot framför en lärare att den tror att det kommer att hända, eftersom eleverna inte får tillräckligt med tid för att nå målen. Läraren tror även att inriktning grundsär är på väg att avvecklas pga. alla mål som ska uppnås i Lgrs11. Lärare (1) berättar att det nu läggs mycket tid på kartläggningar av elever för att säkerställa rätt inriktning inom grundsärskolan. Det framkommer också att man upplever att man fått ett större ansvar som handlar om att ge eleverna rätt förutsättningar så de ska kunna nå målen och gå kvar i grundsär.

... där tror jag kanske att vissa elever kommer att skrivas över i träningskola därför att de inte har haft tillräckligt med tid. Det är så synd för det påverkar deras framtid, deras gymnasieplacering och hur stimulerade de kommer att bli i sin framtid. ... I många delar är den (läroplanen) perfekt för grundskolan, så som jag ser det. Klar och tydlig för en grundskoleelev, men alldeles för svår för särskoleeleverna vilket gör att jag befarar att särskolan snart kommer att avskaffa sig själv. Det blir bara träningskola kvar. (3)

Det har lett till att det görs fler pedagogiska bedömningar nu än tidigare. (1)

Jag har blivit mer alert på det, att tänka själv och att du måste få till det för eleven så den kan läsa kvar. (1)

5.2 Lärarnas uppfattningar om lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning

Under denna rubrik redovisas de intervjuades uppfattningar och beskrivningar om lärande, kunskapskrav, måluppfyllelse och bedömning. Det redovisas under rubrikerna *Kunskapssyn*, *Undervisning*, *Måluppfyllelse*, *Bedömning*, *Kunskapskrav* och *Betyg*. Att dessa rubriker valts beror på att det vid analysen av lärarnas svar var just dessa begrepp som framträdde som kategorier under vilka svaren kunnat sorteras in. I flera fall går svaren in i varandra, dyker upp under olika frågeställningar och påfallande ofta uttrycker lärarna dilemman. Antingen lyfter de det själva genom att benämna något direkt som ett dilemma eller så lyfter de under intervjuens gång fram att det finns flera sätt att se på saken och att de själva kan uttrycka dessa på olika sätt.

5.2.1 Kunskapssyn

Synen på kunskap framkommer ur flera olika aspekter och på många olika ställen i intervju svaren. Det handlar om hur man ser på kunskapskraven, skolform, betygssättning, tidsaspekten mm.

Merparten av lärarna uttrycker i positiva ordalag att man upplever att läroplanen sätter mer fokus på kunskap än den tidigare läroplanen, Lpo94, gjorde. Man är medveten om den stämpel som särskolan haft på sig av att vara alltför omsorgsinriktad och menar att den nya läroplanen höjer särskolans status genom att sätta fokus på kunskap och lärande.

Förr i tiden såg särskolan annorlunda ut, då var det mer omsorg, tycker jag. När man jämför med hur det var då så tycker jag att läroplanen är mycket tydligare nu och kraven på dokumentation, omdömen och ordentliga IUP:er. Där tycker jag ändå man har hängt på som en svans till vanliga grundskolan, att det är fokus på undervisning, inte fokus på omsorgen. Och det tycker jag är jättepositivt. (8)

Vi har fått ett tydligt styrdokument som visar vad skolan handlar om. I första hand kunskapsutveckling... Samtidigt får man inte glömma bort det andra, omsorgen som finns. Men jag tycker inte den ska få ta överhand. Som den kanske gjort, då. (1)

Självklart kan ju denna läroplan komma att utvecklas ännu mer, men jag tycker ändå att det är en bas i den som är bra. För den har ändå stärkt grundsärskolan, kan jag känna. På ett positivt sätt. Att den räknas som en utbildning, inte bara omsorg. (4)

Det är ju svårt samtidigt, för när man läser om särskolans historik så finns det en enorm fara i att man bagatelliserade allting. Det finns en balans här, att de också kan lära sig saker, att det ska vara värdefull kunskap för dem. (6)

Samtidigt som lärarna ser detta fokus på kunskap som någonting positivt, så ser de svårigheter som detta fokus kan medföra; vad händer om eleven inte når kunskapskraven, vad händer med självförtroende och lust att lära då?

Det är ju ett sådant krav i engelska, att man ska kunna producera skriftligt material. Jag kan tycka att det är ganska onödigt, för jag har ju elever som är verbala och som kan uttrycka sig, men när vi kommer till att det ska skrivas så tappar de helt motivationen och upplever ett misslyckande som jag inte vill. Som jag tycker att de inte ska behöva uppleva egentligen. (6)

Men med tanke på att många av dem har svårigheter ska man ju lyfta dem i stället för att hela tiden pressa upp de här sidorna som faktiskt är... som de inte klarar av, utan istället bygga på det positiva hos dem. Förstärka det som är positivt och har man en svårighet så ska man väl förstärka det som faktiskt går att arbeta vidare med. Styrkorna. (7)

Flera lärare utvecklar tanken på det kompetenta barnet/eleven och ser vikten av att hela tiden tro på och arbeta för att varje elev ska få utmaningar och möjlighet att gå vidare i sitt lärande. Ett par lärare tar upp det i samband med den oro de känner för att fler elever inte ska klara

grundskolans mål utifrån Lgrsäl1, utan istället skrivs över i träningskolan. Lärare 3 beskriver hur hon ser på hur följderna av en överskrivning till träningskolan kan bli.

Då blir det för låga krav, eller hur? Risken är att man får lite mindre än där man står och det tycker jag är förskräckligt. Ett litet tag tycker jag att det är väldigt roligt för eleven att få arbeta med det den kan, men sen ska man ge dem utmaningar. Utmaningar som är nåbara, men inte alltid och inte direkt. Man siktar mot stjärnorna, men når till månen. Och det räcker, om man har rätt attityd, för det innebär att man tror på eleven. Att förvänta sig att de kan. (3)

Man får inte glömma vilka elever vi jobbar med. Samtidigt som man inte får dalta, för det är liksom ungar som *kan*. (1)

I samband med kunskapskraven menar flera lärare att de ställer sig frågande till en del av dessa och frågar sig hur de som formulerat en del av dessa kunskapskrav har tänkt. Både när det handlar om nivån på kraven och kraven överhuvudtaget.

En del omotiverade kunskapskrav ... Då tänker jag att en del formuleringar får man fundera över, varför finns det med egentligen, vad fyller det för funktion? (7)

Jag tycker det är förfärligt att man ska kunna gå i grundskolan och känna att man inte når kunskapsmålen. Då kan jag tycka att då är de målen fel satta, för de här eleverna har begränsningar som gör att vissa av dem aldrig kommer att nå de här målen som är uppsatta och så tycker jag inte att det ska vara. Man har nog med de andra svårigheter man har, man ska ju inte dessutom förstå man inte räcker till kunskapsmässigt eller begåvningsmässigt. Det tycker jag är oetiskt. (6)

Frågan om vad kunskap är finns med som något som de flesta informanter reflekterar kring i sina intervjuvar. Hur ska man kunna bedöma kunskap hos t.ex. elever med minnesproblematik, något som inte är ovanligt bland grundskolans elever. Denna fråga är något som alla lärarna anser är en svårighet; hur och när ska man bedöma, hur länge ska man stanna och repetera ett moment, när ska man gå vidare, kan man gå vidare till nästa steg när inte det första känns stabilt osv? Eller som en lärare uttryckte det:

Det där kan jag sakna, precis det där, när läroplanen implementerades och jag kan sakna det i diskussionerna nu också – det där med att vad är då kunskap? Är det vad jag värderar som kunskap eller vad är kunskap för eleven? Och det här med den röda tråden och det livslånga lärandet och att det finns där ena stunden för en elev men inte i nästa stund. Och där kan jag känna att ju mer jag läser desto mer komplext blir det. Och samtidigt blir jag glad när jag läser för det ökar ju min förståelse och ger större säkerhet för mig själv och i samtal med föräldrar. ... Man måste ha kunskap och förståelse för det här med arbetsminne, hur man orkar, att man glömmer, att profilen är ojämn... (4)

5.2.2 Undervisning

Samtliga intervjuade lärare framhåller att den nya läroplanen påverkar deras undervisning. Flertalet tycker att den ger stöd i planeringen av undervisningen då det finns en tydlighet i vad som ska läras ut.

Man talar ju om vad man ska lära ut och den är ett pedagogiskt redskap, tycker jag. Man får många bra idéer till lektioner och den är vettig på många sätt. (3)

Det centrala innehållet har gjort det enklare för mig. Alltså det är ju tydligare nu vilka saker jag ska ta upp och ta med i ämnena... Korta konkreta meningar vad jag ska ta upp. (9)

Jag tänker på centralt innehåll och kunskapskrav, jag tycker det är bra att man hela tiden tittar på vad det är som de ska kunna. För det ger mig någonting hur jag ska planera min undervisning. För hade vi inte haft det här, då vet jag inte riktigt, då måste vi haft något annat att bygga undervisningen på. (7)

Ett par av lärarna tar upp kommentarmaterialet som det som är till mest stöd i planeringen.

Det är i första hand kommentarmaterialet som är ett stöd när jag planerar min undervisning. Den använder jag nog lika mycket i alla fall. Den liksom drar in en lite på rätt spår, tycker jag. Om det t.ex. står hembygdens historia så kan man läsa lite där vad det innebär. (1)

Samtidigt som lärarna uttrycker att läroplanen är ett stöd i sin tydlighet i centralt innehåll och kunskapskrav, så menar flertalet att det finns en baksida som handlar om att läroplanen kan bli alltför styrande. Det är stressande med alla mål och det som står i det centrala innehållet att man ska ta upp. Detta menar man kan styra undervisningen för mycket, så att man kanske inte hinner landa i det man gör och ge det den tid det behöver.

Jag kan bli lite stressad över att det är så mycket kunskapsmål. Man kan inte stanna upp för vi måste ju framåt. Ja, det är svårt. (7)

Samtidigt så begränsar det ju så att vi inte kan fara ut på vad som helst, utan vi måste hålla oss till de här sakerna och göra dem. (9)

En lärare uttrycker att flera mål återkommer i olika ämnen och att det därför inte är så många mål som det kan se ut som vid första anblicken.

Jag märker ju mer och mer, ju mer jag använder den, att flera av målen återkommer i olika ämnen vilket gör att det inte är så mastigt som det ser ut från början. (3)

Vissa lärare uttrycker att man skulle vilja prioritera innehållet på ett annat sätt och lägga mer fokus på det som "är viktigt för att kunna klara mig själv, mitt liv" (2). Vid frågan om vad det skulle kunna handla om blev svaret sådant som att kunna klara av sitt vardagsliv vad gäller relationer, "livskunskap", lära sig läsa, kunna handla själv, handskas med pengar och inte bli lurad.

Vi måste lägga jätte mycket tid på att bland annat lära ut sociala färdigheter, lära sig hitta och en massa saker som faktiskt inte står i läroplanen, men som vi är tvungna att göra för att eleverna ska få det att fungera i sitt liv och leverne. (3)

Någon talar om hur läroplanen påverkat innehållet i undervisningen utifrån att det blir ett mer teoretiserande av arbetsprocessen.

Jag tycker det blivit ett mer teoretiserande av arbetsprocessen. Det har blivit en tydligare betoning på att själva görandet inte är det centrala i slöjden, utan att det är att man har idéprocesser, man har liksom dokument och analys, man har utvärdering. Och det är ju på grund av det som står i läroplanen som det har vart så, så det är klart att det har påverkat åt det hållet. Hade det varit mer friare, konstnärligt ... då hade det dragit mer åt det hållet. (8)

5.2.3 Måluppfyllelse

På frågan om hur de intervjuade lärarna arbetar för att tydliggöra målen framkom en stor variation av metoder som lärarna beskrev att de använder sig av. Hälften av lärarna använder materialet "Mina mål" som ett stöd i målarbetet. Se beskrivning av detta material under punkt 5.2.4. Tydligt är dels att lärarna tycker att det inte är en helt enkel uppgift att tydliggöra målen så att de blir begripliga för eleverna och dels att de ser detta som angeläget för elevernas delaktighet och motivation. Man arbetar mycket med detta och försöker hitta varierande sätt att åskådliggöra målen. Det handlar om att bryta ner dem till mindre delmål, konkretisera med hjälp av bilder, formulera om till ett mer elevnära språk, samtala om målen, göra tankekartor och skriva Lpp:er, dvs lokala pedagogiska planeringar

Jag har en tavla i klassrummet med mål. Jag gör bilder, konkretiserar, skriver kort, inte en massa ord. (2)

Jag har alltid gjort så att jag går igenom varför och vad och själva målet i sig. Vart vi ska vidare. Så att det blir en röd tråd. Det kan man göra väldigt, väldigt enkelt. Gärna mycket visuellt... För vissa behöver man bryta ner målen i väldigt små bitar, ta små steg. Det blir lätt abstrakt och kan kännas övermäktigt. Då kan man ta den lilla byggstenen och så bygger man vidare. (4)

Man får ju bryta ner dem. Jag har jobbat med att bryta ner elevens mål till ett kort mål som vi skrev på papper med en bild och satte vid elevens plats. Det blev tydligt för dem. Det var skönt också för dem när vi bockat av. (5)

Där har vi ju en plansch i idrottssalen med en matris och vad man ska kunna. Så försöker man prata mycket om vad man ska kunna, det är lite centralt i idrotten. Varför har vi idrott och ge exempel och hur känns det och hur ska det vara? Man försöker göra det tydligt och visa bilder också. Orden som står kan vara väldigt högravande, då får man bryta ner dem till elevspråk så de förstår innebörden. (10)

Det är väldigt viktigt att eleverna ser vilka mål som är aktuella. Ibland så vet jag inte om det är så bra för eleverna för de kanske inte riktigt kan ta in eller ens förstå. Samtidigt är det ett uppdrag som vi har detta att alla elever ska vara delaktiga och förstå vilka mål vi arbetar mot. Jag tycker "Mina mål" är bra på det sättet. Det är inte lätt, det är jättesvårt, men det är faktiskt en hjälp att det finns en konkret bild; nu är det detta vi ska göra, detta vi ska arbeta mot. (6)

Ja, det är stora frågor detta. Jätte svårt. Jag har framme läroplanen och talar om vad som står och pratar om det. Vi har också "Mina mål" och man kan se utifrån det att det är många olika bitar vi ska ha med. Det tydliggör det hela. Sen det här med Lpp:er och sånt, det kommer ju in där också. (9)

5.2.3.1 Tidsaspekten

Ett annat område som undersökts i studien är vilken upplevelse lärare på grundsärskolan har vad gäller tidsaspekten. Denna fråga lyftes ur två perspektiv, dels när det handlar om att eleverna i grundsärskolan ofta har, som lärarna uttrycker det, en försenad utveckling och en ojämn utvecklingskurva, men att alla ändå har samma kunskapskrav att nå vid en viss tidpunkt, nämligen i årskurs 6 och 9. Lärarna diskuterar vad detta kan innebära för elever i grundsär och uttrycker att de upplever att följden kan bli att vissa elever inte kommer att kunna nå målen på grund av att de behöver längre tid på sig än vad som ges i läroplanen.

