



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **Elever med behov av särskild skolform**

**Hur diskurser i nationella styrdokument positionerar subjektet elev med utvecklingsstörning**

**Kristina Jonsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Jan Gustafsson
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	VT15 IPS17 LLU600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Jan Gustafsson
Examinator:	Ann-Sofie Holm
Rapport nr:	VT15 IPS17 LLU600
Nyckelord:	diskursanalys, subjektspositioner, läroplaner, grundsärskola, gymnasiesärskola, elever med utvecklingsstörning

---

**Syfte:** Studien syfte är att granska subjektspositioner för elever med utvecklingsstörning i grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner samt att granska hur talet om kunskap och kunskapsformer ser ut i läroplanstexterna för de olika elevsubjekten.

**Teori:** Diskursteori, poststrukturalism, subjektspositioner.

**Metod:** Diskursanalys av läroplanerna för grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

**Resultat:** Efter analysen av läroplanerna framträder tre diskurser, inom vilka man talar till tre olika elevsubjekt. Ett subjekt är eleven utan utvecklingsstörning inom vanliga grundskolan och gymnasieskolan, och de två andra elevsubjekten återfinns inom läroplanerna för särskoleverksamheterna. Även om läroplanerna vänder sig till en grundsärskola och en gymnasiesärskola, finns egentligen inom vardera skolformen två olika verksamheter. I läroplanerna talar man om kunskap och kunskapsutveckling på olika sätt när det gäller de olika elevsubjekten.

De olika läroplanstexterna bygger på resonemang från varandra, och är en del av en intertextuell kedja. Läroplanerna är i vissa delar (framför allt de två första delarna) mycket lika varandra för de olika skolformerna. Därmed positioneras elever med och utan utvecklingsstörning mycket lika vad gäller delaktighet i samhället, och som möjliga innehavare av rollen som ansvarstagande och demokratiska samhällsmedborgare. Samtidigt som elever med utvecklingsstörning skrivs fram som lika delaktiga i samhället, framgår i andra delar av läroplanstexten att de inte har samma möjligheter i samhället som elever utan utvecklingsstörning, och tillhörigheten till skolformen särskola innebär andra, mer begränsade, möjligheter för framtiden. Även beskrivningen av kunskap och mål skiljer sig för de olika elevsubjekten, och innebär begränsningar för framför allt elever inom inriktningen träningskola på grundsärskolan och individuellt program på gymnasiesärskolan. Man drar i läroplanstexterna en skiljelinje mellan olika kategorier av elever inom särskolan vad gäller deras möjligheter att till exempel lära sig läsa och skriva och förmåga att ta del av faktatexter. Tydligt är också att man nämner olika språkfärdigheter i olika ordning för elever med och utan utvecklingsstörning. Något som enbart tillskrivs elever med utvecklingsstörning i läroplanstexterna är behovet av alternativa kommunikationshjälpmedel, dessa nämns inte i samband med elever utan utvecklingsstörning. Skillnader i talet om kunskap för de olika elevsubjekten är medvetna konstruktioner i dessa statliga styrdokument, och är därmed också ett medvetet särskiljande av elever med utvecklingsstörning.

# Förord

Tidigt under min utbildning på speciallärarutbildning väcktes tanken om huruvida det vore möjligt med *en* skola i Sverige. Jag började en utbildning som skulle göra mig kvalificerad att arbeta inom särskolan, en skolform vars existens jag aldrig ifrågasatt. Jag skulle få en särskild behörighet att arbeta inom en särskild skolform. Men ju mer jag läst om denna särskilda skolform för dessa elever, desto mer har jag börjat fundera över varför skolan är uppdelad på det sätt det är i Sverige. Vad är det som gör att just elever med utvecklingsstörning ska ha en egen skolform med egna läroplaner och vad innebär detta för dem?

Så här i slutet av utbildningen, med en färdig uppsats som rör den frågan, har jag fler nya frågor än svar. Det jag lärt mig är att genom ny kunskap och nya insikter, omvärderas och förändras ständigt mina åsikter och tankar och min syn på skolan, skolformer och undervisning. Som Sokrates insåg: ”ju mer jag lär mig desto mer inser jag att jag inget vet”. Det är en bra utgångspunkt att ha i skolan, och det är tur att jag träffar elever som hjälper mig att komma ihåg detta, när jag emellanåt har trott mig vara ”fullärd”. Ett stort tack till alla elever jag träffat under mitt yrkesliv, som gjort att jag ständigt lärt mig nytt och som gör mitt arbete fantastiskt.

Tack till min familj, till Nellie, Sam och Krister som haft tålamod med en disträ mamma och sambo under arbetet med uppsatsen och hela utbildningen. Tack till Farmor och Mormor som ställt upp som barnvakter.

Ett tack också till min handledare, Jan Gustafsson, som genom hela processen har stöttat, väglett och hjälpt mig vidare i arbetet.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Bakgrund.....</b>	<b>1</b>
Särskola som skolform .....	2
Vem tillhör särskolan?.....	4
Särskolans historia.....	7
Inkludering .....	8
Särskolans styrdokument.....	10
Kunskap.....	14
Möjligheter för personer med utvecklingsstörning i samhället.....	15
Särskilda lärare i en särskild skolform .....	18
Problemformulering .....	19
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>19</b>
Syfte.....	19
Frågeställningar .....	19
<b>Teoretiska utgångspunkter och metod.....</b>	<b>20</b>
Diskursteori och diskurser .....	20
Diskursanalys .....	21
Subjekspositioner .....	21
Intertextualitet.....	22
Mitt empiriska material .....	22
Analysens genomförande .....	23
Studiens tillförlitlighet och giltighet.....	24
Generaliserbarhet.....	25
<b>Subjekspositioner i särskolans läroplaner.....</b>	<b>26</b>
Subjekspositioner i grundsärskolans läroplan .....	26
Subjektet elev med utvecklingsstörning som aktiv och delaktig samhällsmedborgare med valmöjligheter .....	26
Framtidsperspektiv för elever med utvecklingsstörning.....	28
Språkkunskaper för elever med utvecklingsstörning.....	30
Språkliga färdigheter: Tala, skriva, läsa eller kommunicera.....	32
Alternativ kommunikation, alternativa verktyg .....	36
Språkliga sammanhang för elever med utvecklingsstörning .....	38
Kommunikativa sammanhang.....	38
Vilka texter kan eleverna arbeta med? .....	39
Sammanfattning grundsärskolans läroplan .....	41
Subjekspositioner i gymnasiesärskolans läroplan .....	42
Framtidsutsikter för elever med utvecklingsstörning: Möjligheter eller hinder. ....	42
Eleven med utvecklingsstörning som delaktig samhällsmedborgare med valmöjligheter.....	42
Förberedelse för etablering i en begränsad verklighet .....	44
Att vara medveten om sina begränsningar? .....	48
Kunskaper för elev med utvecklingsstörning: att utveckla förmågor.....	49
Kunskaper i svenska språket. Skriva, läsa eller kommunicera. ....	52

Tala, uttrycka sig eller lyssna? .....	54
Elever med behov av digitala verktyg och alternativ kommunikation .....	55
Sammanfattning gymnasiesärskolans läroplan .....	56
Summerande analys .....	58
<b>Diskussion .....</b>	<b>60</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>68</b>

## Inledning

I dokumentären ”Det rätta barnet” på Sveriges television, åker en mamma till ett barn med Downs syndrom och talar med en läkare i Danmark som är uttalat positiv till fostervattenprov. Hon anser det bra att kunna ge blivande föräldrar möjligheten att veta om barnet har kromosomavvikelse och ge dem möjligheten till abort. Läkaren uttalar sig om fördelarna ur samhällsekonomisk synpunkt, att dessa barn kostar samhället pengar eftersom de ofta har fysiska problem som är behov av omvårdnad, samt extra resurser i skolan mm. Mamman frågar läkaren: kan du inte se några vinster/fördelar med sådana min son? Kan han inte bidra med något?

Synen på huruvida barn och ungdomar med utvecklingsstörning ska ta del av skolundervisning har genomgått en dramatisk förändring under andra hälften av 1900-talet. Från att i historien betraktat dessa barn som obildbara, har man sedan 1944 års lag om undervisning för sinnesslöa i Sverige successivt byggt upp en skolverksamhet för dessa elever. Denna lag gällde dock inte alla, men med 1954 års lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna, fick landstingen ansvar för att skola även för ”obildbara” barn och vuxna (Ineland, Molin & Sauer, 2013). I dagens samhälle är skollagen och FN:s mänskliga rättigheter exempel på texter där allas lika värde och rättighet att inte diskrimineras skrivs fram. Samtidigt ger fostervattenprov möjlighet att ”välja bort” barn som kommer att bli en belastning för samhället. Och i media dyker debatter om felplaceringar i skolan med jämna mellanrum upp. Föräldrar kämpar för sitt barns rätt att tillhöra vanliga skolan istället för särskola. Att hamna i särskola utifrån fel grunder för med sig negativa konsekvenser för barnet i form av begränsad möjlighet till vidareutbildning, missad kunskap i skolan och utanförskap.

För att ha rätt att gå i särskola ska man ha diagnosen utvecklingsstörning. Skollagen ändrades nyligen, tidigare kunde elever med autism även vara berättigade till särskola, men så är inte längre fallet. Elever med till exempel autism, ADHD eller dyslexi ska gå i den vanliga skolan. Grundsärskolan och gymnasiesärskolans pedagogiska verksamheter styrs av egna läroplaner och kursplaner. Vad är det då som skiljer sig när det gäller möjligheten att tillägna sig kunskap för elever med och utan utvecklingsstörning? Vad kan man i de nationella styrdokumenterna utläsa om synen på elever med utvecklingsstörning?

Syftet med denna studie är att granska hur diskurser i nationella styrdokument positionerar subjektet elev med utvecklingsstörning inom svenska skolan till skillnad mot elever utan utvecklingsstörning. Vad är möjligt och rimligt när det gäller kunskap och lärande inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan?

## Bakgrund

För att placera studien inom ett forskningsområde ges i bakgrunden en beskrivning av särskolan som skolform samt en översikt över bakgrunden till och forskningen kring de nationella styrdokument som reglerar särskolan. För att sätta skolformen särskola i ett samhällsperspektiv beskrivs även hur det kan se ut med framtidsutsikter för elever med utvecklingsstörning med tanke på bland annat möjligheter för vidareutbildning. Slutligen knyts uppsatsen till yrket speciallärare i stycket om särskilda lärare i en särskild skolform.

## Särskola som skolform

Frithiof (2009) beskriver att den obligatoriska skolan i Sverige har varit uppdelad i särskola och grundskola alltsedan 1954, ”då särskolan blev etablerad skolform och barn med utvecklingsstörning erkändes som elever, möjliga att undervisa” (s. 2). När det gäller grundutbildning finns i Sverige grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Grundsärskolan vänder sig till elever med utvecklingsstörning som inte bedöms nå upp till grundskolans kunskapskrav. Skollagen slår fast att ”... barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning, ska tas emot i grundsärskolan. Frågan om mottagande i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning” (Skollagen 2010:800, 7 kapitlet 5 §). Specialskolan vänder sig, enligt skollagen, till de barn ”... som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan ska tas emot i specialskolan om de 1. är dövblinda eller annars är synskadade och har ytterligare funktionsnedsättning, 2. i annat fall än som avses i 1 är döva eller hörselskadade, eller 3. har en grav språkstörning” (2010, 7 kapitlet, 6 §).

Ytterligare ett begrepp som man inom grundutbildningen för elever med utvecklingsstörning stöter på, är träningsskolan. Träningsskolan är inte en egen skolform, utan skollagen beskriver den som en inriktning inom grundsärskolan. Träningsskolan är avsedd för ”... elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen” (Skollagen 2010:800, 11 kapitlet, 3 §). Träningsskola omnämns i läroplanens inledningstext under mål och riktlinjer: ”För grundsärskolan finns anpassade mål för grundsärskolan och för träningsskolan” (Skolverket, 2011). Träningsskolans framväxt beskrivs av Grunewald (2008) som en verksamhet som naturligt växte från försöksverksamheten med undervisning vid vårdhem och daghem på 1960-talet. Man ansåg det naturligt att ta emot även de svårast utvecklingsstörda barnen till träningsskolan och tyngdpunkten i undervisningen låg på praktisk färdighetsträning, bl. a. i form av ADL-träning (Activity of Daily Living) men även i form av sinnesträning (Grunewald, 2008, s. 345-346). Frithiof (2012) skriver om hur det har uppstått kritik mot att man skiljer mellan grundsärskola och träningsskola. Författaren beskriver hur staten numera väljer att oftast uttrycka sig som att det är grundsärskola som gäller för allt, men att träningsskolan ändå kvarstår. När det gäller läroplanen för grundsärskolan skriver Frithiof:

*Läroplanen gäller grundsärskolan (Skolverket, 2011b), enligt texten på bokens framsida. Vid ett flyktigt ögonkast får man uppfattningen att det numera finns endast en sammanhållen särskola, grundsärskolan, som omtalas tillsammans med de tre övriga skolformerna med sina respektive läroplaner. Men mot slutet av inledningstexten i grundsärskolans läroplan nämns plötsligt träningsskolan... (Frithiof, 2012, s. 139).*

Författaren menar att man ger en skenbar bild av en sammanhållen skolform men att man i styrdokumentet ser att skillnaden grundsärskola- träningsskola blir tydlig. Hon nämner hur inriktningarna har olika kursplaner, där grundsärskolans elever läser ämnen, medan träningsskolans elever läser ämnesområden, eftersom de inte kan tillgodogöra sig ämnena. Frithiof (2012) intar en kritisk ståndpunkt mot uppdelningen:

*Distinktionen mellan bildbar och icke bildbar har blivit knappt hörbar, men den finns likväl kvar i texter, som tillkommit några år senare än den rättsligt bindande FN-konventionen. Sverige har valt att anknyta till den nationella utbildningstraditionen i stället för att avskaffa träningskolan eller, för den delen, särskolan, men vankelmodet hos beslutsfattarna har kommit i dagen (Frithiof, 2012, s. 139).*

Här menar författaren att distinktionen mellan träningskoleelev och grundsärskoleelev i styrdokumentet bottenar i en äldre syn på bildbara och obildbara barn. Inriktningen träningskola finns dock kvar, men det finns endast en läroplan för skolformen grundsärskola.

När det gäller den frivilliga gymnasieskolan, finns gymnasiesärskolan för elever med utvecklingsstörning som inte bedöms nå upp till gymnasieskolan kunskapskrav. Skollagen beskriver att: "Utbildningen i gymnasiesärskolan vänder sig till ungdomar vars skolplikt har upphört och som har gått i grundsärskolan eller som inte kan gå i gymnasieskolan därför att de har en utvecklingsstörning" (Skollagen, 2010, 18 kapitlet, 3 §). Gymnasiesärskolan är fyraårig och är indelad i nationella och individuella program. Enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) har de nationella programmen inom gymnasiesärskolan länge haft praktiskt inriktning, vilket har kritiserats och önskemål har framförts att man skall kunna välja en utbildning som inte bara är yrkesinriktad. Med nya gymnasiesärskolans läroplan 2013 infördes också ett teoretiskt program (Skolverket, 2015). Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver också hur gymnasiesärskolans individuella program riktar sig till elever som gått i träningskolan, och de tidigare benämningarna yrkes- och verksamhetsträning försvinner (Prop. 2011/12:50).

Med införandet av den nya läroplan för gymnasiesärskolan 2013 fanns ett fokus på att gymnasiesärskolan ska närma sig vanliga gymnasiet. Detta framgår också som tydlig ambition i den statliga utredningen inför nya gymnasiesärskolan. Utredaren skriver:

*Alla barn, ungdomar och vuxna har rätt till en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Argumenten för att gymnasiesärskolan ska vara så lik gymnasieskolan som möjligt har fortfarande sin giltighet. Att mot bakgrund av de olika internationella deklARATIONER och överenskommelser som Sverige i många fall varit pådrivande för, och anslutit sig till, söka lösningar för ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning i en skola som är organiserad i en särskild skolform är då i viss mening en utmaning. Det är därför tillfredsställande att en stor enighet råder om att den utbildning som ges inom gymnasiesärskolan så långt möjligt ska motsvara den i gymnasieskolan och att samarbete och samverkan mellan skolformerna är prioriterat. Det handlar fortfarande mer om en gradskillnad än en artskillnad (SOU 2011:8, s.191).*

Bilden som ges är att det råder en enighet om att gymnasieskolans utbildning ska motsvara gymnasiets. Även i lagtexten kan man se förändringar som gjorts där skollagens beskrivning av syftet med gymnasiesärskolan har blivit nästan identiskt med gymnasiets.

*Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet.*



*Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper” (Skollagen 2010:800, 18 kapitlet 2 §, 2012).*

Det enda som skiljer sig i denna formulering från gymnasiet är att man här specifikt skriver ut vilken kategori elever som berörs (elever med utvecklingsstörning) samt att utbildningen ska vara anpassad. Det tidigare syftet med gymnasiesärskolan löd:

*Gymnasiesärskolan 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 gymnasieskolan (Skollagen 2010:800, 18 kapitlet 2 §).*

Detta syfte innehåller inte egentligen något kring vad gymnasiesärskoleutbildningen ska innehålla, utan snarare enbart om hur den ska vara utformad. Detta exempel visar på en sådan förändring som gjorts för att gymnasiesärskolan ska närma sig gymnasieskolan även när det gäller sättet att formulera sig.

## **Vem tillhör särskolan?**

Det har visat sig att definitionen av vem som tillhör särskolans ”elevkrets” inte är självklar. På regerings uppdrag utförde Skolinspektionen en granskning av hur kommuner tar sitt ansvar när det gäller handläggning och utredning inför mottagandet av elever till särskolan. Skolinspektionen riktar kritik gentemot de 30 kommuner som har granskats:

*Det är uppenbart att kommunernas handläggning och utredningar inte håller en godtagbar kvalitet vid beslut om mottagande i särskolan. Skolinspektionens granskning visar att handläggningen inför mottagande i särskolan har brister och är rättsosäker. Många av de utredningar som ska ligga till grund för beslutet att ta emot barnet har allvarliga brister. Vidare saknas utredningar, främst de sociala och medicinska utredningarna. Kvaliteten på handläggningen och underlagen till beslut om mottagande i särskolan räcker således inte för de bedömningar som kommunen måste göra innan ett barn tas emot i särskolan. (SOU 2010:2593, s. 18).*

Skolinspektionen slår fast att det finns stora brister i handläggningen inför mottagandet i särskolan. Utredningarna har brister och ibland saknas utredningar. Myndigheten menar att detta är rättsosäkert, det finns alltså en risk att elever placeras i särskola som egentligen inte borde tillhöra den. Detta är något som emellanåt har diskuterats i media, hur elever har gått i särskola när de egentligen inte skulle. Underförstått i detta är att det är så att man som elev i särskolan ”missar” något som elever i vanliga skolan får ta del av. Skolinspektionens rapport belyser detta genom att slå fast att ”ett beslut om att placera ett barn i särskolan kan få mycket stora konsekvenser för barnets framtid. Att barnet tas emot i rätt skolform är därför en viktig rättssäkerhetsfråga” (SOU 2010:2593, s. 19). I rapporten går också att läsa att Skolinspektionen kräver att kommunerna går igenom utredningarna på nytt och om det skulle uppstå fall där en elev faktiskt är mottagen i särskola utan att ha rätt till det så ska barnet ”snarast beredas plats i grundskolan istället” (SOU 2010:2593, s.18).