Det är ju det här med avstämningspunkterna i år 6 och 9. För våra elever med en långsam utveckling så kanske de inte är på banan förrän i 8:an. Men då! Och den progressionen kommer ju inte fram i läroplanen. Utan där blir det så statiskt. Här finns det utvecklingsområden för läroplanen. Att det inte är så lätt att bedöma t.ex. Man tycker att man försökt i flera år med en elev och inte kommit någonvar och så plötsligt "poff" så händer det. Det är ofta en väldigt ojämn utvecklingskurva. Ibland blir man gråtfärdig och så kommer det bara "tjoff", och så är det där. Många av våra elever kommer ju inte igång med t.ex. läsningen förrän de är kanske 12-13... och då tänker man "vad väl att vi inte slutade försöka"! Och då får man ju vara beredd liksom, som pedagog. Så man ska aldrig ge upp heller. Och samtidigt får man ju inte bygga in en press och stress i det, utan ibland kanske man får säga att nu vilar vi ett tag från detta. Så det är ju hela tiden en balans i det man gör. (4)

Det är klart att där kan behövas mycket mer tid. Över tid ser man en utveckling, men det går väldigt, väldigt långsamt. Och det kan jag känna, där finns ju en utveckling som tar jätte lång tid hos en del elever och ett stort framsteg på en individuell nivå kan vara, mätt mot målen, kanske inte i den takt som man skulle behöva för att nå målen. Och i läroplanen finns inte den flex-månen... Det frirummet finns ju inte. Där tycker jag att det har blivit hårdare. Om man tittar på grund och grundsär så har det blivit hårdare betygssättning. Så om en elev tidigare, om vi går tillbaka till Lpo94, så var det lättare att nå målen än vad det är nu. ... Snarare är det ju så att fler och fler inte klarar målen. Och då skrivs de över i utbildningsskolan i större utsträckning. Tror jag. Det är ett dilemma, för man kan ju tycka att den elev som har den kognitiva förmågan för grundsärskolan ska ju gå i grundsärskolan, även om den inte tidsmässigt har möjlighet att nå alla målen. (8)

Just att man tänker att eleverna har en utvecklingsförsening och att det kan se väldigt olika ut och att alla ändå ska nå ett utvecklingsmål i en viss ålder. ... Ja, det är ju därför vi landar lite i det här att vi får tänka i 6:an att det ändå är utifrån den elevens förutsättningar. Kraven kan ju vara lite olika på ett E från en elev till en annan om man säger så, vad man lägger i orden. Men det går inte att ha exakt samma. Det är ju som att ha ett nationellt prov för alla i årskurs 3, jag tycker likadant om det. (1)

Ja, det är ju verkligen ett dilemma. Därför att på vår skola har de flesta elever ett rörelsehinder och det i sig medför t.ex. att man har en rumsuppfattning som innebär att man är försenad. De har en utvecklingsförsening, de ligger verkligen efter. I bästa fall så kommer de ikapp när de är 14 år ungefär. Så att stämma av i årskurs 6 kan faktiskt kännas etiskt fel, tycker jag. Med våra elever. Och där tror jag kanske att vissa elever

kommer att skrivas över i träningskola därför att de inte har haft tillräckligt med tid. Jag tycker det är väldigt allvarligt faktiskt. (3)

Tidsaspekten diskuterades också ur ett annat perspektiv, nämligen frågan om *när* bedömningen av elevens kunskaper ska ske. Många elever med utvecklingsstörning har en minnesproblematik vilket kan få till följd att det en elev visade att den kunde ena dagen kan vara, till synes, borta en tid efteråt. När gör man då sin bedömning? Lärarna pekar på svårigheter som de upplever i samband med minnesproblematiken och den ojämna inlärningskurvan (5,1) och de tar också upp frågan om hur och när man kan gå vidare i sitt lärande (6,8).

Många har ett ojämnt lärande. De kan en sak i två veckor men sedan, en månad senare, så är det borta. Det är ett dilemma. Jo, han kunde det. Vad är då kunskap om han inte kan det över tid? Vad är då viktig kunskap? Det är ju egentligen de här övergripande målen som är den viktiga kunskapen kan man säga då. Där har jag ingen lösning. Hur ska jag förhålla mig till detta, hur vet jag att det sitter kvar? (5)

Ja, det är ju det här som är grejen med särskolan liksom. Att man har ett område och så gör man en bedömning och ser att eleven når målen. Sen gör man det igen dagen därpå eller senare och då är det borta. Vi har pratat såhär att har man en gång visat på en kunskap så kan man ju liksom inte bli fråntagen att man kunnat. Men samtidigt har vi hamnat i ja, men nu kan eleven ju inte det, så då kan vi ju inte säga att den kan. Så vi är nog inte allt på det klara med hur vi ska hantera den frågan faktiskt. För det är jättesvårt. (1)

Man hör lärare säga ”Det är hopplöst, det går inte, igår kunde han ju det, men idag går det inte”. Då tänker jag att då fanns det väl där ett ögonblick där han förstod, men sen gör funktionshindret att det ramlade bort. Då har man väl ändå haft ögonblick av samförstånd. (6)

Någonstans kan man ju mäta vid en punkt och att man kan det då och bocka av för godkänt. Men om nästa steg är en kvalitetsutveckling och inte det gamla steget ligget kvar, då uppnår man inte heller nästa kvalitetsutveckling, utan då är man kvar där. Oavsett egentligen om man mäter vid ett tillfälle och de klarar det just då, men på grund av minnesproblematik eller annat sen inte har det kvar. Och där kan jag tycka att som pedagog är man tvungen att lägga nivån utifrån vad eleven faktiskt besitter för kunskaper idag. Då kan man inte ta nästa steg. Det går inte att bygga vidare på det sättet... Det som är skadligt, kan jag tycka, är om det finns en arbetstakt som inte ligget på elevens nivå. Jag menar, vi kan ju inte stressa elevens nivå. (8)

Jag går igenom do och does i fyran och då kan eleverna det en stund och sen repeterar jag det i femman och då har halva klassen glömt det. Kanske flera av de här eleverna inte vet var Närke ligger, men det kan jag säga att det vet inte eleverna i grundskolan heller, de har ingen aning om det. Men i grundskolan orkar ingen bry sig för man är redan i borte Asien och håller på med de länderna. Skulle grundskollärarna backa varje gång så skulle inte de heller komma någonstans. För det bli nästan lite förnedrande annars; jag känner att våra grundsärelever måste också komma vidare, de utvecklas också känslomässigt som människor. Varje vår kan man inte gå tillbaka till samma tema. Vad händer när det blir vår? – utan det finns andra ämnen som är viktigare för dem just då och då plockar vi in dem. (6)

5.2.4 Bedömning

I intervju svaren framträder generellt att lärarna tycks ha ett tydligt fokus på kunskap och lärande. Man söker och försöker utveckla redskap för att kunna följa och bedöma elevens lärande och man uttrycker att Lgrs11 påverkat denna utveckling. Dels genom att centralt innehåll och kunskapskrav är tydligt beskrivet och dels genom att det nu, liksom i grundskolan, handlar om kunskapskrav som ska uppnås. Det finns kunskapskrav att uppnå i årskurs 6 och årskurs 9 och betyg ska sättas om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det. Lärarna beskriver att de använder sig av både summativ och formativ bedömning, inte alltid genom att de använder dessa begrepp i sina svar, men genom sättet de beskriver hur de arbetar.

Lgrs11 har förändrat mig så till vida att jag antecknar mycket mer. Jag lägger väldigt mycket tid på detta och jag tycker det är tråkigt för jag vill hellre lägga tid på att göra bra lektioner. Jag lägger alltså tid på bedömningar, mer än jag gjorde förr. Jag har det här med bedömning i bakhuvudet hela tiden. Och kanske har jag lite mer tester och avstämningar nu. Jag gör enkla formativa och summativa bedömningar som går på

tio minuter/en kvart. Eleverna är med på det, de ska ju bedöma vart de hamnat och vad de tyckte om lektionen t.ex. (3)

Prov har jag inte över huvud taget, utan jag gör kontinuerlig bedömning. Den formativa bedömningen pågår hela tiden och önskemålet är att den inte ska synas utan bara finnas där i en samverkan mellan lärare och elev. I samtal och reflektion tillsammans med eleverna.(6)

Det har påverkat ganska mycket, tycker jag. Jag försöker och jag tycker jag förstår målen och bedömer utifrån dem. Det är inte viktigt om det ser fint ut egentligen det som de har gjort, utan det handlar mer om vad som hänt på vägen. Så det har en stor påverkan. (8)

Ja, man får ju titta rent krasst på de här kunskapskraven och sen är det ju lite den här matrisformen. Lite sådana egna har jag som jag försöker bocka för, jag kör efter grundskolans matris men den enklare varianten. Och sen har vi Unikum där man kan bocka av och ser vad man klarar. (9)

Det har kanske blivit tydligare nu och att det handlar om kunskaper. Mina bedömningar gör jag mest genom observationer och samtal. (10)

Flera av lärarna nämner materialet ”Mina mål” som finns som två pärmar; ”Mina mål grundskolan” respektive ”Mina mål träningskolan.” Dessa finns utgivna av läromedelsförlaget Isaberg och där finns kunskapskraven nedbrutna i mindre mål och formulerade på ett för eleverna ofta begripligt sätt. De som använder detta material uppger att det är ett stöd för dem att konkretisera målen för elever och föräldrar vilket leder till en större delaktighet.

Där har man försökt spalta upp målen och konkretisera dem till elevernas nivå. Och vissa av dem är verkligen perfekta och andra får man göra om lite grann och anpassa efter elevgruppen. Och jag måste säga att när man sitter med eleverna och visar att nu siktar vi mot de här målen, då förstår de och blir motiverade. (3)

Vi har köpt en jätte bra pärm och där står alla målen för grundskolan. Det här är inget tvång, det är frivilligt, det kommer inte från ledningen. Den använder jag i de ämnena jag har. Då kryssar jag här. Den är däremot bra. En sådan skulle det varit i stället för läroplanen. Här står det tydligt, här kan man inte missa. Jag gör det ihop med eleverna, vi gör i olika färger: ”Titta, nu har du lärt dig allt detta blåa i år”. Den är guld värd, den är det bästa underlaget. Man kan säga så här: i den (läroplanen) står det vad jag ska göra, i den (pärmen Mina mål) är det en bra bedömning. Så sammanfattar jag detta. (2)

5.2.5 Kunskapskrav

Lärarna i intervjustudien uttrycker många synsätt kring kunskapskraven i Lgrs11. Hälften tycker att kunskapskraven är tydliga men ändå diffusa, för de innehåller ord som är tolkningsbara. Det skapar en osäkerhet och en oro för att följderna kan bli att bedömningen inte är likvärdig. Samtidigt framför lärare (1) att tolkningsrätten ger lärarna möjlighet att utnyttja frirummet och bedöma varje elev individuellt. Lärare (5,7) tar upp detta som ett stort dilemma. Orden de hänvisar till är medverka, bidra, nyanserat, på ett ändamålsenligt sätt samt delvis/väl fungerande.

Ibland tycker jag de är lite för svåra och så börjar man tänka att är det för att jag krånglar till det, alltså tänker att det måste vara svårare än vad det är. Hur medverkar eleven i att använda en tidslinje, det kanske inte behöver vara historiskt, det kanske kan vara över dagen och så är det som man får bedöma då. Så jag tycker att man kanske får, om man svänger på det och tänker själv, så tycker jag att man kan hitta vägar. (1)

Syftet var ju att tydliggöra målen och det blev ju ökad tydlighet, kraven är ju tydligare. Det här när man kommer till ämnena, det här medverka, det blir lite dilemma, där är det diffust, det är tydligt men ändå diffust. Det är då en tolkning av begreppen, där kan jag tycka att det kan vara en miss, det gör det lite svårt. ... Vad lägger vi i begreppen egentligen? (5)

Jag tycker att en dilemmafråga är begreppen medverka och bidra, elevens betyg beror på hur jag tolkar de orden. Hur rättvist blir elevens betyg då? Hur ska vi få en likvärdig betygssättning? (7)

De lärare som arbetar med något praktisk-estetiskt ämne benämner däremot inte specifikt dessa ord som en svårighet, något som framgår av citaten nedan. Däremot kan deras svar tolkas som att frirummet används.

Rimliga. Ja, det tycker jag. Det är där den stora flex-månen ligger eftersom det inte är definierat. (8)

I mitt eget ämne känner jag att det är lättare, för jag har så mycket att titta på. Jag har ju både det teoretiska, det praktiska och sedan är det muntligt, så jag har flera bitar jag kan kolla på och bocka av. Och man kan visa kunskap på många sätt. ... om du inte kan uttrycka det i ord så kan du ju prestera genom att göra en handling och då kan jag se att: jaha, det funkar ju ändå. (9)

Vad betyder de här orden, så man inte går efter vad man själv tycker det ska vara. Vad är lägstanivån på det här? Man får försöka tolka det positivt för eleven. (10)

5.2.5.1 Lärarnas tolkning av orden

Några lärare uttrycker att orden medverka och bidra kan jämföras med ”efter elevens förutsättningar” medan andra lärare (5, 6) anser att de inte kan jämföras utan att det krävs mer av eleverna nu.

Då kom vi överens om, vi tänkte lite så här att E är ändå mycket med hjälp, alltså lite utifrån sina förutsättningar, och C då kan man lite själv och lite med hjälp och A, då kan man självständigt i det. Så vi har nog lagt E-nivån lite utifrån elevens förutsättningar. (1)

Jag får på något sätt bygga upp en situation så alla har möjlighet att delta på de villkoren som de har. ... Även om, nu står här inte efter deras förutsättningar, men på något vis så är det ändå jag som får göra lektionen på det viset. ... Jag menar, dit måste jag, så långt måste jag möta dem. Jag kan inte stå och vänta att de ska hit utan jag måste på något vis medverka för att de ska kunna medverka. ... Lärarens skyldighet. Ja, rigga situationer så de är nåbara för eleverna, så att de klarar det. (9)

Jag tycker kraven har ökat. Eftersom det är att man ska, innan var det utifrån elevens förutsättningar. Och det står så tydligt i nästa varje mening när man läser, faktiskt, så det går inte att tolka på något annat sätt. (5)

Alla kan ju på något sätt delta efter sina förutsättningar, det kan de ju, men det räcker inte nu. (6)

Som framgår av citaten nedan använder lärare frirummet till att tolka kraven olika utifrån varje elev; de tolkar kunskapskraven i ett individualiserat perspektiv och utgår från varje elevs förutsättningar och behov.

Kraven kan ju vara lite olika på ett E från elev till elev, vad man lägger i orden. Men det går inte att ha exakt samma. ... Om vi tänker att det är utifrån den här elevens förutsättningar och så jobbar utifrån det och med stöd kan den nå. (1)

Jag tolkar det i ett individualistiskt perspektiv. Därför att det finns elever som faktiskt inte kan medverka eller bidra, man kan råka på det. Men då är det ofta utav andra skäl och där kommer man också i dilemman. Att de har ett autistiskt beteende som faktiskt gör att särskolans mål blir för svåra. (3)

5.2.5.2 Konsekvenser av tolkningsbara ord i kunskapskraven

En konsekvens, som flera lärare framför, är att det frirum läraren har i att tolka orden gör att bedömningen kan bli subjektiv. Några uttrycker att det kan leda till att bedömningen inte blir likvärdig, vilket kan få konsekvenser vid betygssättning och när elev byter lärare. Det upplevs som ett dilemma. Citaten nedan speglar lärarens oro över att de tolkningsbara orden gör att bedömningen inte blir likvärdig.

Vad gör man när man medverkar? Och hur kan man bidra? Den typen av ord, hur ska vi bedöma det? Och att få det likvärdigt, att vi i alla fall här, i kommunen, gör likadant. (1)

Det här är alldeles för luddigt. Har vi då en elev som flyttar så tänker du på ett annat sätt, jag tänker ett C men du tänker ett E. Vad är det? Stackars elev! (2)

Jag tycker att en dilemmafråga är begreppen medverka och bidra, elevens betyg beror på hur jag tolkar de orden. Hur rättvist blir elevens betyg då? Hur ska vi få en likvärdig betygssättning? (7)

För att bedömningen ska bli mer rättssäker kan inte lärare sitta själva och göra bedömningar, utan det måste diskuteras och göras tillsammans med kolleger, anser några av de intervjuade lärarna. I citaten nedan tar en lärare upp konsekvensen av om tolkningen görs enskilt av läraren, medan en annan lärare berättar att det görs med kollegier för att öka bedömningens likvärdighet.

Tolka begreppen och vi har haft mycket prat om detta ... och kommit fram till att vi tolkar olika allihop. Och är det då ett rättvist betyg? ... Vi måste ha ett gemensamt tänk. (2)

Det är ju något man diskuterar. Jag skulle inte definiera begreppen själv utan tillsammans med mina kollegier går vi igenom hur vi ser på det här. För på något annat sätt kan man inte göra det. Men det är svårt. (5)

5.2.5.3 Kunskapskravens nivå

När lärarna berättar om hur de uppfattar kunskapskraven i Lgrsäl1 kommer flertalet in på att de tycker att kunskapskraven har ökat i förhållande till Lpo94 och nu är för höga i vissa ämnen. De anser att eleverna i regel hamnar på betygsnivån E, D och enstaka gånger på ett C. Däremot nästan aldrig på ett B eller A, vilket exempelvis lärare 5 uttrycker är ett dilemma. Som framgår av det andra citatet finns även den uppfattningen att de ökade kunskapskraven har påverkat lägstanivån, nivå E, så att den är för svår för elever i inriktning grundsär. Läraren tror det kommer att leda till att inriktning grundsär försvinner.

Det är ett dilemma att de hamnar mycket på E, eftersom kunskapskraven ändå har ökat. Eller på de lägre nivåerna D och E, kanske något C. Där är det ett dilemma för man vill gärna att de ska känna sig duktiga också, man vill inte sänka dem och där tycker jag det är, just det med bedömning, betyg kan stjälpa mer än göra nytta. Och även för föräldrar att se: Oj då, han har faktiskt bara ett E, i särskolan. (5)

... alldeles för svåra för särskoleeleverna vilket gör att jag befärad att särskolan snart kommer att avskaffa sig själv. ... Ska man följa alla de mål man ska uppnå så kan det ju inte bli särskilt många elever kvar, det går inte. Så man säger av sin egen gren där, tycker jag. Och vad gäller träningsskolan så borde det ju bli väldigt fullt i träningsskoleklasserna. Med en oerhörd bredd på eleverna. ... Jag anser att den nya läroplanen är på väg att avveckla grundsärskolan. Det blir bara träningsskola kvar. (3)

Flera av lärarna anser att kunskapskraven för nivå A i grundsärskolan är mycket höga; för höga för särskolans elever och att de liknar grundskolans kunskapskrav. De menar att om en elev i grundsärskolan klarar kunskapskraven för nivå A så är eleven felplacerad och ska då gå i grundskolan. Följande citat beskriver lärarnas uppfattningar om nivån på kunskapskraven.

Kan ens en elev få ett A? Ibland känns det ju fullständigt omöjligt. ... och då måste det ju vara något fel, för det måste ju vara möjligt att man i särskolan ska kunna få ett A! Jag tycker att det ligger väldigt nära grundskolan då. Och samtidigt har jag läst att det inte är så det är tänkt, det är inte tänkt att A-nivån i grundsärskolan ska vara nära E-nivån i grundskolan. Men jag kan tycka att det krävs mycket för ett A. (1)

... så kan jag tycka att kraven för ett högre betyg är väldigt likt ett högre betyg i grundskolan. Jag tycker det är otroligt höga kunskapskrav för grundsärskolelever. ... Om en elev i grundsär når A-målen, då undrar jag varför den eleven går i grundsär. (6)

Det jag kan se här är att får du höga betyg i grundsärskolan så grattis, då ska du gå i grundskolan, varsågod. Då vet man det. Det är väl det som är bra med det. Så egentligen ska inte de högre betygssystemen finnas eller så får man sänka allt. (10)

5.2.6 Betyg

Lärarna i studien har olika erfarenheter av betyg. Av de som undervisar i årskurs 6 säger ett par lärare att hälften av deras elever får betyg, medan en lärare bara har erfarenhet av att någon enstaka elev vill ha betyg. De lärare som undervisar i årskurs 7-9 har också skiftande

erfarenhet av detta; en lärare har inte någon elev som önskat det, några lärare säger att mer eller mindre hälften av eleverna önskat det, medan en lärare säger att de flesta eleverna i årskurs 9 önskat det. Flertalet lärare uppger att det är föräldrarna som önskat att deras barn ska få betyg, medan två lärare säger att de elever som klarar kunskapskraven bra säger själva att de vill ha betyg. Lärarna uppger att det saknas bra rutiner för att ta reda på om elev ska ha betyg och hur man då går tillväga t.ex. med betygssamtal. Några lärare frågar elev och föräldrar på samtal om de vill ha betyg eller skriftligt omdöme, medan en lärare berättade att rektorn informerade föräldrar på ett möte, i samband med information om den nya Skollagen 2010, men att de sedan inte tagit upp det med föräldrarna igen.

5.2.6.1 Betygets funktion

Överlag anser lärarna att betyg i grundsärskolan inte fyller någon funktion eftersom det inte används till att söka vidare studier.

Jag förstår inte, betyget fyller ju ingen funktion, det är ju ett spel för gallerierna liksom. Man får ett betyg och det fyller ingen funktion för framtiden. Du kan inte läsa vidare, du kan inte göra någonting med det betyget. (1)

Det enorma arbete vi lägger ner här på att väga eller mäta deras kunskaper betyder egentligen ingenting i förlängningen och jag tycker att det är alldeles förfärligt när man tänker på det. (6)

En lärare tar däremot upp att elever i grundsärskolan ibland kan ha nytta av betyg, nämligen när eleven ska börja på gymnasiet, vilket förklaras i citaten nedan. I samband med det lyfter läraren även en normalitetsaspekt på betyg; finns det betyg i grund- och gymnasieskolan så måste det även finnas i grundsär- och gymnasiesärskolan.

Jag tänker så här, att när man går över till gymnasiet så är det nästan alltid de praktiskt-estetiska ämnena eleverna från grundsärskolan kan klara av grundskolans kunskapskrav, och de läser man inte på gymnasiet. Du har ju de gymnasiegemensamma ämnena, så idrottsbetyget t.ex. får en funktion för då kan jag få ett gymnasiebetyg i idrott. Men jag läser inte slöjd, jag har inte musik, de ämnena är ju borta och då fyller betyget kanske inte någon funktion. Om man hade fortsatt att läsa dem, att man hade bild, att man hade musik, att man hade haft slöjd, då hade man haft nytta av dem. Egentligen är det bara idrottsbetyget man kan fortsätta med. Så tänker jag att betygen inte fyller någon funktion. (7)

Själsligt för eleven så är det ju självklart jättepositivt att få grundskolebetyg. Idag kan man gå introduktionsprogram på gymnasiet även om man har en utvecklingsstörning, kommer från sarskolan, men man ska bedömas om man klarar det och då kan man också ha nytta av ett grundskolebetyg. Men på samma gång, då kommer det igen, då måste man helst ha det i svenska, matte, engelska, i något av de ämnena som man fortsätter och läser och det är ju bara idrotten som faktiskt fortsätter, kan man säga. Det lät som jag inte tycker att de inte har någon nytta av betyg, men det var inte så jag menade. (7)

Jag tänker att har man betyg när man slutar gymnasiet måste man nästan ha det när man slutar grundskolan, annars får man ta bort dem på gymnasiet. När man väl slutar gymnasiet så, jag har sett elever som går praktiskt och det är nästan alltid praktiska utbildningar på sarskolan på gymnasiet, då klarar de betyg i de praktiska ämnena på gymnasiet och då känns det som att man måste ha betyg. Har de andra det så måste även sarskolan ha det. Men det bästa kanske hade varit att ingen hade betyg. (7)

Som framgår av citaten nedan tar fler lärarna fasta på begreppet normalitet, de anser att betyg finns i grundsärskolan för att det ska vara likt grundskolan. I vårt samhälle finns normen att man ska ha betyg i skolan; det handlar om normalitet och delaktighet i samhället. Denna norm kan påverka föräldrar till att de vill att deras barn ska ha betyg, påpekar lärarna. Den kan även påverka eleverna; några lärare lyfter att eleverna brukar vara stolta över sitt betyg, de vill vara lika grundskolans elever. På så vis fyller betyget en funktion även om det inte går att söka vidare studier, anser ett par lärare.

Och de kan nog känna, jag tycker att jag ändå har sett det hos några; Oh, här är mitt betyg, liksom. Så det blir mer av normalitet och lika, att man ska få lika. Och samtidigt kan jag tycka att det är lite cyniskt, för jag vet ju, men det kan jag inte säga, jag säger inte till mina 6:or att det här inte är värt något, för det är ju klart att

det är värt något. Det är ju liksom värt något för dem och det är det du har gjort här, men det är inte värt något i framtiden, när du ska vidare. (1)

Men betygen har ju inte någon funktion, om man säger så. Jag tror det mer är en likvärdighetsfråga. (4)

Alla har en bild av skolan och just det där att man ska ha ett betyg när man slutar skolan oavsett om man, man har det med sig, något som samhället har skapat. Sedan tror jag egentligen kanske att det inte är de (föräldrar och elever) som vill utan samhället har skapat den normen att så här är det. (7)

Jag är jättetveksam till om det är bra eller dåligt. Jag kan på ett sätt tycka att det är bra för att skolan ska vara ganska lik för alla som går i skolan, jag tycker inte man ska gå i skolan på olika villkor och mäter man de andra elevernas kunskaper så tycker jag man ska mäta våra elevers kunskaper också. (7)

Att det ska vara likt grundskolan, tror jag är syftet. För det fyller ju inte någon praktisk funktion. Så det är väl bara att man vill att man ska ha en upplevelse av att det är nästan samma som grundskolan. (8)

Jag ser det nog så att man ser eleven som mer kompetent, faktiskt, med den nya läroplanen. För där fokuseras också mer på det här med ökad delaktighet, sedan är det vår roll att hitta ett sätt att lösa det. (5)

Citatet nedan visar en annan vinkling av betygens funktion, nämligen att betyg kan vara viktigt för de elever som av olika anledningar byter från att vara mottagen i grundsärskola till att gå i grundskola.

Vi har elever som går kanske ända till årskurs 9 och så blir man utskriven ur särskolan och då blir det också konstigt om man inte har haft samma skolgång; man har gått i en annan skolform, men man har ändå med sig den här betygsdelen som fungerar ungefär likadant och som säger ganska mycket om vilka mål som man har nått. (7)

En annan funktion som lärare uttrycker är att betygen kan motivera eleverna till att nå kunskapskravens mål. De blir mer medvetna om kraven och känner en glädje när de når dem, det speglas i citat (1, 3). Lärare (7) tar upp risken att det lätt kan bli fokus på att eleven får det lägsta betyget och vilka delar eleven inte har uppnått, vilket kan sänka elevens motivation. I stället borde det handla om allt vad eleven har klarat, eftersom en elev har klarat många kunskapskrav för att få ett E.

Jag tycker både, det är svårt tycker jag. Betyget fyller ju ingen funktion, man får ju ett betyg och det betyder ingenting för framtiden. Du kan inte läsa vidare, du kan inte göra någonting med det betyget. Samtidigt som jag kan tycka att de elever som vill ha betyg, är väldigt stolta över sitt betyg. Och man har ju ändå pratat med dem om att man ska nå målen, och så får man liksom; Oh, kolla, jag klarade, jag nådde det.(1)

Det är mera på riktigt när man har betyg. Jag tror att om vi använder det på rätt sätt, så att vi inte använder det som en skräcksak utan som någonting som är en morot, så tycker jag faktiskt inte att det är fel. (3)

... det som blir fel med betygen, är att ofta handlar det om alla delar man inte kan istället för att se det man kan: Men jag får bara ett E. Men tittar man på E så är det väldigt många saker man ska kunna. Man kan jättemycket för att få ett E, men det de flesta tänker på är allt det jag inte klarar för att nå nästa steg, och det känner jag blir fel med betygen. (7)

5.2.6.2 Omdöme kontra betyg

Lärare har även synpunkter på de skriftliga omdömena vilka de menar kan säga mer än betyg och kan vara ett viktigare verktyg än betygen.