Samtidigt som det av Skolinspektionens rapport framgår att det är viktigt att barn tas emot i den skolform de har rätt att tillhöra, slår inspektionen fast att det finns svårigheter i diagnostiseringen av elever:

*Diagnosen utvecklingsstörning är inte ett entydigt begrepp och ibland mycket svårt att fastställa enligt de experter från Socialstyrelsen som Skolinspektionen har samarbetat med. Särskilt gäller det lindrig utvecklingsstörning. Det definieras med dels ett IQ mått cirka 50–70 och dels ett adaptivt mått det vill säga en funktionsnedsättning som innebär att individen har betydande svårigheter att möta de krav som ställs inom minst två av områdena: kommunikation, ADL-färdigheter, socialt/interpersonellt fungerande, användande av offentliga resurser, målinriktning, studier och fritid, hälsa och personlig säkerhet. Ett medicinskt ställningstagande till tänkbar orsak till utvecklingsförseningen måste därför också alltid göras (Skolinspektionen, 2011, s. 21).*

Att avgöra vem som har rätt att tas emot i särskola framstår som svårt. Även i en annan av Skolinspektionens rapporter konstateras att utvecklingsstörning inte är en helt avgränsbar diagnos:

*Det kan vara mycket komplicerat att fastställa diagnosen lindrig utvecklingsstörning (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 12).*

*Barn med lindrig utvecklingsstörning befinner sig ofta i gränslandet mellan grundskolan och särskolan (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 11).*

Här beskrivs hur gränserna mellan elever med och utan utvecklingsstörning är svaga och att en person med lindrig utvecklingsstörning kan befinna sig nära elever utan och därmed också på gränsen mellan att tillhöra grundskola eller särskola. Samtidigt som man här beskriver närheten så är myndigheten i samma rapport noga med att beskriva hur det är en särskild skolform som behövs för just elever med utvecklingsstörning:

*Särskolan är dock inte rätt undervisningsform för elever som av andra skäl än utvecklingsstörning inte klarar undervisningen som grundskolan bedriver (Skolinspektionen, 2010:2593, s. 6).*

Att ha en annan typ av funktionsnedsättning, exempelvis autism, ADHD eller att ha ”svag begåvning” innebär inte rätt till särskola. Det är enbart diagnosen utvecklingsstörning gäller fastslår Skolinspektionen.

Även Tideman (2000) belyser hur variationerna inom diagnosen utvecklingsstörning är stora. Han definierar utvecklingsstörning som ”en samlingsbeteckning för nedsatta intellektuella funktioner som uppstår under utvecklingsperioden, dvs. före 16 års ålder”. Han skriver vidare att ”funktionshindret utvecklingsstörning har mycket stora variationer, det gemensamt övergripande är en hämmad intellektuell utveckling. Någon tydlig gräns mellan svag begåvning och utvecklingsstörning finns inte” (s. 43).

Det är alltså inte alltid så lätt att fastställa vem som är behörig till särskolan. Skolinspektionen menar att handläggningen inför mottagandet måste innehålla underlag både från pedagogiska, psykologiska, medicinska och även kompletterande sociala utredningar. När det gäller den pedagogiska utredningen riktar inspektionen kritik mot hur dessa har sett ut i kommunerna.

*Skolinspektionen ser allvarligt på att de pedagogiska utredningarna inte innehåller en tydlig bedömning av att barnet saknar förmåga att uppnå grundskolans kunskapsmål, vilket är en av de huvudsakliga grunderna för beslut om mottagande i särskolan. Dessutom saknas i många fall en bedömning av om alla stödinsatser i grundskolan är uttömda (2011, s. 21).*

Här slår Skolinspektionen fast att den huvudsakliga anledningen till att en elev har rätt till särskola är att denne inte når upp till grundskolans kunskapsmål, precis som det står i skollagen. Just detta kriterium brister kommunerna i, det finns ingen tydlig bedömning av att barnet inte kan uppnå grundskolans mål. Dessutom brister kommunerna i att bedöma om skolan verkligen har gett eleven rätt och tillräckligt stöd i att kunna nå målen.

Skolinspektionen kritiserar även bristen av uppföljning av utredningarna. De föreslår en lag som reglerar sådana uppföljning. De förordar även att landstinget får ansvar för de medicinska och psykologiska utredningarna, eftersom det där finns rätt kompetens. Att det är viktigt att utreda och följa upp huruvida en elev har rätt till särskola eller inte och beskrivs i skollagen.

*Den som arbetar inom skolväsendet ska underrätta elevens rektor om han eller hon uppmärksammar eller får kännedom om något som tyder på att en elev i grundsärskolan inte tillhör grundsärskolans målgrupp. En rektor som får sådana upplysningar ska anmäla detta till elevens hemkommun. Hemkommunen ska skyndsamt utreda frågan (Skollagen 2010:800, 7 kapitlet 5 a §).*

Av skollagen framstår vikten av att följa upp utredningarna med tanke på skolformstillhörighet, men från Skolinspektionens sida framstår en bild av att det hade behövts tydligare regleringar i lagen kring hur det ska gå till.

Utifrån det faktum att diagnostisering av begåvningsnivå inte är något som är fast och oföränderligt, samt det faktum att definitionen av vem som tillhör särskolan eller ej inte är självklar, kan man ställa sig frågan vad som händer när elever hamnar i gråzonen, eftersom det rimligtvis borde vara så att det är det som händer. Vad händer med subjektet elev med utvecklingsstörning, när det kan vara så att det uppstår konflikter mellan olika personer i dess omgivning, om hur denne ska kategoriseras och vilken skolform som ska ansvara för dess undervisning? När fokus läggs på val av skolform, istället för på vad finns för behov och hur kan man tillfredsställa dessa i EN skolform.

Det finns forskare som intresserar sig för den här frågan. I en debattartikel med titeln ”Sverige behöver ingen särskola”, frågar sig Tideman och Szönyi, en professor i handikappvetenskap och en filosofie doktor i pedagogik, varför Sverige snart är ensamt om att ha särskola som skolform. De lyfter frågan om man i svenska skolan inte borde lägga mer energi på att utveckla en skola som omfattar alla, istället för att lägga den på diagnostisering och

kategorisering av elever (Dagens Nyheter, 2011). Andra forskare, såsom Molin (2004) och Mineur (2013), har på senare tid intresset sig för hur eleverna med utvecklingsstörning själva har upplevt sin skolsituation, och vad tillhörigheten till särskolan har för betydelse för elevernas identitetsskapande. Det problematiska med separata skolformer syns även i den statliga utredningen om den framtida gymnasiesärskolan:

*Utredningen konstaterar samtidigt att dagens regler med olika skolformer för olika grupper och till och med olika vägar inom gymnasiesärskolan kan leda till inlåsningseffekter för elever vars begåvningsprofil ligger i gränzonen mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan eller mellan gymnasiesärskolans olika delar, eller för elever med en ojämn begåvningsprofil. Min ambition är därför att så långt som möjligt, inom ramen för utredningens direktiv, lämna förslag som kan bidra till att elever ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, oberoende av skolform och program. (SOU 2011:8, s. 191).*

Inom ramen för direktiven om gymnasiesärskolan som skolform vill utredaren ge alla möjligheten att nå så långt som möjligt, genom att bland annat öppna upp för att kunna läsa kurser från olika program.

Man kan fråga sig, vilket några artikelförfattare som citerades i inledningen också belyst, om det är just detta man i skolan ska lägga energi på? Är det så att arbetet istället skulle kunna fokuseras på att hitta lösningar och anpassa skolan efter just de elever man har, utan att behöva kategorisera.

## **Särskolans historia**

Skolan för utvecklingsstörda har vuxit fram sedan den första lagen om undervisning för sinnesslöa infördes 1944 (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) har särskolan som skolform "... växt fram ur olika traditioner och epoker som förespråkade skilda synsätt på det som kan tas för annorlunda och avvikande" (s. 93). Författarna ger en tillbakablick över undervisningen för utvecklingsstörda i Sverige med en början på 1800-talet då en medicinsk och pedagogisk diskurs växte fram och man började särskilja och kategorisera människor med olika typer av svårigheter. Under industrialiseringen växte tanken att även "sinnesslöa" kunde fostras till goda arbetare. Uppfostringsanstalter och idiotskolor växte fram, man ville träna dessa individer att bli så självständiga som möjligt. 1866 startades den första "idiotskolan" i Göteborg av Emanuella Carlbeck.

Under första hälften av 1900-talet betonade man individuella särdrag och abnormiteter, ett mer medicinsk inriktat perspektiv växte fram under tiden av ekonomisk kris, och man började särskilja barn med olika förmågor åt genom att göra intelligenstest. Mätningarna gjorde det möjligt att skilja ut svagbegåvade elever från undervisningen och argumentet för detta var att man ville värna om de svagbegåvade, som ansågs må bäst att vara för sig själva.

Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver vidare hur det efter andra världskriget infördes enhetsskolan i Sverige. Skoldebatten handlade om att skolan skulle vara ett samhälle i miniatyr som en demokratisk tanke. Man ansåg nu att heterogenitet i förutsättningar och

förmågor var det normala. Men enhetsskolan var inte till för alla, barn med utvecklingsstörning stod utanför och fick ingen undervisning alls. 1944 kom lagen om undervisning för sinnesslöa, men fram till 1950-talet var det bara barn med lindrig utvecklingsstörning som togs emot i "sinnesslöskolor". 1954 kom så lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna, vilket innebär att alla fick rätt till skolgång, även de med svårare grad av utvecklingsstörning, de "obildbara". Det var landstingen som fick ansvar för att erbjuda skola även för dessa barn och vuxna. En mer pedagogisk syn på utvecklingsstörning började åter vinna mark.