Bara betyg för våra elever säger inte särskilt mycket. Det behövs mycket mer. ... Jag skulle inte vilja ha bara bokstäverna, jag skulle vilja ha med det skriftliga också, omdömen och så. (4)

Jag tycker inte man ska ha betyg i särskolan, men man måste vara tydlig med dokumentation och bedömning i sig själv ändå. (5)

När man har elever som är briljanta på allt möjligt och klarar sig jättebra och kommer att ha en framtid och klara sig på en arbetsplats, men jag kan inte sätta något betyg på dem för de når inte det som står där. Finns ingen anledning att bedöma deras kunskaper mer än utifrån att vi var här förra terminen och nu har vi kommit hit. Det är egentligen det enda som behövs. (7)

5.3 Visionen om ”En skola för alla”

Den fråga som specifikt ställdes i undersökningen som handlade om Lgrsäl 1 i förhållande till visionen ”en skola för alla” gav svar som återigen speglar komplexiteten i skolans organisation och verksamhet. Resultatet redovisas under rubrikerna *En skola för alla* samt *Organisation*.

5.3.1 En skola för alla

Flera lärare tycker att visionen ”en skola för alla” är otydlig och att innebörden är svår att greppa.

Jag ifrågasätter vad en skola för alla innebär. Jag tycker mer det tenderar att bli en skola för ingen. (4)

Jag tycker den visionen är lite suddig; har inte en tydlig bild av vad den visionen är. (8)

En skola för alla låter väldigt vackert, det låter fint. Jag har väldigt svårt att se att det någonsin kommer att bli en skola för alla. (2)

5.3.2 Organisation

När man med ”en skola för alla” tänker sig en vision som handlar om att grundsärskolan och grundskolan ska arbeta som en gemensam skola, när man ligger på samma ställe och rent fysiskt utgör en skola ja, då blir det tydligt, utifrån de svar lärare ger, att det som försvårar framför allt handlar om andra saker än skilda läroplaner. Lärarna tar exempelvis upp problem i organisation, struktur och ledarskap som faktorer som kan lägga hinder i vägen för arbetet mot en skola för alla.

Jag har inte något problem med läroplanen, snarare är det organisatoriska och strukturella problem. Det är planeringstid som saknas för detta. Andra hinder är administrativa och organisatoriska. Det måste finnas en organisatorisk vilja att driva den fråga, det måste ju komma från rektorsnivå. Annars kommer det inte att hända. (8)

Jag tycker ju att eftersom det verkar vara väldigt svårt för en del chefer att ta tag i inkluderingsfrågan - för man behöver stöttning uppifrån - så tycker jag faktiskt att man på något sätt skulle låta Skolverket ta tag i det att man måste, efter elevernas förmåga, ha någon typ av inkludering i grundskolan så att man inte blir så exkluderad som nu. (3)

Jag tänker lite på vår skola, är det en skola för alla? Det är ju tveksamt. Vi har en märklig organisation, cheferna är inte synkade. T.ex. studiedagar och information. De kör här och vi kör här. Vi har delat upp pedagogerna så tydligt (mellan grund- och grundsärskolan), fast vi har samma grej så tänker man inte på att hoppa över gränserna. Och t.ex. studiedagar, information ... Så ska det vara en skola för alla när det inte är det på den här nivån, hur ska det då kunna vara en skola för alla? (10)

I en av studiens inledande frågor ombads lärarna berätta helt kort om sin skola, om organisation och verksamhet. Endast på en av skolorna hade grundsärskolan och grundskolan samma rektor. Det gällde då årskurs 1-5 och det var en för läsåret ny organisationsform. När frågan ställdes vidare om samverkan mellan grundskola och grundsärskola så var merparten av lärarna tydliga med att detta inte är något som prioriteras eller läggs kraft på från ledningshåll. Lärarna poängterar att detta är något som måste till för att en verklig samverkan ska ske.

Mellan grundsärskolan och grundskolan har det varit betydligt mer samarbete än vad det är nu. Det beror säkert på att skolledningen var tidigare samma för båda enheterna. Det är den inte längre och det påverkar vårt arbete ganska mycket, tycker jag. Det känns väldigt tydligt att vi är två skolor. (6)

Samverkan är nästan obefintlig. Tyvärr. Viljan finns verkligen från oss lärare, men tyvärr så är det någonting som har fått ställas åt sidan hela tiden. Så den samverkan som finns den sköter vi lärare, det finns ingen

stöttning över huvud taget från rektorernas sida. Inget har gjorts egentligen för att underlätta samarbetet för vår del. Det hade varit jättebra om man t.ex. hade kunna gemensamlägga schema i vissa lägen. (3)

Särskolan har två klassrum lokalmässigt bland de andra eleverna. Vi har inga gemensamma möten över huvud taget. Vi två pedagoger som arbetar på särskolan har bjudit in oss själva i olika grupper här på skolan och då får vi gärna vara med, men det är inte automatiskt. Det finns ingen organisation som styr, utan det är liksom pedagog till pedagog när man möts i korridoren. (1)

Ja, man vill ha ett samarbete. Det som är felet, om jag nu får säga det, är att vi vuxna inte kan mötas. Det är inte synkat för särskolan har en rektor och grundskolan har en rektor. Så de lägger mötena dubbelt, vi kan inte klona oss. Det är inte synkat, där har de inte tänkt till. (2)

Om man ser på samarbetet mot grundskolan så finns egentligen inget utarbetat samarbete. Vi är lokalintegrerade. (8)

Inte så värst stort samarbete kan man säga. Eftersom det är olika rektorer så är det ju redan en uppdelning. (9)

Om man ser på visionen om en skola för alla i ett större perspektiv så är lärarnas uppfattningar mer övergripande och handlar om vad som kan vara tanken bakom Lgrsäl1 och om det överhuvudtaget ska vara skilda skolformer när man pratar om en skola för alla. Flera lärare uttrycker att man tror att tanken bakom Lgrsäl1 är att särskolan ska närma sig grundskolan (2) och någon uttrycker att den nya läroplanen ökar möjligheten till samarbete skolformer emellan (8).

Grundtanken med den här läroplanen är att det ska vara så likt grundskolan som möjligt. Det ska vara de här kunskapskraven, detta ska du kunna. Så har de gjort en förenkling av den vanliga. Men jag gillar inte den vanliga heller, varför ska vi sätta barnen i fack? (2)

Just för att de här kvalitativa begreppen är samma. Jag tycker att det är en tydlighet, det är samma struktur, det är många värden som är lika och så. Så i den delen så tycker jag att den, så att säga, ökar underlaget för samarbete både med grundskolan och också ämnesövergripande inom grundsärskolan. Mellan grundskolan och grundsär tycker jag inte det finns några som helst hinder för att samarbeta. (8)

Lärarna har olika åsikter när det gäller frågan om grundsärskolan behöver ha en egen läroplan. Flera av de tillfrågade menar att en egen läroplan borgar för kvalitet och anpassning till elevernas förutsättningar för grundsärskoleeleverna (8,9,4). Det finns också en oro, som det framgår av citat från lärare 8 och 9, att grundsärskolans elever inte skulle få det stöd och den tid de behöver i sitt lärande om det bara fanns en läroplan, en skolform, och att det skulle finnas risk att dessa elever skulle försvinna i mängden.

Det har känts som att, på ett sätt är det väl bra för de som har behov av den, det utrymmet som det här "bidra till" och "medverka i", det är klart att det blir en mindre stress i det. ... Att man har olika läroplaner borgar ju också för att den gruppen inte blir bortglömd. Om man ser idag vad lite tid det finns i grundskolan till att ombesörja för elever som skulle ha behov av stöd; skolan ska ju anpassa efter alla elever men det händer ju inte. Det är ju bara att se på verkligheten att så är det ju inte. Så det är klart att en elev med väldigt stora behov av anpassning ja, någonstans kan jag tycka att detta att man har en egen läroplan ja, men då tittar man på det och det är någonstans definierat att här finns det extra behov av stöd. Det blir tydligare. (8)

Men jag har ju fortfarande den uppfattningen att särskolan behövs. Sen kan vi närma oss grundskolan, visst kan vi det, men jag tror ändå att formen för grundsärskolan behöver vara kvar. För att jag är rädd att man på något sätt försvinner i det stora hela om man plockar in dem i vanliga grundskolan. Det krävs så mycket jobb för att de verkligen ska få till sig det de behöver. ... Och just det här när du säger en skola för alla och det. Det är ju viktigt att alla ska känna att de behövs och att de lyckas och så. Men det måste ju vara på den nivå de befinner sig. För det är ju väldigt olika. En del har ju väldigt låg utvecklingsnivå. Så det är viktigt att alla får känna sig sedda och får känna att de lyckas. Med det lilla de kan. Försvinner man in i den stora massan så tror jag det blir svårare. Jag vet själv hur svårt det är att inte glömma bort dem. Man måste lägga kraft själv på det och verkligen anstränga sig så att man är på rätt nivå för dem. Så man inte lägger sig på den där höga, generella nivån då, som man kanske gör. Så det är lätt att man inte ger dem tillräckligt. (9)

Ja, det behövs nog en egen läroplan för särskolan. Annars blir det nog väldigt svårt. (2)

Kursplanerna, det behövs de olika. Där tycker jag det berikar och i så fall blir mer en skola för alla än om man ska snäva in det eller att särskolan ska närma sig grundskolan helt och hållet. ... Självklart ska det vara likvärdigt och rättigheterna ska vara de samma, men sen ska det ju vara utifrån individen. Och då tycker jag det blir friare att ha olika kursplaner, som ger mer dimension i det. Jag tycker en skola för alla innebär att det ska vara mer anpassat med läroplanerna. Att man har de rättigheterna och de resurserna. Då tycker jag man är i en riktning mot en skola för alla. (4)

Kanske, om man bara hade haft det alternativet att gå på samma, då hade kraven blivit – då hade det kanske bara blivit att ”du kommer aldrig att lyckas med någonting, lilla vän”. Eller, jag vet inte.”(8)

Jag har aldrig tänkt så. Jag tar det för givet att när man har de här hindren, alltså förståndsmässiga hinder, när man går i särskolan, då skulle det vara mycket märkligt om vi skulle ha samma kursplan som grundskolan. Men det kanske finns någon variant för det också. ... Ska man ställa samma krav på dem, nej, det känns inte rimligt, alltså måste man ha en annan. (10)

Andra lärare ifrågasätter om det ska vara skilda skolformer över huvud taget. Man ser det som ett hinder för en skola för alla och man menar att undervisningen skulle kunna utvecklas genom att man skulle tvingas tänka mer inkluderande.

Eftersom den är delad så finns det inte en skola för alla, tänker jag. Man har ju gjort två skolformer och då har man sagt att det är en för dem och en för dem. (7)

Jag tycker ju egentligen: lägg ner särskolan. Men det måste ju finnas verksamheter för alla. Jag menar inte heller att alla ska in i vanlig grundskoleklass med trettio elever, det menar jag inte när jag säger så. Men jag tror att skulle man inte haft särskolan skulle alla lärare varit tvungna att tänka andra sätt att lära ut på, andra sätt att belysa olika ämnen, olika mål. Jag tror att man ska tänka mer inkluderande, tänka att man får vara annorlunda. (5)

Alltså, jag undrar varför särskolan finns över huvud taget. Någonstans känner jag att den skolformen är på väg bort. Utvecklingen har ändå kommit dit att vi kan se att det finns elever med enorma svårigheter, men som har en normal begåvning. Lagen 2011 säger ju något om den synen och jag tror att skolan står för en enorm uppgift alltså, för de här eleverna blir bara fler och fler. Vi måste lösa det på något sätt, vi kan inte bara skuffa in eleverna i små grupper hit och dit, det måste tas ett mer samlat grepp om det. (6)

Jag känner att skolformerna som är skilda är den stora begränsningen, för lite samarbete. Jag kan inte säga att just Lgrs11 är den som begränsar eller ger möjligheter till någonting, det tycker jag känns svårt, utan jag känner att är det begränsningar så beror det på att skolformerna är skilda. Jag kan tänka så här att alla skulle gå i särskola. Det finns en skolform och det kanske är särskolan som ska vara den skolformen. (7)

5.4 Lärarnas uppfattningar om grundsärskolan i ett skolutvecklingsperspektiv

Lärarna tillfrågades om hur fortbildningen kring Lgrsäl1 har varit upplagd, dels vid införandet och dels kring uppföljningen av läroplanen samt om och hur kollegiala samtal förs kring detta nya styrdokument. Lärarnas uppfattningar och beskrivningar redovisas under rubrikerna *Implementering av Lgrsäl1*, *Nuvarande arbete med Lgrsäl1* samt *Skolutveckling och funderingar inför framtiden*.

5.4.1 Implementering av Lgrsäl1

Under intervjuerna beskriver lärarna komplexiteten med införandet av en ny läroplan. När den togs i bruk höll Skolverket i implementeringskurser över hela Sverige. De lärare som då arbetade i grundsärskolan och deltog på dessa kurser uppger att skolorna även använde annan fortbildnings- och planeringstid för att sätta sig in i den nya läroplanen. Flera av dem tyckte det var mycket på en gång, då det även var andra nya reformer t.ex. legitimationskravet, vilket gjorde det svårt att hinna sätta sig in i allt. De lärare som inte arbetade i grundsärskolan 2011, säger sig inte ha fått någon utbildning i Lgrsäl1 utan de har fått läsa in sig på den själva. Lärarna uppger vidare att de saknar fortbildningstid om Lgrsäl1 nu när den varit i kraft några år. De anser det skulle vara utvecklande att diskutera den nu när de arbetat med den och fått egna erfarenheter av den.

Man behöver först arbeta med den, sedan kommer frågorna. (2)

Man kan säga att hela det första året när det här sjösattes så gick all fortbildning till detta och även all planeringstid, vilket innebar att saker som var akuta ... sattes helt och hållet åt sidan ... Så jag tycker att den nya läroplanen sjösattes till varje pris, alldeles för luddigt, alldeles för mycket arbete som övervältrades på oss. Och alldeles för mycket samtidigt. (3)

Där tycker jag det skulle vara mer implementeringstid på varje enhet, att verkligen bryta ner. (4)

När den kom var det en del kurser, men då var det så mycket så man inte hann. Det skulle komma två år senare, man skulle arbeta mer med den. Men det har varit lite många reformer. (5)

5.4.2 Nuvarande arbete med Lgrsäl1

Enligt flertalet lärare så samtalar de vi behov med sina kollegor om hur Lgrsäl1 ska tolkas, t.ex. inför att de ska göra bedömningar. Samtidigt önskar de mer tid för detta och i mer organiserade former. Ett par lärare framför att de har pedagogiska träffar där det kan föras dialog om läroplan, bedömning och kunskapskrav. En lärare funderar på hur det hade varit om den hade haft en kollega som undervisat i samma ämne att diskutera med.

Nej, i liten utsträckning skulle jag säga. Vid vissa tillfällen, men i väldigt liten utsträckning. Det skulle jag önska mer, det hade ju varit väldigt intressant. (8)

Vi har pedagogiska eftermiddagar, alla lärare på sarskolan samlas. ... Vi träffas varannan vecka. Då kan sådant här komma upp. ... Men är det något man undrar så kan man gå till sin kollega; Hur tänker du här? Hur hade du tänkt? (2)

... sedan är det att man är själv i sitt ämne. Man hade kanske varit mer säker, hade fått mer input om man hade haft någon annan med samma ämne, så det hade varit bra. (10)

5.4.3 Skolutveckling och funderingar inför framtiden

I studien beskriver lärare olika områden som de anser viktiga att få arbeta vidare med i framtiden. Någon vill sätta sig in mer i betygsfrågan för den är svår, en annan lärare menar att

arbetslaget är viktigt för att utveckla det kollegiala samtalet, medan några anser att man ska fortsätta sätta sig in i Lgrsäl1 och det stödmaterial som har kommit från Skolverket.

Inför framtiden – alltså betygsfrågan är ju väldigt svår. (3)

Jag önskar att man har arbetslag, inte alltid statiska arbetslag. Jag tror vi låser in oss och då innebär det också att vi låser in eleverna i deras sätt att tänka, det blir inte utveckling på samma sätt. (5)

Vi får skrifter som kommit från Skolverket, stödmaterial och kommentarmaterial mm, men vi får aldrig tid att sätta oss ner och prata. Vi får aldrig en dag eller en halv dag där någon kommer in och talar om, leder, så här såg det ut innan och då tänkte vi så här, nu har vi fått de här pålagorna och det påverkar vårt arbete såhär, då måste vi. Men det får vi aldrig. (7)

Jag känner att man fått en del, vi har haft sittningar där vi sitter och vi har pratat emellan – men sen behöver man ju hela tiden. Alltså nu var det ju mycket så när den kom men sen, hur blev det då? Man behöver sätta sig ner och fundera igen; hur har vi tänkt, har vi utvecklat oss lite i det här eller? (9)

Samtliga lärare har funderingar, idéer och visioner som handlar om grundsärskolans elevgrupp och hur utbildningen för dessa elever ska utvecklas än mer.

Inför framtiden önskar jag att man går ihop i skolformer lite mer, att man tänker en istället för två. Att det kommer uppifrån, kanske ända uppifrån Skolverket så man får ihop det lite mer. (10)

Jag tycker att mycket av den pedagogik som finns i sarskolan skulle vara till gagn för vanliga grundskolan. Sättet att tänka, tydliggöra och vara flexibel. Då skulle man få en skola för alla; om man drog nytta av varandras kunskaper och sätt att jobba och framför allt att nå eleverna. (4)

Jag kan tycka att det måste vara elevernas behov som styr det hela... Jag önskar att alla elever ska ha möjlighet att nå målen i skolan, annars har vi väl inte en skola för alla.

Självklart kan ju denna läroplanen komma att utvecklas ännu mer, men jag tycker ändå det är en bas i den som är bra. För den har ändå stärkt grundsärskolan, kan jag känna. På ett positivt sätt. Att den räknas och också räknas som en utbildning. (4)

Skolan drar ju mer och mer mot att man ska mäta hårda värden, vilket gör att man tappar väldigt mycket kvalité, tycker jag. Så det är klart att det dragit, enligt mitt tyckande, för långt åt det hållet... Vi måste ju ha en acceptans för att kvalitén i livet inte bara handlar om hur långt man har kommit i skolan, utan det handlar också om, alltså vilka grejer man utvecklar och bygga på dem. (8)

Man går igenom väldigt många områden – så är det ju också för en grundskoleelev – men man kommer inte att använda sig av dem i nämnvärt stor utsträckning. Utan det handlar mer om att nosa på saker, få baser, för att sedan bygga vidare åt något håll. Det handlar inte om att behärska alla områden. Det är ju mer en allmän dos av livet, av det som finns här i livet. Och då kan man ju se läroplanen som en försäkring om att alla ska få del av den dosen. (8)

6 Diskussion

Under 6.1 i detta kapitel följer en beskrivning av hur de metoder som använts i studien varit till stöd och väglett oss i arbetet. Därefter diskuteras studiens resultat med utgångspunkt i några av de dilemman som framkommit. Avsnittet avslutas med avslutande reflektioner, samt något om studiens tillämpning och förslag på framtida forskning.

6.1 Metoddiskussion

Denna studies syfte är att identifiera och analysera grundsärskolelärares uppfattningar av den senaste läroplanen för grundsärskolan, Lgrsäl1, med tyngdpunkt på objekten lärande, måluppfyllelse och bedömning. Den fenomenologiska metodansatsen som använts i studien har gett oss möjlighet att interagera med våra informanternas uppfattningar om och erfarenheter av Lgrsäl1 med fokus på ovanstående objekt. Dessa objekt har stor betydelse för lärarnas praktik, något som visade sig i det engagemang som frågeställningarna väckt.

De kvalitativa intervjuerna har visat lärarnas uppfattningar kring studiens frågeställningar. Vi har sett det som mycket angeläget att lyfta fram röster från lärare som nu är verksamma i grundsärskolan. Genom intervjuvären har en bild vuxit fram av hur tio lärare, i fyra olika kommuner, uppfattar grundsärskolans nya läroplan och de fördelar respektive nackdelar som lärarna beskriver att denna läroplan har för deras praktik. Lärarnas röster har bidragit med olika pusselbitar till denna bild. En bild som givetvis inte är den enda, men som ändå bidrar till ökad kunskap om hur det kan se ut i grundsärskolan idag. Vilka frågor som ställs, vilka svårigheter och utmaningar lärare ställs inför och vilka visioner lärare har inför framtiden. Denna studie kan läsas som en utvärdering av Lgrsäl1, så som lärarna i studien uppfattar och beskriver den efter att den varit i kraft under drygt tre år.

Den abduktiva bearbetningen och analysen samt den hermeneutiska tolkningen har hjälpt oss att förstå informanternas uppfattningar i ett vidare perspektiv. Under detta arbete har vår förförståelse vidgats till en vidare och djupare förståelse i och med att vi bearbetat och närmat oss olika delar i empirin. Utifrån denna nya förståelse, inläst forskning och litteratur samt det sociokulturella perspektivet, i vilket dilemmaperspektivet ingår, har vi kunnat identifiera, analysera och beskriva informanternas uppfattningar. En strävan har varit att förstå studiens samtliga delar i ett större sammanhang. Detta har gjorts genom att vi försökt skapa en distans mellan vår förförståelse och informanternas utsagor. Samtidigt har vi varit medvetna om att vår förförståelse kunnat påverka informanterna vid intervjutillfället och oss själva vid tolkningen. Under arbetet med empirin har det varit en styrka att vara två. Tolkningen av resultatet har stärkts genom att vi har kunnat utbyta tankar och diskutera olika synsätt som finns i forskning och styrdokument. Olika styrdokument har ställts mot varandra och mot den verklighet som framkommit i lärarnas intervjuvar. Det har varit mycket positivt att vi har genomfört denna studie tillsammans och fått möjlighet att under arbetets gång kontinuerligt diskutera dessa viktiga frågor med varandra.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att belysa den nya läroplanen för grundsärskolan, Lgrsäl1, genom att intervjua ett antal grundsärskolelärare. Genom studiens frågeställningar har vi fått möjlighet att identifiera och beskriva lärarnas uppfattningar om detta nya styrdokument. Samtidigt har många nya frågeställningar väckts. Något som tydligt framkommer är att grundsärskolan är en komplex verksamhet. Styrdokumentet Lgrsäl1 ger en hel del vägledning för lärarna i deras uppdrag, men det finns också många frågeställningar och dilemman som lärarna i studien uttrycker och som man upplever att man inte har något säkert svar på. I

resultatdiskussionen väljer vi att lyfta fram några av de dilemman som framträtt i vårt intervjumaterial utifrån studiens frågeställningar.

6.2.1 Fasta kunskapskrav kontra efter var och ens förutsättningar

Hur får man ihop å ena sidan det som står i Lgrsäl1, del 1, *Skolans värdegrund och uppdrag*, som handlar om att skolans ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet och att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov, med å andra sidan det som återfinns i del 3 som handlar om kursplaner och kunskapskrav? Hur ska man t.ex. tänka kring de elever vilka, som en av de intervjuade lärarna i studien uttrycker det, har den kognitiva förmågan för grundsär men ändå inte når upp till målen? Elever som inte når upp till kunskapskraven i grundsär på grund av sin funktionsnedsättning; en funktionsnedsättning som är anledningen till att man går just i denna skolform. Skolverket (2009b) konstaterar att grundsärskolans elevgrupp är mycket heterogen och förmågan att nå de nationella målen i läro- och kursplaner varierar stort. Trots detta har man i Lgrsäl1 fasta kunskapskrav som ska nås vid samma tillfälle under skoltiden, nämligen i årskurs 6 och i årskurs 9. Här finns ett inbyggt dilemma, vilket lärarna i studien lyfter fram.

Samtidigt som flertalet av de intervjuade lärarna uttrycker sig positivt om Lgrsäl1 för dess tydlighet och fokus på kunskap, så ser man alltså en problematik med en läroplan som i förlängningen kan medverka till att elever inte når målen och där en omplacering på grund av detta kan ske från grundsär till träningsskola. Skolverket (1998) diskuterar frågan om en förskjutning av normalitetsbegreppet och skriver att orsaken till att antalet barn i behov av särskilt stöd ökat inom skolan i första hand måste ”sättas i samband med skolan, samhället och de krav som ställs på unga människor” (s. 25). De ställer också frågan ifall tröskeln för vad som betraktas som normalt blivit högre. Denna fråga kan också ställas i relation till läroplanernas utformning, menar vi. Har tröskeln till att klara kraven i grundsär blivit högre och om antalet elever som inte når målen ökar vad beror det i så fall på?

Det som framkommit i studien är att de nya kunskapskraven – som nu inte föregås av skrivningen att eleven ska nå dessa ”efter sina förutsättningar” – i många fall upplevs som för höga för grundsär, inte minst de krav som ska nås för att få något av de högre betygen. Betyget A, menar flera lärare, är i princip omöjligt för en elev i grundsär att nå och utifrån detta väcks frågan hur kunskapsmålen är satta. Lärare uttrycker frustration över det faktum att elever som är mottagna i grundsärskolan inte skulle ha möjlighet att nå upp till de kunskapskrav som finns där. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996) skriver att ”kursplanerna skall anpassas till barnens behov, inte tvärt om. Skolorna skall därför erbjuda alternativa kurser som passar barn med olika förutsättningar” (s. 23). Hur ska man tolka denna skrivning i ljuset av de dilemmafrågor lärarna i vår studie lyfter, som handlar om att elever inte når/har svårigheter att nå de kunskapskrav som finns i kursplanerna?

Något som tydligt framkommer i intervjusvaren kring tidsaspekten är att detta är ett område som lärarna brottas med och funderar mycket kring. Generellt uttrycker lärarna att elever i grundsärskolan behöver gott om tid för sitt lärande, att man inte kan stressa elevens utvecklingsnivå och att många elever har en lång inkörssträcka. Detta ser man som problematiskt i relation till att kunskapskraven ska nås vid samma tidpunkt för alla. Lärarna beskriver t.ex. att elever ofta kommer igång med sin läsning först i högstadiet och att det, som någon uttrycker det, kan vara skadligt om det finns en arbetstakt som inte ligger på elevens nivå. En lärare poängterar att elever med flerfunktionsnedsättningar, som utvecklingsstörning och motoriska funktionsnedsättningar, generellt har en utvecklingsförsening och ligger efter och menar att vissa elever kommer att skrivas över i träningsskolan, därför att de inte har haft tillräckligt med tid. Som framgick i litteraturgenomgången 3.4, är en svårighet för personer

med utvecklingsstörning att arbeta under tidspress och generellt behöver man mer tid och lagom höga krav.

Så vad ska då vara vägledande och komma i första rummet när bedömningar görs av elever? Är det de riktlinjer som skrivs fram i första delen av läroplanen som handlar om att hänsyn ska tas till varje elevs förutsättningar och behov och att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen? Eller är det kunskapskraven och mål som ska uppnås i år 6 och år 9? Flera lärare uttrycker, på olika sätt, att pedagogernas ansvar är att skapa förutsättningar för varje elev att nå målen. Någon uttrycker det som att det handlar om att bygga upp situationer där alla har möjlighet att delta efter sina förutsättningar; att lärare har en skyldighet att rigga situationer så att målen är nåbara för eleverna. Någon annan anser att kraven E kan vara lite olika från en elev till en annan, att det inte kan vara exakt samma. Det beror på vad man lägger i orden och att man får tänka på varje elevs förutsättningar. Detta kan ses som ett uttryck för det sociokulturella perspektivet, att lärande är något som händer i relation mellan individen och den omgivande miljön. Det handlar om skolans förmåga att möta varje elevs särskilda behov och förutsättningar. Man kan också ställa detta i relation till det som står i kommentarmaterialet till grundsärskolans kursplaner (Skolverket, 2011a) nämligen att lärare ska kunna planera och genomföra en undervisning som ger eleverna förutsättningar att vidareutveckla sina kunskaper och förmågor. Vidare kan man fundera över det frirum – någon lärare i studien uttrycker det som ”ett utrymme” – som ges vid bedömning. I kommentarmaterialet står följande att läsa om begreppen medverka och bidra: ”Vad dessa begrepp innebär finns inte preciserat i något styrdokument...” samt ”Det behövs också kunskap och kännedom om varje enskild elev för att kunna avgöra när den enskilde eleven medverkar eller bidrar” (a.a., s. 9). Kan man koppla dessa skrivningar till värdegrundens ord om omsorg om varje elev och skolans särskilda ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen?