1960-talet innebar en brytpunkt inom utbildningsområdet, man ifrågasatte särskiljandet med speciella skolor och klasser, både av ekonomiska och ideologiska skäl. Man började alltmer placera elever med funktionshinder tillsammans med elever utan. Det dominerande synsättet var dock att det var eleven som skulle anpassas efter skolsystemet och inte tvärtom. 1968 kom lagen angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda. Lagen reglerade både omsorger och utbildning. På 1970-talet ökade den fysiska integreringen av elever med funktionshinder i skolan, men många var också skeptiska. Den fysiska integreringen innebar inte per automatik att kontakterna mellan elever med och utan funktionshinder ökade. Både strukturella och organisatoriska faktorer utgav hinder. Kritik riktades också mot att både skola och vård omfattades av samma lagstiftning (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

På 1980-talet flyttades lagstiftningen om särskolan från omsorgslagen till skollagen, något som har haft betydelse för särskolans närmande till den vanliga skolan. I början av 1990-talet skedde kommunaliseringen av särskolan och särskolan blev integrerad i den kommunala skolan även på ett organisatoriskt plan. Skolparollen var "en skola för alla" och en ny ideologisk diskussion kring vad som varit bristerna i integreringsprojektet inleddes. En synpunkt som lyftes fram var det felaktiga användandet av integreringsbegreppet i sättet att tala om att individer kunde vara integrerade. Man kunde säga saker som att: "vi har en klass med 25 elever varav 1 är integrerad". Om man eftersträvar verklig integrering är sådana uttalande både meningslösa och motverkar sitt syfte, eftersom beteckningen integrerad om en individ snarare ännu mer pekar ut denne som avskild och isolerad. (Ineland, Molin & Sauer, 2013, s 93-96). 1990-talets diskussion kring "en skola för alla" och integrering ledde till ett behov av att använda nya begrepp och man började tala om inkludering.

## **Inkludering**

Kritiken mot hur integreringsbegreppet använts innebar att man hävdade att man behövde nya begreppet, och begreppet inkludering lanserades. Man ansåg att tala om integrering endast är meningsfullt när någon lever segregerat. Inkluderingsidén i skolan skulle istället markera ett synsätt som innebär att det inte är eleven som ska anpassas till skolan utan skolan som ska anpassa sig till eleven (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Vissa hävdar dock att begreppen inkludering och integrering egentligen är samma sak, och att båda är ideologiska begrepp som beskriver en process där ingen utesluts och alla är en del av en helhet.

I Sverige har man inom det specialpedagogiska området tagit fasta på Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) där man talade om att den stora utmaningen för skolan är att all personal i skolan ska kunna hantera det faktum att alla elever

har olika förutsättningar när det gäller förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Uttrycket ”en skola för alla” har i Sverige under senare år kommit att användas som ett uttryck för strävan mot den goda, jämlika och demokratiska skolan (Gerrbo, 2012). Internationellt är det som kommit att kallas för Salamancadeklarationen den mest uppmärksammade text som formulerat tanken om en skola för alla. FN-deklarationen från 1994 omfattar principen om alla barns rätt till undervisning. Alla barn ska oavsett kön, ras, fysiska och mentala förutsättningar få gå i skolan, och så långt som möjligt i den ordinarie skolan (Gerrbo, 2012).

Enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) hämtar internationella företrädare för inkludering inspiration från 1970-talets skandinaviska normaliseringssträvanden. De ställer sig nu frågande till varför man till exempel i Sverige fortfarande diskuterar huruvida man ska sträva efter inkludering eller inte. Ineland m.fl., menar att de frågar sig när Sverige ska ”sätta ner foten” och ”ta steget fullt ut mot en inkluderande skola” (2013, s. 97). Författarna ger också en bild av vilka skäl som man i dagens debatt i Sverige anger för att bevara en särskola som egen skolform. Dessa tre skäl är:

1. *Särskolan behövs för att tillgodose speciella behov hos barn och ungdomar som inte bedöms kunna uppnå kunskapsmålen i den reguljära skolan.*
2. *Särskolan behövs för att ge barn och ungdomar i behov av särskilt stöd kompensatoriska insatser så att de senare kan vara en del av samhällsgemenskapen.*
3. *Särskolan behövs för att det svenska samhället ännu inte är kapabelt att anordna en skola som tar tillvara på alla elevers resurser – därför måste vi ha två olika skolformer. (Ineland, Molin & Sauer, 2013, s. 97).*

Det sista argumentet argumenterar för en särskola utifrån en kritik mot den nuvarande skolans oförmåga att möta alla elevers olikheter. I ”en skola för alla” borde väl egentligen alla elever ingå, oavsett funktionsnedsättning? Argumenten för eller emot skilda skolformer kan ses i ljuset av diskussionerna kring hur skolan ska vara ”en skola för alla” och synen på elever med funktionsnedsättning inom skolan. Huruvida man ser på utvecklingsstörning som en personegenskap (individperspektiv) eller som ett resultat av att miljöns utformning inte är anpassad efter individens behov (relationellt perspektiv) varierar (Granlund & Göransson, 2011). Olika synsätt kan innebära olika sätt att organisera skolans verksamhet i inkluderande eller segregering praktiker. När det gäller detta föreslås i Salamancadeklarationen en nyorientering av specialpedagogikens inriktning, Gerrbo (2012) beskriver hur den står för:

*... en fokusförskjutning från ett ensidigt individperspektiv på lärande och utveckling till ett mera kontextuellt baserat organisations- eller organiseringsperspektiv. Specialpedagoger, eller deras motsvarighet i andra länder, förväntas tillsammans med lärare, skolledare och andra utveckla hela skolans undervisning, till att också omfatta elever med grava funktionsnedsättningar. Med detta impliceras att skolans alla särskiljande strukturer, permanenta såväl som mer tillfälliga, bör ses över och ifrågasättas (Gerrbo, 2012, s. 22).*

Enligt deklARATIONEN ska specialpedagoger och andra verka för inkluderande lösningar för alla elever. Ett kontextuellt, relationellt perspektiv att se på funktionsnedsättningar förespråkas.

I 2004 års statliga utredning ”För oss tillsammans” sammanställer Carlbeck-kommittén sitt resultat över arbetet med att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Kommitténs ursprungliga direktiv var att arbeta i två parallella spår, där ett spår var att särskolan skulle upphöra som egen skolform. Detta direktiv kom dock att ändras, och kommitténs uppdrag blev att hitta åtgärder för att förbättra kvaliteten i särskolan samt att hitta vägar för att öka kontakten mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Kommitténs bedömning är bland annat att:

*... en framtida översyn av styrdokumentet för såväl den obligatoriska skolan som den frivilliga särskilt bör ta fasta på hur dessa ska ges förutsättningar att utvecklas till en skola som kan möta alla elevers olika behov (SOU 2004:98, s. 89).*

*... en utvecklad samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan är en förutsättning för att på sikt kunna ta ställning till behovet av skilda skolformer (SOU 2004:98, s. 90).*

Här framställs, trots det ändrade uppdraget, ett behov av att se över behovet av skilda skolformer. Förutsättningen för att kunna ta reda på hur behovet ser ut, är ökad samverkan mellan skolformerna. Man anser också att styrdokumentet bör ses över i syftet att utveckla en skola som kan ta emot alla elever.

Carlbeck-kommittén beskriver hur inkluderingsbegreppet är ett internationellt vedertaget begrepp och bland annat används i SalamancadeklARATIONEN. I rapporten går att läsa:

*Inkludering innebär att alla från början innefattas i en verksamhet och aktivt deltar i denna. Vi framhåller vidare att genom att använda begreppen inkluderande undervisning och inkluderande skola vill vi åstadkomma en perspektivförskjutning och betona vikten av samspelet mellan individen och den pedagogiska, sociala och fysiska miljön (SOU 2004:98, s. 919).*

Förskjutningen från att prata om ”inkluderade elever” till talet om ”inkluderande undervisning och skola” är något som kommittén förespråkar. Samt vikten av samverkan mellan skolformer för att uppnå inkludering. De påpekar dock att samverkan ska ske på ett sätt där elevens behov alltid står i centrum och att man har elevens bästa för ögonen. Carlbeck-kommitténs rapport belyser hur en översyn av styrdokumentet skulle behövas för att utveckla skolan att kunna ta emot alla elever. Om detta handlar om gemensamma styrdokument för alla framgår inte, men formuleringen indikerar att det är önskvärt med en anpassning av styrdokumentet att gälla för alla.

## **Särskolans styrdokument**

Särskolan fick sin första läroplan 1973 och den reviderades 1990 (Grunewald, 2008). Den nuvarande läroplanen för grundsärskolan och grundskolan, samt gymnasieskolan kom 2011. Gymnasiesärskolan fick sin nya läroplan 2013. Läroplanerna består av olika delar, en del med skolans värdegrund och samlade uppdrag, en del med övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, samt en del med kursplaner. I Skolverkets kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner kan man läsa att: "... från och med läsåret 2011/12 har alla obligatoriska skolformer, det vill säga grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan, var sin samlad läroplan" (2011, s.4). Även gymnasiet och gymnasiesärskolan har också skilda läroplaner Den tidigare läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) var gemensam för både grundskolan och grundsärskolan.