I denna studies inledning problematiseras de höjda kunskapskraven i Lgrs11 och farhågan kring att elever på grund av dessa förändringar kan komma att skrivas över från grundsär till träningskola. I studien har vi inte fått något konkret svar på att så är fallet. Om man ser på statistik från Skolverket (2014b, nätreferens), som redovisas i 3.1, så kan man utifrån denna inte göra någon säker tolkning av vad förändringen i fördelningen av elever mellan grundsär och träningskola beror på. Handlar det om elever som skrivits över i träningskolan för att de inte når upp till målen i grundsär? I de intervjuade lärarnas svar framkommer i flera fall en oro för en sådan utveckling, men ingen av lärarna har själva varit med och genomfört en sådan överskrivning ännu. En lärare uttrycker det som att fler och fler elever i grundsär inte klarar målen och tror att det kommer att innebära att fler elever kommer att skrivas över i träningskolan. En annan lärare uttrycker att grundsär håller på att avveckla sig själv eftersom kraven är för högt ställda och elever kommer att skrivas över i träningskolan. En orsak till att en sådan utveckling oroar lärare står att finna i den problematik, som också kommer till uttryck i denna studies resultat, nämligen att en sådan överskrivning skulle kunna medföra att elever får för lite utmaningar och för låg kravnivå. Med tanke på Vygotskys tes om den proximala eller närmaste utvecklingszonen, vilket handlar om att varje människa har en zon som ligger omedelbart över det han eller hon behärskar (se avsnitt 3.12.1) så gäller det att ge utmaningar som inte är för lätta. Jakobsson och Nilsson (2011) poängterar att ”för pedagogen handlar det om att ge utmaningar som eleven klarar av med den vuxnes stöd i dag och så småningom kan behärska på egen hand. Om det är för lätt blir det ingen utmaning och om det är för svårt upplever eleven misslyckande” (s.105).

Hur förhållandet i elevantal i träningskolan respektive grundsär kommer att utvecklas anser vi vara en fråga som är av stor vikt att fortsätta följa och analysera.

6.2.2 En likvärdig bedömning?

Som framgår av studiens inledning är de nuvarande kursplanernas utformning de samma för samtliga skolformer, något som regeringen ansåg vara viktigt, dels ur ett likvärdighetsperspektiv och dels för att möjliggöra rörlighet mellan skolformerna. Lärare i studien tar också upp att det är viktigt att kunskapskrav och betyg är likt för alla skolformer, bl.a. för att det finns elever som har varit mottagna i grundsärskolan men som sedan inte vill eller får vara det längre. Ur rättssäkerhet för eleven måste då systemen vara likvärdiga. I inledningen tas det även upp att Skolverket inför den nya läroplanen förordade att kursplanerna skulle bli tydligare för att främja en likvärdig bedömning och betygssättning (Prop. 2008/09:87). Vad innebär då en likvärdig bedömning och betygssättning? Enligt Skolverket (2011, nätreferens) handlar likvärdig bedömning om att lärare ska utföra bedömningar av hög kvalitet, bedömningar som är i linje med kursplanernas mål och kunskapskrav, detta som en garant för att bedömningarna blir just likvärdiga och inte påverkas av exempelvis lärarens personliga preferenser av vad som är viktigt att bedöma eller hur bedömningen sker.

Lärare i studien beskriver att de uppfattar kursplanerna i Lgrsäl 1 som tydliga och konkreta i sitt syfte och centrala innehåll, med fokus på kunskap, men att kunskapskraven innehåller ord som är svårtolkade, något som de uppfattar som ett dilemma. I studiens avsnitt 3.9 refereras det till Hyltegrens (2014) studie vilken pekar på dilemmat som uppstår när kunskapskraven innehåller tolkningsbara ord, något som kan medföra att kunskapskraven blir vaga och svåra att tolka. Enligt författaren leder detta till att lärare förstår kunskapskraven på olika sätt med påföljden att den önskvärda nationella likvärdigheten uteblir. Hyltegren (a.a.) anser även att kunskapskraven på grund av sin vaghet kan bli en belastning för läraren, t.ex. om läraren ska svara på frågan om varför en elevs kunskaper inte kan räknas som godkända. I denna studie tar lärarna upp orden *medverka* och *bidra* som tolkningsbara ord. Var går gränsen mellan att eleven medverkar eller inte medverkar? Hur aktiv måste eleven vara för att bidra? Går det att dra dessa gränser och på så sätt svara på frågorna? Hur ska lärare kunna motivera sin bedömning och betygssättning utifrån dessa vaga begrepp? I linje med Hyltegrens avhandling så pekar även föreliggande studie på att när kunskapskraven är vaga så kan deras användbarhet som lärarens redskap för likvärdig bedömning och betygssättning ifrågasättas. Lärare i denna studie anser att det kan medföra att bedömningen inte blir likvärdig för alla elever, vilket kan få konsekvenser t.ex. vid betygssättning. Samtidigt framför lärare att tolkningsutrymmet ger dem möjlighet att bedöma varje elev individuellt; de kan använda frirummet som de tolkningsbara orden skapar. De lyfter dilemmat som detta innebär nämligen att tolkningen blir subjektiv och därmed inte likvärdig, men att det samtidigt är något som kan främja eleven. Är detta tolkningsutrymme kanske något som möjliggör en likvärdig bedömning för eleverna i grundsärskolan, om man med likvärdig bedömning menar en bedömning utifrån elevernas olika förutsättningar? I Lgrsäl 1 framhålls att en likvärdig utbildning för alla elever inte innebär att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt, utan hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2011c, s. 8).

För att skapa bättre möjligheter och förutsättningar för en likvärdig bedömning anser lärare att de behöver samtala med varandra för att tolka och förstå läroplanens nyckelbegrepp. Detta är i linje med Skolverkets (2011a) intention, men lärarna uttrycker att det är något som nu framför allt bara sker spontant. De påpekar att det måste avsättas tid och tillfällen för samtal kring läroplanen för att bedömningen ska ha en chans att bli likvärdig. Lärarna är även kritiska till att läroplanen inte har följts upp och att ny personal bara förväntas kunna och förstå den. Ett resultat av studien kan vara att när en ny läroplan träder i kraft är det, förutom implementeringen av den, mycket angeläget att fortbildning och diskussion kring läroplanen fortsätter kontinuerligt. Detta eftersom det kommer nya frågor och dilemman som behöver

diskuteras och problematiseras efter hand som den används. Det är när lärarna fått erfarenhet av ett nytt styrdokument som frågorna kommer. Det är även viktigt att läroplanen fortsätter att kontinuerligt diskuteras så att ny personal får tolka den tillsammans med andra och ibland mer erfarna lärare.

En annan problematik vid bedömning, som studien visar, är att elever i särskolan kan ha en ojämn utvecklingskurva, vilket även tas upp i föregående avsnitt. Trots detta finns det specifika kunskapskrav som eleven ska uppfylla vid en viss årskurs. Stiggins (2010) forskning beskriver hur elevernas erfarenhet av att bli bedömda lär dem att se på sig själva som duktiga och framgångsrika eller som svaga och misslyckade, vilket kan påverka deras självförtroende och lärande. Hur eleverna i grundsärskolan påverkas av att de har kunskapskrav som ska vara uppfyllda vid en viss årskurs är en viktig fråga att ställa och något som det är angeläget att det forskas vidare på.

Ytterligare en aspekt som försvårar en likvärdig bedömning är att elevens inlärningsproblematik kan medföra att ibland kan eleven visa viss kunskap medan den en annan dag inte kan det. Enligt Levén (2011) finns det ofta en begränsning i förmågan att processa och lagra information över kort tid hos personer med utvecklingsstörning. Om eleven upplever att den inte kan visa viss kunskap som den tidigare kunnat så kan även detta påverka elevens självkänsla och motivation i skolarbetet. För att klara detta dilemma beskriver lärare att de kan använda sitt frirum i tolkningen av de nyckelbegrepp t.ex. medverka och bidra som finns i kunskapskraven. På så vis kan kunskapskraven anpassas efter elevens förutsättningar. När bedömningen ska ske hör ihop med denna aspekt på likvärdig bedömning. Är det så, som en lärare uttrycker det, att om man en gång visat att man nått ett kunskapskrav så kan ingen frånta en detta trots att man senare glömt det? Eller ska man se det som att ett kunskapskrav är uppnått när eleven kan visa detta över tid och det är befast?

För att komma ifrån svårigheten det innebär att göra en likvärdig bedömning för grundsärskolans elevgrupp kan det behövas alternativ till den mer traditionella bedömningen. Hyltegren (2014) avslutar sin avhandling med ett resonemang kring alternativ till nationella kunskapskrav, som på grund av att de är svåra att formulera riskerar att bli vaga och därigenom försvårar möjligheten att göra likvärdiga bedömningar av eleverna. Författaren beskriver sina tankar om att ha *mål att sträva mot* som undervisningens enda ledstjärna, eller att organisera skolverksamheten utifrån Skollagens 3 kap 3 §: ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (SFS 2010:800). Med en sådan inriktning, anser Hyltegren, behöver inte elever få sina kunskaper bedömda som icke godkända, vilket kan leda till en negativ självkänsla. Det kanske är så att bedömningen ska utgå från ett annat perspektiv än att eleven själv ska visa att den kan. I avsnitt 3.10 tas bedömning upp utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv ska bedömningen riktas mot vad eleven kan i samverkan och samarbete med andra, enligt Allal och Ducrey (2000). Om bedömningens fokus ligger på hur eleven interagerar i en lärandesituation kan läraren och eleven få kunskaper och insikter som gör att eleven kan gå vidare i lärandet, enligt författarna (a.a.). Utifrån detta sätt att se på bedömning ska den svara på i vilka situationer eleven kan visa upp sitt kunnande och vilken hjälp eller vilka redskap eleven behöver för att klara av en uppgift (Gipps, 2002). Ett möjligt resultat av föreliggande studie kan vara att om bedömning utgår från ett sociokulturellt synsätt behöver den inte påverka elevers självförtroende och prestationsnivåer negativt. Bedömningen fokuserar då istället på elevens fortsatta lärande i ett livslångt perspektiv och på skolans ansvar att möta eleverna utifrån deras individuella förutsättningar och skapa möjligheter för alla att lyckas.

6.2.3 Betyg i grundsärskolan?

Ett annat dilemma som framkommer i studien är vilken funktion betygen har i grundsärskolan. Enligt Riksrevisionen (2011) har betygen olika funktioner (se avsnitt 3.11). De ska kunna användas för uppföljning av och avstämning mot de nationella kunskapsmålen av både huvudmän, riksdag och regeringen. Men eftersom det aldrig funnits obligatoriska betyg och nationella prov för elever i grundsärskolan finns ingen statistik att tillgå för uppföljning och avstämning för dem. Elever, som kategoriseras ha en utvecklingsstörning, deltar inte heller i internationella utvärderingar som TIMSS och PISA, vare sig i Sverige eller i andra länder (Skolverket, 2011f). Det medför att det inte finns någon statistik på vilka kunskaper elever i grundsärskolan har i olika ämnen, om elevernas kunskaper har förändrats eller hur kunskaperna hos svenska elever i grundsärskolan förhåller sig till motsvarande elevgrupp i andra länder. Riksrevisionen (2011) anser också att betygen ska fungera som urvalsinstrument till nästa utbildningsnivå, vilket inte sker inom utbildningar för elever med utvecklingsstörning, något som gör att lärare tycker att betygens funktion i grundsärskolan är oklar. Ytterligare en funktion som betygen har är att ge information om kunskaper och färdigheter. Då denna information även finns i den individuella utvecklingsplanen så är denna funktion inte specifik för betygen. Riksrevisionen (2011) lyfter även att betyg kan främja elevers motivation. I studien framkommer att betygen kan motivera eleverna i sina studier, men det framkommer också att betyg kan sänka elevernas självkänsla och därmed också motivationen, vilket leder till ett dilemma. Att betyg och betygslänkande helhetsomdömen tenderar att ta bort positiva effekter av återkoppling är i linje med Butlers (1988) studie, se avsnitt 3.10.

Det som även framgår i föreliggande studie är att betygen kan vara viktiga för elever och föräldrar utifrån en normalitetsaspekt i samhället. Vad som är normalt eller inte påverkas av vad som är giltigt i samhället. I dagens skoldebatt är det mycket tal om bedömning och betyg, vilket kan färga av sig även på grundsärskolan. Det kan vara så att trots att eleven inte har någon användning av sitt betyg från grundsärskolan, kan det vara viktigt ur ett normalitetsperspektiv att ha fått betyg, både för föräldrar och elever, så de kan prata om betyg som "alla andra". Även för en elev som är mottagen i grundsärskolan och går i en grundskoleklass, är det rimligt att få betyg om de övriga i klassen får det, menar vi. Detta pekar på att betyg i grundsärskolan kan vara viktigt ur ett normalitetsperspektiv.

En annan aspekt på betyg i grundsärskolan är att det kan stärka skolformen; att grundsärskolan ses mer som en "riktig" skola om man även i denna skolform har betyg. Som nämnts i litteraturgenomgången så har forskning varit kritisk mot balansen mellan omvårdnad- och kunskapsinriktningen i särskolan (Skolverket, 2009b, Berthén, 2007). Kan betyg i grundsärskolan påverka denna balans på något sätt och på vilket sätt i så fall? Kan betygen också påverka så att elever som gått i särskolan får bättre förutsättningar efter sin skolgång, t.ex. vid ansökan till arbete eller till högre studier?

Studiens resultat kan tyda på att betyg i grundsärskolan kan vara viktigt för elever ur ett normalitetsperspektiv, trots att de inte har en konkret användning av sitt betyg. På så vis kan betygen fylla en viktig funktion. Samtidigt kan studiens resultat tolkas som att betygens diffusa funktion, och den eventuella negativa påverkan på elevernas självkänsla som betygen kan orsaka, kan göra det svårt att motivera deras användning.

6.2.4 Omsorg kontra kunskap

Som nämnts i litteraturgenomgången och i föregående avsnitt så har forskning varit kritisk mot balansen mellan omvårdnad- och kunskapsinriktningen i särskolan (Skolverket, 2009b,

Berthén, 2007). Denna balans är ett dilemma som även har framträtt i denna studie. Regeringen har haft som mål att förbättra särskolans kvalitet genom att fokusera på kunskapsmålen och utifrån denna intention gav regeringen i uppdrag till Myndigheten för skolutveckling år 2008 att stärka kunskapsbedömningen i särskolan. Resultatet av detta uppdrag blev boken *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling* (Skolverket, 2009b); en bok som vill väcka tankar och idéer så pedagoger tillsammans kan utveckla och förändra bilden av särskolan. I förordet konstateras att kvaliteten på undervisningen i särskola ofta brister. ”Fokus ligger mer på omsorg än på kunskap och elever ges därmed inte alltid den stimulans de behöver för att utveckla sina kunskaper. ... Lärare bör i större utsträckning ta fram rutiner för att systematiskt utvärdera elevernas kunskapsutveckling mot de nationella målen, men till detta behövs kompetensutveckling” (a.a., s. 5).

Redan 2005 konstaterade Skolverket (Prop. 2008/09:87) att en viktig förutsättning för måluppfyllelse var att de nationella styrdokumenterna uppfattas som funktionella och styrande för verksamheten, vilket innebär tydliga kursplaner med konkreta mål och ett lättillgängligt språk, något som ligger till grund för Lgrsäl1. Lärarna i studien anser att Lgrsäl1 sätter fokus på kunskap och utbildning något som de uttrycker höjer undervisningens kvalitet. Samtidigt kan höjda kunskapskrav leda till att det finns elever som inte når målen och lärarna funderar på vad som händer med dessa elever. Det upplevs som ett dilemma. Lärare påpekar att det kan påverka elevernas självförtroende och motivation, vilket framgår av Korps (2011) översikt om kunskapsbedömning (som behandlas i avsnitt 5.10). I diskussionen om att särskolans fokus är omsorg så kan omsorg uppfattas som något negativt, något som kan utgöra ett hinder för kunskapsuppdraget. Men i Lgrsäl1:s första del, som handlar om skolans uppdrag och värdegrund, står det att ”omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten” (2011c, s. 7). Vidare står det att undervisningen ska anpassas och hänsyn ska tas till varje elevs förutsättningar och behov samt att skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Enligt Lgrsäl1 är omsorg något positivt som skolan ska präglas av; det handlar om att skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling, lärande och kunskapsutveckling. Lärare i studien berättar att de lägger större tyngdpunkt på kursplanen i sitt ämne/ämnena, än på del 1 och 2 i läroplanen. Detta trots att de anser att dessa delar ska ingå i varje ämne. En tolkning av detta kan vara att det i och med införandet av Lgrsäl1 skett en förflyttning av fokus från omvårdnad till kunskapsinriktning i särskolan.

Som beskrivs i föregående avsnitt ska betyg användas för uppföljning av och avstämning mot de nationella kunskapsmålen, men det görs inte för elever i grundsärskolan. Detta kan tolkas som att skolsystemet har olika kunskapsyn för olika elevgrupper, vilket kan tyckas märkligt ur ett likvärdighetsperspektiv, anser Skolverket (2011f). På grund av att det inte förs någon statistik över hur grundsärskolans elevers kunskaper har förändrats, kan det vara svårt att utvärdera om undervisningen går från att vara omsorgsinriktad till att bli mer kunskapsinriktad. Det kan också vara svårt att undersöka vad olika undervisningssätt ger för resultat.

Eftersom kunskapskraven har höjts i Lgrsäl1 och att viss tidigare forskning (Skolverket, 2009b, Berthén, 2007) har visat att särskolans fokus har varit omsorg, kan resultatet av föreliggande studie vara att kunskapskraven nu kan komma att styra utvecklingen med risk för att omsorgen får mindre utrymme. Det är en frågeställning som behöver följas upp med mer forskning, för om elever ska kunna tillägna sig kunskap behöver även deras fysiska och emotionella behov tillgodoses. Även Skolverket (2009b) lyfter att det i skolans undervisning måste finnas en balans mellan den fysiska, sociala, emotionella och kognitiva utvecklingen.

6.2.5 En skola för alla?

Som beskrivits i litteraturgenomgången finns i den svenska utbildningspolitiken sedan flera årtionden tillbaka en ambition att skapa en skola för alla. Alla ska ha rätt till en likvärdig utbildning. Det är skolplikt för alla barn från höstterminen det kalenderår barnet fyller 7 år (vid särskilda skäl kan denna start göras ett år tidigare eller ett år senare) och i de flesta fall upphör skolplikten vid utgången av vårterminen det nionde skolåret (SOU 2010:800, 10 § och 12 §).

Att Sverige inom denna ram, 9-årig grundskola, har olika skolformer såsom grundskola, grundsärskola, specialskola och sameskola, är i ett internationellt perspektiv unikt. I de flesta andra länder utgör motsvarigheten till särskolan en del av den reguljära skolan. Professor Jerry Rosenqvist talade i ett anförande kallat *Särskolan i Sverige vs särskolan i världen* vid särskolans rikskonferens i Jönköping 2013 (Rosenqvist, 2013, nätreferens). Trots Sveriges särställning i världen vad gäller olika skolformer så framhåller Rosenqvist att hela den internationella skolvärlden kännetecknas av en ökad diskrepans inom skolan. På politisk nivå talar man om inkludering, men i praktiken sker en ökad segregering, menar han, och pekar till exempel på Finland där andelen elever i specialundervisning har ökat under hela 2000-talet. Rosenqvist konstaterar att ju snävare man definierar pedagogiken, desto bredare måste specialpedagogiken definieras och vice versa. Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) påpekar att det faktum att elever i särskolan har behov av särskilda kunskapskrav inte i sig kräver en egen skolform. ”I andra länder, där begreppet särskola inte finns, arbetar man istället med alternativa kunskapsmål och individuella utvecklingsplaner” (s. 94).

Flera av de i studien intervjuade lärarna uttrycker att de upplever innebörden i begreppet ”en skola för alla” som otydligt. Ett dilemma man uttrycker är att så som grundskolan nu ser ut så behövs grundsärskolan, samtidigt som man uttrycker att olika skolformer försvårar samverkan och gör att avståndet ökar mellan verksamheterna. Lärarna ser en fara i att grundsärskolans elever inte skulle få det stöd de är i behov av om de tillhörde grundskolan, detta då man ser att redan de elever som nu går i grundskolan, och är i behov av särskilt stöd, inte alltid får det. Vidare uttrycks en oro för att grundsärskolans elever skulle försvinna in i den stora massan i grundskolan och att det där inte skulle finnas den samlade kompetens, tid, kunskap och erfarenhet av att arbeta med elever med utvecklingsstörning som det finns i grundsärskolan. Det är i linje med forskning (Heimdahl Mattson, 2001), se vidare 3.6 i litteraturgenomgången, som har visat att just sådana faktorer har inverkan på elevers delaktighet och lärande; faktorer som handlar om generell pedagogisk kompetens hos skolpersonal såväl som specifik kompetens om t.ex. olika funktionsnedsättningar, samt vilken syn som finns hos skolpersonal kring elevers olikheter. Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) påpekar, apropå vikten av samverkan mellan olika skolformer, att det ställer stora krav på kunskap, kompetens och engagemang samt att ”samverkan alltid måste ske på ett sådant sätt att eleverna står i centrum och att man alltid har deras bästa för ögonen” (s. 91).

Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) betonar även att samverkan mellan grundsärskola och grundskola är ”ett viktigt steg på vägen mot en inkluderande skola, där alla elever, så långt det är möjligt, undervisas tillsammans” (s. 91). Där beskrivs också hur skolformerna grundskolan och särskolan på 1970-talet levde sina egna liv och där hindren för samverkan bland annat låg i att skolformerna hade olika huvudmän och olika skolledning. Därefter konstateras att efter det att kommunerna övertog huvudmannaskapet på 1990-talet så har skolformerna successivt närmats sig varandra, men att det ”på många håll har stannat vid en lokalmässig samverkan och särskoleklasser och grupper utgör inte sällan isolerade öar i den övriga skolverksamheten” (s. 85). Det framgår i denna studies resultat att det nu, 10 år senare, verkar som om utvecklingen mot ett närmande mellan grundskola och grundsärskola går

mycket långsamt. Lärarna i studien menar att orsaken till detta inte främst handlar om skilda läroplaner utan framför allt har sin grund i organisatoriska och strukturella faktorer. Olika rektorer för grundskola och grundsärskola försvårar samarbetet, menar lärarna, och de lyfter också problem med en organisation som inte samverkar kring schemaläggning, studiedagar, planeringstid och där det råder brist på gemensam information. Flertalet lärare uttrycker också att de saknar en, från rektorernas sida, tydlig vilja och prioritering i arbetet med inkludering och samverkan grundskola – grundsärskola. En synpunkt som framförs är att det är läge för Skolverket att ta tag i detta att grundsärskolan måste, efter elevernas förmåga, ha någon typ av inkludering i grundskolan så att de inte blir så exkluderade som nu. Man skulle kunna beskriva hur dagens situation ser ut på samma sätt som Carlbeckkommittén beskrev situationen för 10 år sedan, nämligen att på många håll har samverkan mellan grundskola och grundsärskola stannat vid en lokalmässig samverkan och att klasser i grundsärskolan inte sällan utgör isolerade öar i den övriga skolverksamheten.

Med detta i minne kan man sedan spegla begrepp som delaktighet och normalitet. Kan den svenska skolan framhålla att den är en skola som inte bara i teorin utan också i praktiken ser olikhet som en tillgång och som med Salamancadeklarationens ord

utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället. ... En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och omintetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och strävan efter homogenitet i fråga om undervisning. (Svenska Unesco-rådet, 2001, s. 23)

I studien framkommer synpunkter kring att skilda kursplaner är ett sätt att få en skola som just är en skola för alla; det handlar om att anpassade kunskapskrav är en rättighet och en förutsättning för likvärdighet. För att kunna vara delaktig måste man ges möjlighet att kunna delta utifrån sina förutsättningar. Samtidigt framkommer synpunkter som speglar ett annat synsätt, nämligen att i och med att man har olika skolformer så har man inte en skola för alla. Särskolan kan uppfattas och behandlas som en sär-skild skola, där det finns ett avstånd till grundskolan och där det handlar om en sortering av elever. Några som klarar målen, andra som inte gör det. Några som platsar i den ”normala” skolan, andra som inte gör det. Beror det på skolorganisationen eller på individen?

Sammanfattningsvis speglar denna studie det dilemma som det innebär att begreppet en skola för alla är så diffust, att det finns många olika tolkningar av begreppet och många olika perspektiv på hur en sådan skola skulle kunna se ut och kunna fungera.

Grunewald uttrycker i artikeln *Vilka barn blir särskolebarn?* (Specialpedagogen nr 5, 2000) att frågan om vilka barn som bör gå i särskolan har varit ett problem så länge man kan minnas. Han menar att särskolan som särskild skolform måste upphöra och att den pedagogik och den struktur med små klasser som finns där måste komma många fler till godo. ”Gränsdragningen mot grundskolan måste göras just så gränslös och flexibel som begåvningen hos ett barn” (s. 20) fortsätter Grunewald (a.a.).

6.3 Avslutande reflektioner

Dilemmaperspektivet, skriver Nilholm (2007) sätter ljus på verksamheters komplexitet. Detta visar tydligt resultatet av vår studie. Det finns sällan några enkla lösningar eller svar på de dilemman man ställs inför och det handlar ofta om, för att använda Nilholms ord, ”motsättningar som egentligen inte går att lösa” (s. 25). Varför är det då så angeläget att lyfta fram och belysa dessa frågor? Om de ändå inte går att lösa vore det kanske bättre att lägga energi på andra, enklare frågor. Ja, kanske är det just det som ofta görs. Istället för att sätta ljuset på de utmaningar och den komplexitet som finns inom skolan, så kringgår man dessa genom att debattera andra frågor såsom tidigare betyg, närvarorapportering mm. För det kräver mindre av oss än detta att diskutera och försöka hantera komplexa frågor som t.ex. delaktighet för alla, normalitet och rättvis bedömning.

Grundsärskolan ska värderas lika högt som den ”vanliga” grundskolan, anser vi, och frågor som handlar om normalitet, delaktighet och likvärdighet är frågor som bör finnas högst upp på den skolpolitiska agendan. Detta då det är frågor som inte i första hand handlar om olika skolformer, utan frågor som handlar om det som generellt är skolans uppdrag, nämligen att främja alla elevers utveckling, delaktighet och lärande.

Salamanca+10 (Svenska Unescorådet, 2006) pekar på att metod- och organisationsförändringar som sker i mötet med elever med svårigheter kan, under särskilda omständigheter, förbättra för alla elever. ”På så sätt kan elever som nu anses ha särskilda behov komma att ses som de som driver utvecklingen mot en rikare utbildningsmiljö” (s. 44). Då inställer sig frågan om hur man ska kunna öppna de ofta ganska vattentäta skott som på många håll finns mellan grundsärskola och grundskola. En rikare utbildningsmiljö för alla, kan också handla om den syn på delaktighet som beskrivs i avsnitt 3.2; en syn som bland annat handlar om tillhörighet, tillgänglighet, samhandling och erkännande. I skolans uppdrag ligger att motverka diskriminering och intolerans, främja förståelse för andra människor och sträva efter att vara en levande social gemenskap. Ett led i detta, menar vi, är att alla elever ska ha möjlighet att vara med i samma handling; dvs. att alla kan vara med efter sina förutsättningar i samma handling och en tro på att det är i mötet mellan människor och kanske just i mötet mellan olikheter människor emellan, som en rikare utbildningsmiljö kan växa fram.

Med den nya läroplanen för grundsärskolan kom nya formuleringar av kunskapskraven. De möjligheter respektive svårigheter och dilemman som lärarna i studien beskriver att detta för med sig, visar hur stor påverkan en läroplans utformning kan ha på elevers lärande, delaktighet och på hur de blir bedömda. En elev som klarade grundsärskolans mål utifrån Lpo94, kanske inte klarar det utifrån kunskapskraven i Lgrsäl1. Med andra ord kan ett nytt styrdokument medföra en omsortering av elever. Hur kunskapskraven tolkas och används är en fråga som är mycket angeläget att diskutera då det kan få stor betydelse för eleverna.

Har vi en organisation av skolan som försvårar eller underlättar för alla elever att utvecklas så långt det är möjligt i sitt lärande. En skola som främjar alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära? Detta är några av skolans uppdrag, i enlighet med Lgrsäl1. Där uttrycks också att för att fullfölja sitt uppdrag måste verksamheten ständigt prövas, resultat följas upp och utvärderas och nya metoder prövas och utvecklas (s. 11). Kanske behövs det då, som Skrtic (1995) uttryckt det, att organisationen ryms i ett tält och inte i ett palats. Det behövs en organisation som tar tillvara de erfarenheter och synpunkter som de som finns i verksamheten har, både elever och lärare. Erfarenheter som i detta fall handlar om hur den nya läroplanen för grundsärskolan påverkar lärande, delaktighet, måluppfyllelse och bedömning.

Vi väljer att avsluta våra reflektioner med några citat som vi upplever speglar förhållningssätt som är viktiga att ha med sig in i det fortsatta arbetet mot visionen om en skola som är en skola för alla; en skola som strävar efter att möta alla elever, en skola där alla elever har möjlighet att lyckas och en skola som ser elevers olikheter som en resurs.