Huruvida elever i särskolan ska ha en egen läroplan, eller huruvida särskolan som skolform över huvud taget borde finnas är något som har diskuterats. Det faktum att läroplanerna är skilda har kritiserats av Frithiof (2009) som frågar sig om inte "en gemensam och enhetlig läroplan för hela den obligatoriska skolan alltsedan 1994 blir en utbildningshistorisk parentes" (s. 1). Vidare belyser Frithiof (2012) Sveriges särskola i ljuset av FNs konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Konventionen tar upp hur målet är ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer.

*Konventionen om mänskliga rättigheter, artikel 24, visar på en förverkligad rätt till utbildning för personer med funktionsnedsättning. Konventionsstaterna ska "säkerställa ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer" (Socialdepartementet, 2008, s. 73), utan diskriminering och på lika villkor. Hur ser det ut i Sverige på nationell styrdokumentsnivå? Redan när särskolan tillkom i mitten av 1900-talet och fick en läroplan, så var det ett steg i nämnda riktning. Men det drastiska steget togs 1994, då en gemensam läroplan för såväl särskola som grundskola blev ett faktum (Utbildningsdepartementet, 1994). Därmed betonades att samma värdegrund gällde alla elever, med eller utan intellektuellt funktionshinder (Berhanu, 2011). Nästa steg togs i rakt motsatt riktning, tillbaka, år 2011, då varje skolform fick sin egen läroplan. Gemensam läroplan för alla barn och elever i Sverige visade sig vara en parentes, utsträckt över drygt femton år (Frithiof, 2009). (Frithiof, 2012, s. 138).*

Att på styrdokumentsnivå särskilja skolformerna belyser Frithiof som något som strider mot FN-konventionens tal om en sammanhållen skola. Frithiof beskriver vidare hur man under Carlbecksutredningen 2004 var på väg mot en diskussion om att avskaffa särskolan som egen skolform, men att diskussionen uteblev och att den särskilda skolformen bestod.

*Grundskola och särskola som två åtskilda skolformer består. Det kvarstående prefixet i benämningen särskola talar klartext om att den svenska staten lägger vikt vid att hålla skolformerna isär. Det råder ingen tvekan om vilken av de båda skolformerna som ska uppfattas som huvudfåra och vilken som ska vara i marginalen. Grundskolan framstår som förebild för särskolan. Utbildningen i grundsärskolan ska så långt det är möjligt motsvara den som ges i grundskolan (SFS 2010:800, 11 kap., 2 §). Det hela blir problematiskt i relation till konventionstexten. (Frithiof, 2012, s. 138).*



De två skolformerna i svenska skolsystemet beskrivs av Frithiof som problematiskt i ljuset av FN-konventionen, som förespråkar en sammanhållen skola. Diskussionen kring särskolans vara eller inte vara syns emellanåt även i debatter och artiklar. Anders Hill skriver i en artikel publicerad i GP att han anser att ”särskolan som särskild och särskiljande skolform borde tillhöra historien. Detta innebär inte att den pedagogik som finns inom särskolan är dålig. Däremot borde den kunskap som finns där inkluderas i den ordinarie skolans pedagogik för att bredda arsenalen av metoder för att möta enskilda barns behov, oavsett hur dessa ser ut” (2011-02-04 i Göteborgsposten). Han poängterar att det finns elever med stora utvecklingssvårigheter som kommer behöva stöd hela sitt liv, men att det också finns elever som kan få en gynnsam utveckling och ett produktivt vuxenliv. Att beröva dessa personer deras rättigheter i unga år, innan de är färdigutvecklade strider mot de mänskliga rättigheterna, menar Hill.

Det finns alltså kritik mot särskolan som egen skolform och dess särskilda styrdokument. Bakgrunden till dagens styrdokument kan fås genom att ta del av de statliga utredningar och propositioner som föregår läroplanerna. Inför 2011 års läroplan för grundskolan kom en utredning med namnet ”Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan”. I denna finns ett kapitel som rör konsekvenser för övriga verksamhetsformer inom Lpo 94. I rapporten skriver utredaren om konsekvenserna för särskolan, och om bakgrunden till de särskilda kursplaner som föreslås för skolformen:

*Genomgången av underlag om särskolan visar att det i stort sett saknas redovisningar om bakgrund och motiv till att särskolan har särskilda kursplaner och ett eget betygssystem. I den departementspromemoria (Ds 1992:129) som föreslog att särskolan skulle ha egna kursplaner saknas bevekelsegrunderna till varför det behövs egna kursplaner. Det enda skälet som angavs var att kursplaner utgör underlag för beslut om val av stoff och urval och arbetsgruppen skrev: 'Det är därför – enligt arbetsgruppens uppfattning – viktigt att såväl grundsärskolan som träningsskolan har egna kursplaner.' I läroplanspropositionen (prop. 1992/93:220) bedömde regeringen att det inte alltid går att ha en generell kravnivå i särskolan. I de kursplaner som Skolverket fastställt för särskolan anges kravnivån i mål att uppnå vid skolgångens slut med följande inledning: 'Eleven skall efter sina förutsättningar kunna...'. Kursplanen indikerar således att det för varje elev behövs en individuell bedömning av dennes förutsättningar att nå målen (SOU 2007:28, s. 295).*

Denna utredning visar alltså att arbetsgrupper har fastställt att särskolan bör ha egna kursplaner, men att bakgrunden till varför inte går att finna. Man anser att särskolan ska ha egna kursplaner eftersom dessa utgör underlag för hur läraren väljer stoff för sin undervisning. Utredaren skriver vidare att denne inte egentligen vill ge några rekommendationer om hur särskolan kursplaner bör se ut, eftersom att hon/han inte har lyckats finna något beslutsunderlag:

*Enligt direktiven ingår att analysera konsekvenserna av mina förslag för samtliga verksamheter som omfattas av Lpo 94. Den enkla vägen är att föreslå att särskolans kursplaner ges samma struktur som grundskolans. Jag*

*bedömer dock inte att det är en bra lösning. Mot bakgrund av det begränsade beslutsunderlaget som fanns när regeringen tog ställning till att särskolan skulle ha egna kursplaner bedömer jag att det är en bättre ordning att det utreds närmare hur särskolans behov av kursplaner bäst kan tillgodoses. Skall det finnas egna kursplaner för särskolan eller kan grundskolans kursplaner tillämpas med det särskilda förbehåll som måste göras med hänsyn tagen till den enskilde elevens utvecklingsstörning? (SOU 2007:28, sid 295)*

Utredaren menar att det inte går att göra några rekommendationer kring huruvida särskolan ska ha egna kursplaner eller inte, utan ytterligare utredning krävs för att kunna ta ställning till detta.

Bilden som framstår är att det saknas information om vad för konsekvenser de särskilda styrdokumenterna får för skolan och eleverna. Detta hänger också ihop med det faktum att det saknas information kring särskoleelevers skolresultat. Ett problem som tas upp av utredaren i den statliga utredningen:

*Ett speciellt problem är hur särskolans resultat skall följas upp. Idag finns inga publicerade resultat på samma sätt som för t.ex. grundskolan. Detta hänger till stor del samman med skolformens särart, men också med att betyg endast sätts för de elever som önskar det (SOU 2007:28, sid. 296).*

Här belyser utredaren hur ”särskolan som särart” och avsaknaden av betygssystem innebär att det inte finns publicerade resultat kring elevernas måluppfyllelse. Att särskolan ser ut som den gör innebär att det saknas underlag för att kunna granska dess kvalitet.

Hur ser det ut med forskningen kring särskolans läroplaner i Sverige? När det gäller avhandlingar, finns ingen som rör detta ämnesområde. En uppsats går att hitta som handlar om begrepp i särskolans läroplaner över tid (I Särskolans spår, Marie Carlsson, Lena Hagström, 2012, Göteborgs universitet). Ingen träff finns på en jämförelse av särskolans och vanliga skolans läroplaner och kursplaner.

Eftersom det internationellt sett inte är vanligt att dela in skolväsendet i två skolformer, är det svårt att hitta forskning som rör olikheter mellan läroplanerna för olika skolformer. Däremot visar en internationell utblick att man t ex i USA tittar på huruvida elever med utvecklingsstörning har tillgång till den allmänna läroplanen (general curriculum). Bouck (2012) redogör för hur tillgången till läroplaner för elever med måttlig och grav utvecklingsstörning påverkar hur deras liv efter skolgången utformar sig. Bouck beskriver hur man i USA historiskt sett har erbjudit dessa elever en funktionell ”livsfärdighetsläroplan” med fokus på att lära dess elever färdigheter som anses viktiga för att klara sitt vuxenliv: såsom mathandling, åka med kollektivtrafik och sköta sin personliga hygien. I kontrast till denna typ av läroplan finns en akademisk eller standardbaserad läroplan som fokuserar på att lära ut akademiska kunskaper. Den akademiska planen kan för en elev med måttlig eller grav utvecklingsstörning se ut på flera olika sätt: det kan vara den allmänna läroplanen utan anpassningar (dvs. samma som för elever utan utvecklingsstörning) eller en allmän plan med anpassningar. Slutligen kan den akademiska läroplanen vara en allmän läroplan med flera nivåer vilket innebär att eleven med utvecklingsstörning utgår från innehållet i den allmänna

läroplanen men bedömningen av och resultatet av inläringen blir annorlunda. Bouck belyser vidare hur det finns lite evidens kring vilka läroplaner som ger bäst resultat för eleverna:

*Despite conversations regarding how to best educate secondary students with moderate/severe ID, limited evidence exists regarding secondary curriculum for students with disability in general and this is particularly so for research comparing curricular options as well as research linking curriculum receipt to outcomes. (2012, s. 1177).*

Enligt Bouck (2012) vet man alltså inte mycket om vilka kursplaner som är bäst för dessa elever och vilka konsekvenser användandet av olika kursplaner har i USA. Forskning kring resultatet av användandet av olika läroplaner för elever med utvecklingsstörning råder det brist på även i Sverige. Att utgå från den allmänna (vanliga skolans) läroplan, men med olika nivåer och olika sätt att bedöma, såsom Bouck nämner, är inte ett alternativ i svenska särskola. Här har man olika samlade läroplaner för grundskola, grundsärskola och specialskola där kursplanerna har olika centrala innehåll och betygsnivåer. I och med detta finns inte heller någon möjlighet till progression mellan kurserna. Detta beskrivs tydligt i Skolverkets kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner:

*Det finns inget samband mellan betygskraven i grundsärskolan och grundskolan. Grundsärskolans kunskapskrav bygger på de förmågor och det centrala innehåll som beskrivs i grundsärskolans läroplan och kursplaner. Det betyder att betygsstegen inte heller motsvarar varandra. Till exempel kan att ett A i grundsärskolan inte sägas motsvara 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 (Skolverket, 2011, s. 7).*

Om en elev i särskolan får A i många ämnen, så ska skolan pröva om inte eleven är felplacerad. Ett A för eleven i särskolan innebär inte att eleven kan fortsätta och läsa på E-nivå i grundskolans kursplan för samma ämne. Att vara en ”duktig” elev inom särskolan ger en grund till en nödvändig prövning om man inte går i fel skolform, men i och med att kursplanerna skiljer sig i centralt innehåll och mål så borde det i vissa fall bli relevant att låta en särskoleelev läsa enligt grundskolans kursplan för att kunna uttröna detta.

## **Kunskap**

På regeringens uppdrag utförde Skolinspektionen 2011 en granskning av kommunernas handläggning inför beslut om mottagande till särskolan. De fann brister i utredningarna och menar att risken finns att elever har tagits emot i särskolan utan att ha rätt att gå där. I rapporten går att läsa: ”I de fall man konstaterat att en elev felaktigt tagits emot i särskolan ska det vara möjligt för den drabbade att inhämta den kunskap man gått miste om” (2011, s. 23). I denna utsaga slås fast att om man som elev går sin skolgång i särskolan kommer man gå miste om en viss kunskap.

Kunskap kopplas i regeringens proposition om den nya gymnasieskolan till möjligheten att förbereda sig för ett vuxenliv, ökade valmöjligheter, och möjligheten att se nya perspektiv. Kunskap ger alltså individen makt:

*Varje samhälle har skyldighet att ge alla ungdomar en utbildning som förbereder dem för ett liv som vuxna. Människor växer med kunskap. Utbildning är en mänsklig rättighet som ger individen möjlighet att öppna nya dörrar, se nya perspektiv och ökar individens valmöjligheter. Bildning ger människor makt och möjlighet att forma egna liv (prop. 2008/09:199).*

För att kunna forma sitt eget liv behöver människan bildning. När det gäller möjligheterna till kunskapsutveckling för elever inom särskolan har studier riktat kritik mot att särskolans verksamhet har varit mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad (bl.a. Skolinspektionen, 2010). Trygghet och omsorg har varit fokus i särskolan och man menar då att detta har skett på bekostnad av elevers kunskapsutveckling. Östlund (2012) menar däremot att omsorg och kunskap inte är något som behöver sättas emot varandra. Han frågar sig varför man värderar olika funktioner i en verksamhet olika. I Östlunds studie av träningsskolans praktik finns både omsorgsinriktad såväl som kunskapsinriktad praktik representerade, och han ifrågasätter utgångspunkten att omsorg skulle vara något negativt och kunskap något positivt.

I sin avhandling om det ”särskilda” med särskolans pedagogiska arbete studerar Berthén (2007) den pedagogiska verksamheten i en träningsskoleklass och en särskoleklass. Hon finner att lärarnas pedagogiska arbete har fokus på att förberedelse. I träningsskolan arbetade man för att förbereda eleverna på vardagsliv, och grundsärskolan förberedde man dem för lärande. Utgångspunkten för lärarna tycktes vara en syn att eleverna hade behov av att lära sig en ”speciell” typ av kunskap innan de kunde börja lära sig den kunskap som fanns beskriven i kursplanerna. Även Blom (2003) konstaterar att förberedelse är något som genomsyrar det pedagogiska arbetet inom särskolan.

Skolinspektionens rapport om undervisningen i svenska i grundsärskolan visar på att det förekommer brister när det gäller bedömning av elevers kunskapsutveckling och kopplar detta till avsaknaden av en tradition av att arbeta med bedömning, prov och betygssättning i relation till kunskapsutveckling. Istället talar man om bedömning och tester av särskoleelevers förmåga att lära och svårigheter att lära och med fokus på huruvida eleven är placerade i rätt skolform eller inte. Skolinspektionen rekommenderar att man ska arbeta med formativ bedömning av särskoleelevers kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2010:9).

## **Möjligheter för personer med utvecklingsstörning i samhället**

Regeringen beskriver i sin proposition *Från patient till medborgare* hur: ”utbildning har central betydelse för allas möjligheter såväl på arbetsmarknaden som i samhällslivet i övrigt. Det gäller i synnerhet för personer med funktionshinder. Trots detta har människor med funktionshinder som grupp räknat en lägre sysselsättnings- och utbildningsnivå än befolkningen i övrigt. Funktionshindrade är fortfarande underrepresenterade inom högskolan. I detta ligger en utmaning för hela utbildningssystemet, från förskolan till den högre utbildningen” (Regeringens Prop. 1999/2000:79, s. 104).

Frithiof (2007) skriver också om särskoleelevers annorlunda villkor jämfört med deras kamrater i vanliga skolan i det ”svenska kommunala skolsystemet med sina

utslagningsmekanismer”. Författaren menar att där har särskoleelever och andra elever i behov av särskilt stöd ingen framträdande plats. ”De förmår inte kvalificera sig i tävlingen, den om betyg och en rangplats på arbetsmarknaden. Betyg och nationella prov sorterar elever i den svenska skolan. Särskoleelever deltar aldrig i nationella prov. Träningskoleeleverna får inga betyg alls” (s. 7).

De möjligheter till eftergymnasiala studier som faktiskt finns för personer med utvecklingsstörning är i stort sett begränsade till det som erbjuds inom kommunala särsvuxverksamheter samt folkbildningens olika verksamheter inom folkhögskolor och studieförbund (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Särsvuxutbildningen motsvarar endast utbildning på nationella program, och är inte aktuella för elever som gått på individuellt program (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Folkbildningen har som regeringsuppdrag att göra utbildningen tillgänglig för personer med funktionshinder (Prop. 2005/06:192). Det finns inte många studier gjorda som handlar om folkbildning och personer med utvecklingsstörning, menar Ineland, Molin och Sauer (2013) men den sammantagna bild som förs fram av de studier som finns är att folkhögskolestudier inte förbättrar chanserna på arbetsmarknaden för personerna. Bilden är också att även om det finns en spänning mellan omsorgsinriktade mål och bildningsmål så finns många positiva effekter för de studerande. Deltagandet i studier har stor betydelse för självförtroende, självkänsla och självbild.

2010 kom motionen ”Högskola för långsamt lärande” där riksdagen tillkännager som sin mening att inrätta en försöksverksamhet i Mariestads kommun kring högskola för långsamt lärande. I motionen går att läsa att ”... utbildningarna syftar till att ge eleverna möjlighet att få en högre utbildning och specialistkompetens inom ett smalt utbildningsområde. Detta ger begåvningshandikappade en större möjlighet att få ett bra och intressant jobb och utbildningen innebär ett helt nytt sätt att arbeta med dessa studenter” (2010/11:Ub452). I motionen går att läsa att denna idé än så länge bara finns i Mariestad men att ”Sverige borde utveckla förslaget med en högskola för begåvningshandikappade och därmed ge dem möjlighet att utveckla sina praktiska färdigheter till högsta möjliga nivå, vilket ger arbete och större självkänsla” (2010/11:Ub452). Före denna motion har Mariestads kommun utrett möjligheten att starta högskola och Alexandersson (2007) skrev en rapport om detta. I denna rapport framgår att idén med en högskola för långsamt lärande och möjligheten till eftergymnasiala studier för elever med utvecklingsstörning kan stödjas i diverse olika utredningar och propositioner om vuxenutbildning. Det finns intentioner som väl stämmer överens med idén om högskolestudier för gymnasiesärskoleelever.

I en magisteruppsats från 2013 (Lundgren, 2013) beskrivs hur ungdomarnas möjligheter till högre studier efter avslutad skolgång i gymnasiesärskola ser ut. Lundgren beskriver hur det finns några få exempel på utbildningar inom universitet och högskola för elever som gått gymnasiesärskola. Dessa är bland annat en skådespelarutbildning på Malmö universitet och en högskoleutbildning till hälsoinspiratör på Högskolan i Gävle. Hon beskriver även hur dessa enstaka utbildningar inte är tillgängliga för alla, de som antogs till Gävle kom alla från samma gymnasiesärskola, och de som fick en skådespelarutbildning kom från samma teatergrupp. Möjligheterna till högre studier är alltså mycket begränsade och spridda över landet.

Att framtidsutsikterna för elever med utvecklingsstörning skiljer sig från övrigas slår Skolinspektionen fast:

*En skolgång i särskolan innebär lägre ställda kunskapsmål och får därför konsekvenser för möjligheten till fortsatta studier. Efter avslutad grundsärskola och gymnasiesärskola är möjligheterna små att gå vidare till yrkesutbildning eller annan typ av högre utbildning, vilket också begränsar valmöjligheten på arbetsmarknaden. Det är således av stor vikt att handläggningen är korrekt och håller en god kvalitet. Endast de barn som har rätt till särskola ska gå där (Skolinspektionen 2010:2593, s. 6).*

Här beskriver Skolinspektionen tydligt att en utbildning inom särskolan, för eleven innebär en klar begränsande faktor när det gäller framtidsmöjligheter. En pågående studie visar att sysselsättningen för dessa ungdomar också ser annorlunda ut än för övriga (Hagström, februari, 2015). Hagström (2015, februari) skriver i tidskriften Specialpedagogik att en forskare på Malmö Högskola har undersökt vad som händer med ungdomarna efter avslutad gymnasiesärskola. Studien visar att drygt en femtedel av dem har arbete, och mindre än hälften finns inom daglig verksamhet.