Utbildning ska på samma gång befria och skapa ordning. Den ska ge lust men också motstånd. Den ska både vara målinriktad och öppna möjligheter för fria strövtåg. Kunskapens vägar måste vara omvägar. (Liedman, 2011, s. 21)

Undervisningen utgår från det genomsnittliga, fastän varje individ är unik. Kursplanemål utgår från gemensamma normer för undervisningen. De flesta elever klarar att följa en sådan uppläggning, men alltför många faller igenom. Dessa elever ger fördjupade insikter om det mänskliga, något som är väl värt att ta vara på. På sikt gynnar sådana insikter hos läraren alla elever, eftersom det kan frigöra lärarens fantasi och ge nya idéer i undervisningen. De till synes avvikande blir vägvisare. (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 206)

Det viktiga är således inte att hitta rätt lösningar, det viktiga är att söka de komplicerade svaren och i detta sökande krävs reflektion och eftertanke. (Ineland, Molin & Sauer, 2009, s. 180)

6.4 Specialpedagogiska implikationer

Denna studie har väckt fler frågor än de som fanns med från början; den har vuxit och vi har ofta känt att det i vårt resultat finns underlag för flera studier. Det som ändå tydligt framkommer är att lärare i grundsärskolan - som dagligen står i ett uppdrag som innebär att förhålla sig till dessa dilemman - önskar mer diskussion, vägledning och ljus på dessa frågor från olika håll såsom myndigheter, politiker, skolledare och forskare. Att ta tillvara lärares erfarenhet och tankar och ge tid för kollegiala samtal, reflektion och diskussion kring frågor som handlar om svårigheter, möjligheter och utmaningar i styrdokumentet och i den dagliga skolverksamheten samt koppla detta till aktuell forskning är sådant som kan ge förutsättningar för fortsatt skolutveckling. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är det viktigt att dessa frågor lyfts och att fokus finns på skolans uppdrag att kunna möta alla elever utifrån deras olika förutsättningar och behov samt att alla elever ska få vara delaktiga och höra till i det gemensamma lärandet.

I detta arbete har specialpedagoger och speciallärare en viktig roll när det gäller att – i de olika sammanhang man verkar – synliggöra, diskutera och problematisera de olika dilemman som skolan hela tiden har att förhålla sig till. En angelägen uppgift är att betona vikten av att ha ett helhetsperspektiv och att påpeka att det inte främst handlar om att, som Ineland m.fl. (2009) uttrycker det, hitta rätt lösningar utan att söka de komplicerade svaren; ett arbete som kräver eftertanke, tid och reflektion.

Förhoppningsvis kan det resultat som framkommer i studien finnas med som underlag för ett sådant arbete både i personalgrupper, elevhälsoteam och hos beslutsfattare.

6.5 Förslag till fortsatt forskning

Under arbetet med denna studie har en del tankar kring framtida forskning utkristalliserat sig, vilket vi även framfört i diskussionen. Det krävs mer forskning kring de dilemman som framkommit i studien; dilemman som inte är nya utan som funnit med länge och som finns inbyggda i skolsystemet. I denna studie har fokus varit lärarnas uppfattningar om Lgrsäl1. En framtida forskningsstudie skulle kunna utvidgas till att undersöka hur Lgrsäl1 uppfattas av eleverna. Hur uppfattar eleverna själva de kunskapskrav som finns? Hur förstår de målen? Hur ser de på betyg och hur uppfattar de samverkan mellan grundskolan och grundsärskolan?

Det är också angeläget att studera vidare hur skolor arbetar med samverkan mellan grundskola och grundsärskola. Vilka positiva, välfungerande exempel finns och vad utmärker dessa? Med Carlbeckkommitténs (SOU 2004:98) ord så är denna samverkan ett viktigt steg på vägen mot en inkluderande skola där alla elever, så långt det är möjligt, undervisas tillsammans. Om man genom forskning kan belysa vilka de största hindren för en sådan utveckling är, kan också kunskapen och medvetenheten om detta öka och i och med det även möjligheten att förändra i skolans organisation till gagn för en utveckling mot en skola för alla.

7 Referenslista

- AAIDD (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of support*. Washington: AAIDD.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2011). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Allal, B. & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*, 137-152.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Areschoug, J. (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. (Linköping Studies in Arts and Science, 220). Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet,
- Berg, G. (2003). Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, A. (2010). *Mina mål Grundsärskolan*. Hestra: Isabergs förslag.
- Bergqvist, A. (2013). *Mina mål Grundsärskolan inriktning Träningskolan*. Hestra: Isabergs förslag.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, Estetisk-filosofiska fakulteten Pedagogik.
- Blom, A. (1999). *Särskilda elever. Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstagande och erfarenheter*. FOU-rapport 1999:28. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Carlgren, I. (1994). Kunskap och lärande. I *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs huvudbetänkande SOU 1992:94. Skola för bildning. Stockholm: Liber.
- Carlsson, M. & Hagström, L. (2012). *I särskolans spår. Hur man kan förstå läroplaner över tid i relation till begrepp som värdegrund och bedömning*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29168>
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74) (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2001)
- Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson (Red.). *Därför inkludering* (s. 10-23). Örebro: Specialpedagogiska institutet.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan* (4.1. uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2006*(2), 94–115. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/giota2.pdf>
- Giota, J., Berhanu, G. & Emanuelsson, I. (2007). Differentieringens janusansikte. I I. Wernersson & I. Gerrbo (Red.) *Pedagogisk och organisatorisk differentiering – konsekvenser för elevers delaktighet och lärande* (s. 257-299). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Grunewald, K. (2000, okt). Vilka barn blir särskolebarn? *Specialpedagogen*, nr 5, s. 18-21.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande*. (K. Ashing, övers.). Stockholm: Natur & Kultur. (Originalarbete publicerat 2009)
- Heimdahl Mattson, E.(2001). *Statliga specialpedagogiska stödinsatser för elever med funktionshinder: behovsinventering och analys*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning. Hämtad 2015-03-02, från <http://hdl.handle.net/2077/37062>
- Ineland, J., Molin, M & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jansson, U.(2005). *Vad är delaktighet*. Från pågående forskningsprojekt vid Inst. För pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Karlsudd, P. (2002). *"Tillsammans." Integreringens möjligheter och villkor*. Rapport D, 2002:1. Högskolan i Kalmar: Institutionen för Hälso – och Beteendevetenskap.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2.4 uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Kylén, G. (1979). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: FUB:s forskningsstiftelse ala.
- Levén, A. (2011). Minnesfunktioner och kognitiv assistans. I L. Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya Omsorgsboken* (s. 206-215). Malmö: Liber AB.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.
- Matson, I-L. (2007). *En skola för eller med alla*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 39. Institutionen för Individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- McCloskey, W., & Leary, M. R. (1985). Differential effects of norm-referenced and self-referenced feedback on performance expectancies, attribution, and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 275–284.
- Merriam, S, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetodik*. (B. Nilsson. Övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat år 1988)
- Molin, M. (2004). Att vara i särklass - om delaktighet och utanför i gymnasiesärskolan. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet: Institutionen för handikappvetenskap. Hämtad 2014-05-10 från <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?diva2=20962>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11, Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/72/69/514f5f8a.pdf>
- Riksrevisionen. (2011). *Lika betyg, lika kunskap) en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan*. Stockholm: Riksrevisionens publikationsservice. Hämtad 2014-10-22, från <http://www.riksrevisionen.se/sv/rapporter/Rapporter/EFF/2011/Lika-betyg-lika-kunskap--En-uppfoljning-av-statens-styrning-mot-en-likvardig-betygssattning-i-grundskolan/>
- Rosenqvist, J. & Tideman, M.(2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder: Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck, Nr 875. Malmö: Lärarhögskolan.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on Formative Feedback*. (ETS-rapport, RR-07-11), Princeton, NJ. Hämtad 2015-02-28, från <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skidmore, D.(2004). *Inclusion. The dynamic of school development*. Cornwall, UK: MPG Books Ltd.
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna: Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.

- Skolverket. (2002). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009a). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Kunskapsbedömning i särskola och särsvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Läroplan för sameskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011e). *Läroplan för specialskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011f). *Matematikundervisning i grundsärskolan*. Rapport 368. Stockholm: Fritzes.
- Skrtic, T. (1995). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love Publishing Company.
- SOU 1996:22. *Skolkommitténs delbetänkande, Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Uneskorådet. (1996). *Salamancadeklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie, nr 4/1996. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 5*. Svenska Uneskorådets skriftserie, nr 1/2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Uneskorådets skriftserie, nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Szklarski, A. (2012). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106-121). Stockholm: Liber AB.
- Szönyi, K. & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I Söderman, L. & Antonson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken* (s. 129-144). Malmö: Liber AB.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (2. uppl.). Stockholm: Nordstedts.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygsriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad 2015-03-02, från http://www.udir.no/PageFiles/35149/Tholin_avhandling_2006.pdf
- Thomsson, H. (2011). *Reflexiva intervjuer* (2.2. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan*. Rapport från Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4.1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab. Hämtad 2015-03-03, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, I. (2012). Hermenutik. I A. Fejes & R. Thornberg. (Red.). I *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Stockholm: Liber AB.
- Wilder, J. & Granlund, M. (2011). Personer som har flerfunktionshinder. I L.Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya Omsorgsboken* (s. 20-28). Malmö: Liber AB.
- Winlund, G. (2011). Livskvalitet trots många hinder. I L.Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya Omsorgsboken* (s. 20-28). Malmö: Liber AB.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (2. rev.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag

7.1 Nätreferenser

- Rosenqvist, J. (2013). Hämtad 2015-02-10, från:
http://www.jonkoping.se/download/18.58ed9c6213eb1a0df2f134/1368794602465/Jerry+Rosenqvist_S%C3%A4rskolan+i+Sverige+vs+s%C3%A4rskolan+i+v%C3%A4rlden.pdf
- Skolverket. (2011). Hämtad 2014-03-27, från:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-narman-likvardig-bedomning-1.157709>
- Skolverket. (2014a). Hämtad 2015-01-12, från:
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola>
- Skolverket. (2014b). Hämtad 2015-01-12, från:
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundsarskola/elever>

Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev

oktober 2014

Tack för Ditt medgivande till att delta som informant i vårt examensarbete som ska resultera i en magisteruppsats. Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar av Läroplan för grundskolan 2011, inriktning grundskola.

Vi som gör denna studie är studerande sista terminen på Speciallärlinjen med inriktning utvecklingsstörning.

Den 1 juli 2011 trädde nya läroplaner i kraft i den svenska skolan. Vår studie fokuserar på hur lärare i grundskolan upplever att den nya läroplanen för grundskolan, inriktning grundskola, påverkar undervisning, måluppfyllelse, bedömning och skolutveckling. Vi anser det mycket angeläget att lyfta fram verksamma lärares uppfattningar och erfarenheter inom detta område.

Studien kommer att bestå av 8-10 intervjuer med lärare som arbetar i grundskolan med elever i årskurs 6-9 som läser inriktning grundskola. Vi genomför 4-5 intervjuer var vilket innebär att Du kommer att träffa en av oss.

Det insamlade materialet hanteras konfidentiellt och både deltagare och plats aidentifieras i studien. Varje intervju beräknas ta ca 1 timme och intervjuerna spelas in. Materialet kommer endast att användas i den här studien och kommer att raderas efter bearbetning och aidentifiering. När uppsatsen är färdig kommer den att publiceras i Göteborgs universitets databas. Du är välkommen att kontakta oss om du önskar ta del av den färdiga uppsatsen.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar
Gunilla Palmquist och Birgitta Boman

Bilaga 2 – Intervjuguide

Inledning:

- Presentation
- Beskrivning av studiens syfte
- Introduktion och disposition av samtalet
- Informera om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer

Inledningsfrågor:

- Vilken är din utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare? Som lärare i grundsärskolan?
- Vilken/vilka årskurser undervisar du i?
- Beskriv hur den skola du arbetar på är organiserad samt samverkan mellan grundskola och grundsärskola

Frågeställning 1. Hur uppfattar och beskriver lärare i grundsärskolan den senaste läroplanen för särskolan, Lgrsä 11?

- 2011 kom en ny läroplan för särskolan, beskriv spontant dina tankar om Lgrsä11, det kommer mer konkreta frågor längre fram. Hur du uppfattar den utifrån dina erfarenheter.
- om du jämför med Lpo94, vilka likheter och skillnader uppfattar du?
- Finns det några dilemmafrågor som du vill lyfta fram som du upplevt i och med den nya läroplanen?

Frågeställning 2. Hur uppfattar lärarna att Lgrsä 11 påverkar deras undervisning och bedömning av eleverna?

- På vilket sätt har den nya läroplanen påverkat din undervisning? Har det inneburit några förändringar? Vilka? Ge gärna konkreta exempel.
- Hur uppfattar du kunskapskraven?
- Hur arbetar du för att göra målen tydliga och begripliga för eleven?
- Hur har Lgrsä11 påverkat din bedömning av elevernas kunskaper och måluppfyllelse? Beskriv hur du gör dessa bedömningar
- Hur ser du på tidsaspekten vad gäller:
 1. Att det tar olika lång tid för eleverna att nå målen?
 2. Tidpunkten då man gör bedömningen om en elev når ett mål?
- Finns det elever som utifrån Lpo94 klarade målen, som nu utifrån Lgrsä11 inte gör det? Hur hanterar i så fall ni/du det?
- I kursplanernas kunskapskrav för betyget E används begrepp ”medverka” och ”bidra”. Hur tolkar du dem och vad får det för betydelse när du gör bedömning av elevernas kunskaper?
- Hur ser du på betyg i särskolan och deras funktion?
- Förs kollegiala samtal kring bedömning och kunskapskrav hos er? Hur och på vilket sätt?
- Stöd och särskilt stöd, hur det ser ut och hur man tänker kring detta.

Frågeställning 3. Vilka möjligheter respektive begränsningar upplever lärare att Lgrsäl1 ger sett ur ett skolutvecklingsperspektiv för grundskolan?

- På vilket sätt upplever du att Lgrsäl1 ger möjlighet eller begränsar utvecklingen av grundskolan?
- Hur ser du på Lgrsäl1 i förhållande till visionen om ”En skola för alla”?
- Hur upplever du den fortbildning, den tid och det stöd ni fått på er skola för att sätta er in i, diskutera och reflektera kring Lgrsäl1?
Vad önskar du inför framtiden vad gäller detta?