Daglig verksamhet är enligt LSS (Lagen om särskilt stöd och service för vissa funktionshindrade) avsedd för personer i yrkesverksam ålder som inte arbetar eller studerar och tillhör personkrets 1 och 2 (bland annat personer med utvecklingsstörning) (Söderman, L. & Antonson, S., 2011). Grundtanken är ofta att dessa personer inte står till arbetsmarknadens förfogande. Ett mål inom daglig verksamhet är dock att i framtiden kunna lotsa ut en del av personerna på arbetsmarknaden. Antonson (2011) belyser emellertid hur man återigen kan finna hur en administrativ ordning som är uppbyggd för att hjälpa någon, får motsatt effekt och i sig utgör ett hinder för individen. Socialstyrelsen har i en kartläggning funnit att det övergripande målet för daglig verksamhet, att lotsa ut i arbetslivet, inte har uppfyllts.

I Sverige finns SIUS-konsulenter (SIUS = Särskilt introduktions- och uppföljningsstöd för personer med funktionsnedsättning i arbetslivet) på varje arbetsförmedling. Dessa arbetar med SE (Supported Employment) som har sin grund i USA och handlar om att inkludera personer med funktionsnedsättning i arbetslivet. Grundtanken i SE är att de allra flesta i yrkesverksam ålder i någon mening är arbetsdugliga. Förespråkarna för detta synsätt stödjer sig på forskning som visat att även personer med grava nedsättningar kunde bli funktionsdugliga arbetstagare. (Antonson, 2011)

Några forskare (bl.a. Mineur 2013, Molin, 2011, Szönyi 2005) har under senare år börjat visa intresse för elevernas egna upplevelser av skolgången inom särskolan. Mineurs (2013) studie visade bland annat att eleverna inom gymnasiesärskolan i många fall är medvetna om de skillnader som råder mellan utbildningen inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Den egna utbildningen upplevs i en sådan jämförelse som lägre värderad och inte konkurrenskraftig. Eleverna ser tillhörigheten i gymnasiesärskolan som både en möjliggörande och begränsande faktor: ”möjliggörande genom den personliga utveckling de erfarit som en följd av ökat stöd i skolan, men begränsande i mötet med andra människor utanför skolformen liksom för de framtida möjligheterna i yrkeslivet” (Mineur, 2013, s. 253). Det visar på en komplexitet, att eleverna själva anser att det finns fördelar med det stöd de får inom gymnasiesärskolan, men att de samtidigt är medvetande om hur skolformstillhörigheten begränsar dem när det gäller möjligheter inför framtiden. Även Szönyis (2005) studie visar att

eleverna ser på framtiden både som full av möjligheter och som hotfull och begränsande. En sådan begränsning är deras utbildning på gymnasiesärskolan, betygen därifrån ger dem inte samma möjligheter som de som gått ett program på gymnasieskolan. Szönyi beskriver hur ungdomarnas självbild bland annat formas av hur de tänker sig sin framtid.

## Särskilda lärare i en särskild skolform

Kravet på att lärare inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan ska vara utbildade speciallärare kom med regeln om lärarlegitimation 2013. För särskolans del har man förlängt övergångsperioden till 2018, för att hinna utbilda fler speciallärare (Regeringen, 2015). För att undervisa inom särskolan ska man utbilda sig till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Östlund (2012) skriver om vad som är speciellt med speciallärarutbildningen och utbildning för elever med utvecklingsstörning och hävdar att särskolans praktik präglas av dilemman.

*Tänkandet om vad som är möjligt för elever med utvecklingsstörning har förändrats över tid i takt med nya teoretiska modeller för hur interaktion, deltagande och lärande går till i institutionella sammanhang utvecklats. Ett intressant exempel utgörs av några av de skådespelare som är anställda av Moomsteatern (LUM, 2005) vilka läst uppdragsutbildningar genom teaterhögskolan, vilket utmanar de föreställningar om vilka utbildningsvägar som finns för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Samtidigt framträder bilden av grundsärskolan som en än mer särskild skolform, som återigen har en egen läroplan (Lgr 11) och behöver särskilda lärare. Lärare som verkar inom grundsärskolan och träningskolan behöver alltså förhålla sig till en pedagogisk praktik som i många avseenden präglas av dilemman (2012, s.153).*

Ett sådant dilemma beskriver Mineur (2013) när hon talar om skolformens (i hennes studie handlar det om gymnasiesärskolan) komplexitet. Hon beskriver hur skolformen präglas av en komplex utformning som "... utgår från det paradoxala i att det råder en strävan om att utbildningen ska vara särskilt utformad och anpassad efter en viss elevgrupp, samtidigt som den ska vara så lik gymnasieskolans utbildning som möjligt (SOU 2011:8)" (Mineur, 2013, s. 254). Vidare beskriver Mineur hur denna komplexitet är något som visar sig i elevernas komplexa sätt att förhålla sig till tillhörigheten i gymnasiesärskolan. Deras erfarenheter präglas av både medvetenhet, trygghet och osäkerhet. Att tillhöra en skolform som ger skilda förutsättningar, samtidigt som läroplanen lyfter fram alla människors lika värde som en av de grundläggande värderingar som skolan vilar på, skulle kunna innebära ett dilemma även för de professionella inom skolan. Haug (1998) menar att formuleringarna i skollagen är segregering och utgör ett hinder för de demokratiskt orienterade värden som läroplanen lyfter fram:

*Skollagen slår fast att barn och ungdomar med utvecklingsstörning som inte kan nå målen för grundskolan ska gå i särskolan. Denna paragraf uppfattar jag som en segregationsparagraf liknande den vi hade i 1889 års norska folkskolelag. Den utgör ett hinder för de demokratiskt orienterade värden som*

*läroplanen lyfter fram, och den utesluter särskilt de svaga grupperna av elever från att träffa och samverka med andra elever (Haug, 1998, s. 26-27).*

Haug (1998) och Östlunds (2012) formuleringar kring särskoleverksamheten som präglad av dilemman placerar yrket speciallärare i en verklighet som skulle kunna te sig motsägelsefull. Som det ser ut nu anses behovet av att utbilda speciallärare med inriktning utvecklingsstörning stort och har försetts med statliga satsningar inom t.ex. lärarlyftet.

## **Problemformulering**

Bakgrunden har visat en syn på diagnoser och funktionsnedsättning som något vi konstruerar i olika specifika sammanhang och historiska epoker (Tideman, 2000). Det vi väljer att kalla en kategori och vilka kriterierna är för att platsa inom denna kategori varierar från en tid till en annan. Detta rörliga och relativa sätt att se på en funktionsnedsättning tillsammans med det faktum att det inte finns någon exakt gräns mellan svag begåvning och lindrig utvecklingsstörning, ger upphov att tro att det kan uppstå utmaningar i ett skolsystem som bygger på att eleven måste klassificeras att tillhöra en viss kategori för att platsa i just den skolformen. Det innebär också att frågan väcks kring vad det innebär att särskilda läroplaner och kursplaner och andra styrdokument finns för just en kategori av elever. Något som också statliga utredningar visat vara ett utforskat område. Vad är det i dessa styrdokument som skiljer sig mot andra styrdokument? Hur beskrivs kunskap för de olika elevsubjekten inom vanliga skolan och inom särskolans inriktningar? Vad innebär det för en elev att klassas som utvecklingsstörd – vad får det för konsekvenser för dennes skolgång och möjligheter till kunskapsinhämtning?

## **Syfte och frågeställningar**

### **Syfte**

Studien syfte är att granska subjektpositioner för elever med utvecklingsstörning i grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner samt att granska hur talet om kunskap och kunskapsformer ser ut i läroplanstexterna för de olika elevsubjekten.

### **Frågeställningar**

En analys av läroplanerna för grundsärskolan och gymnasiesärskolan görs utifrån nedanstående frågeställningar.

- Vilken subjektposition erbjuds elever med utvecklingsstörning i läroplanerna?
- Hur talar man om kunskap i läroplanstexterna när det gäller elever med utvecklingsstörning?
- Vilka kunskaper förväntas en elev med utvecklingsstörning kunna tillägna sig när det gäller svenska språket?



- Vilka möjligheter skrivs fram för elever med utvecklingsstörning, när det gäller framtida sysselsättning samt delaktighet i samhället?
- Vilka likheter och skillnader finns för subjektet elev med utvecklingsstörning och subjekten elev utan utvecklingsstörning?

Mitt syfte och mina frågeställningar har jag studerat genom att göra textanalys av relevanta styrdokument med hjälp av diskursanalys.

## **Teoretiska utgångspunkter och metod**

I det här avsnittet beskriver jag mina diskusteoretiska utgångspunkter samt metod. Eftersom diskursanalysen är en metod som har en stark ansats med teorier bakom sig beskrivs teoriansknytningen och metoden under samma avsnitt.

### **Diskursteori och diskurser**

Enligt Winter Jörgensen och Phillips (2014) kan man betrakta diskurser som sociala mönster av betydelsefixeringar, eller ”ett bestämt sätt att tolka världen” (s. 136). Inom diskursteorin ser man diskurserna och identiteten som föränderlig (Winter, Jörgensen & Phillips, 2014). Frågan är då hur man avgränsar en diskurs? Samma författare föreslår att man ser diskurs som ett analytiskt begrepp, ”alltså en storhet som man som forskare lägger över verkligheten för att skapa en ram för sin undersökning” (s. 137). Forskningen syftar till att avgöra det ”avstånd” man intar till materialet och också vad som kan uppfattas som en entydig betydelsefixering. Forskaren konstruerar snarare något än att ta något som finns i verkligheten, men detta betyder inte att vad som helst kan vara en diskurs – man måste dokumentera att det är en rimlig avgränsning. Avgränsning av diskurser kan man börja göra med hjälp av inläsning av ”sekundärlitteratur” men under analysens gång fortsätter arbetet eftersom man då kan finna saker man inte förväntat sig, och andra relevanta diskurser kanske bör pekas ut.

Foucault talar om tre stora utestängningssystem som drabbar diskursen: det förbjudna ordet, avskiljandet av vansinnet och viljan till sanning. När det gäller viljan till sanning menar Foucault att denna vilar på institutionellt stöd och institutionell distribution och att den har en tendens att utöva press på och tvingande makt över andra diskursformer. Han nämner bland annat hur den västerländska kulturen har fått stödja sig på det naturliga, det sannolika och på vetenskapen, alltså den ”sanna diskursen” (Foucault, 1993, s. 13-14). ”Diskursen försöker förgäves framstå som om den inte är något att bry sig om, men de förbud den drabbas av avslöjar mycket tidigt och mycket snabbt dess koppling till begäret och makten” (Foucault, 1993, s. 8).

Den utestängningsprincip som Foucault nämner som ”vansinnet” handlar om en uppdelning och ett förkastande. Foucault beskriver motsättningen mellan förnuft och vansinne och hur det ända sedan ”djupaste medeltiden” varit så att dårens diskurs är den diskurs som inte får cirkulera som andras. (Foucault, 1993, s. 8).

*Ty liksom andra utestängningssystem förlitar sig viljan till sanning på institutionellt stöd. Den både förstärks och förnyas av en tröghet inom*

*praktikerna, inom pedagogiken naturligtvis men också inom bok-, publicerings- och bibliotekssystemen, inom de lärda sällskapen förr i tiden och laboratorierna idag. Men den förnyas utan tvivel också, och på ett djupare sätt, av hur kunskap används inom ett samhälle – hur den värderas, distribueras, fördelas och så att säga attribueras (Foucault, 1993, s. 13).*

Foucault nämner också en annan grupp av procedurer som kontrollerar och begränsar diskurser, nämligen inre procedurer. Han menar att diskurserna utövar kontroll över sig själva. Proceduren fungerar som principer för klassifikation, organisation och distribution. Han nämner ”kommentaren”, att det i varje samhälle finns viktiga berättelser som man berättar, upprepar och varierar, att det finns ”ritualiserade diskursmängder som reciteras under vissa väldefinierade omständigheter” (1993, s. 16). Foucault skiljer mellan olika nivåer i diskurser, de som sägs under dagarnas och meningsutbytenas lopp, och de som ligger till grund för ett visst antal nya talakter. Det är grundläggande och skapande diskurser. Exempel på sådana grundläggande diskurser är religiösa och juridiska texter. (1993, s. 16). Ett annat exempel kan vara läroplanstexter. Utgångspunkten i denna studie är att läroplanstexterna utgör sådana grundläggande diskurser när det gäller talakter om elever med utvecklingsstörning.

## **Diskursanalys**

En diskursanalys är inriktad mot texters innebördsaspekt (Bergström & Boréus, 2010). Diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winter Jörgensen & Phillips, 2014). Inom poststrukturalismen betonas språkets roll och man ifrågasätter samhällsvetenskapliga förklaringar, värdet av dessa och huruvida det finns en given mening. Konstruktivismen är en grundpelare, vilket innebär att man anser att kunskap aldrig kan vara neutral för olika iakttagare och att språk och verklighet som omöjliga att skilja åt. Inom poststrukturalismen för man en annan typ av diskussion när det gäller ontologi och epistemologi. Man kritiserar den realistiska synen att tingen har objektivt existerande egenskaper och den empiristiska kunskaps teorin att man kan samla kunskap kring olika ting genom olika sinneserfarenheter och med hjälp av ett neutralt observationsspråk. Essentialism används som term inom poststrukturalismen när det gäller denna kritik. Man ifrågasätter att man inom samhällsforskningen tar kategorier som ”kvinna”, ”man” eller ”klass” för givna. ”Kategorin 'man' har ingen på förhand given essens utan konstrueras diskursivt” (Bergström & Boréus, 2012, s. 29). En poststrukturalistisk teoribakgrund innebär i denna studie att kategorin elev med utvecklingsstörning antas vara något som konstrueras diskursivt.

## **Subjektpositioner**

Inom diskursanalysen motsvaras termen subjekt av begreppet subjektpositioner. Subjektet i sig är inte ett analysobjekt, utan analysen är att titta på hur subjektet bestäms till vissa positioner och hur dessa relateras till varandra. (Bergström & Boréus, 2012). Man tar genom detta begrepp avstånd från den materiella nivån som dominerande ställning. Inom olika diskursanalytiska inriktningar lägger man dock något olika innebörd i begreppet subjektposition. Medan Foucault har ett strukturbestämt sätt att se på begreppet ser Laclau och Mouffe att det inte är ointressant var personen t ex arbetar någonstans, dvs. de avfärdar inte den strukturella positionen som betydelslös (Bergström & Boréus, 2012). Men i en

diskurs kan subjektet inta flera olika positioner, subjektspositioner, som ”ungdom”, ”man”, ”kristen” osv. Vi lever våra liv genom dessa positioner, menar Bergström och Boréus, och de skriver att ”varje subjektsposition tillhandahåller ett slags filter som vi ser världen igenom, bland annat genom våra strukturellt bestämda positioner som lönearbetare eller något annat” (2012, s. 371). Till olika positioner knyts även vissa förväntningar om hur man ska uppföra sig och vad man kan säga och inte kan säga (Winter Jörgensen & Phillips, 2014). I detta arbete antas att subjektet elev med utvecklingsstörning inom skolformen särskola intar vissa positioner. De positioner de intar är avgörande för hur andras förväntningar på dem ser ut.

I texten kommer jag använda subjektspositioner för att granska var subjektet elev med utvecklingsstörning positioneras i styrdokumentet i förhållande till kunskapsformer, kunskapskrav och förmågor. I bakgrunden framgick att funktionsnedsättningen utvecklingsstörning inte är en alldeles lätt diagnos att sätta, och gränserna mellan att vara normalbegåvad och utvecklingsstörd är inte helt klara. Subjektet barn/ungdom med utvecklingsstörning ses i detta arbete inte som en kategori med fasta gemensamma egenskaper. Istället granskas vilket innehåll när det gäller kunskaper och förmågor som tillskrivs subjektet elev med utvecklingsstörning utifrån de särskilda styrdokument som finns tillgängliga för dem. Alltså, vilka positioner subjektet elev med utvecklingsstörning tillåts inta enligt läroplanstexterna. Utgångspunkten är att texterna ger innehåll och mening åt subjektet genom att beskriva kunskaper på ett visst sätt. På detta sätt skapas ett filter, såsom Bergström och Boréus (2012) beskrev det, genom vilket eleven med utvecklingsstörning kan se världen.

## **Intertextualitet**

De nationella styrdokumentet är inte texter som skapas och skrivs utan någon koppling till andra texter. Hur en text bygger på element och diskurser från andra texter, dvs. intertextualitet, är något som Fairclough lägger fokus på. (Winter Jörgensen & Phillips, 2014). Fairclough är i sin kritiska diskursanalys intresserad av att undersöka förändringar i diskurser. Det språkbruk som används hänvisas alltid bakåt till tidigare diskurser och bygger alltid vidare på betydelser som redan är etablerade. Genom att titta på olika texters intertextualitet kan man sammanfoga element från olika diskurser och därmed också genom konkret språkbruk förändra de enskilda diskurserna. Detta fokus på intertextualitet gör att man kan betrakta reproduktionen av diskurser där inga nya element tillförs, men även på förändringar av diskurser genom möjliggörandet av nya sammansättningar. (Winter Jörgensen & Phillips, 2014). När det gäller läroplanstexterna för särskolan kan man läsa att de bygger på läroplanstexterna för vanliga skolan, och med den vanliga skolans text som grund att utgå ifrån, gör läroplansförfattarna vissa förändringar, för att anpassa materialet för att gälla ett visst elevsubjekt (Skolverket, 2011, Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner). De olika läroplanerna är kopplade till varandra, och i denna studie används intertextualitet för att se hur de olika diskurserna i texterna är kopplade till varandra, vad som skiljer sig eller inte när det gäller talet om kunskap i relation till olika elevsubjekt.

## **Mitt empiriska material**

Eftersom syftet med arbetet är att ta reda på hur diskurser i de nationella styrdokumentet för särskolan positionerar elever med utvecklingsstörning, består min empiri av läroplanerna för de båda skolformerna inom särskolan: grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Läroplanerna

består av tre delar, varav de första två är mycket lika mellan de olika skolformerna. Den tredje delen med kursplaner för olika ämnen skiljer sig åt. Med tanke på mängden av kursplaner har kursplanen i ämnet/ämnesområdet svenska valts ut för analys. En av anledning till att valet föll på svenskans kursplaner, är att det är ett kärnämne och att språkkunskaper är en grund för att ta till sig information i alla andra ämnen. Min egen grundutbildning är även med inriktning mot svenska. Detta innebär att kursplanen i svenska för grundsärskolan, kursplanen i kommunikation för inriktningen träningsskola, kursplanen i svenska för nationella programmet inom gymnasiesärskolan (svenska 1) samt kursplanen i språk och kommunikation för individuella programmet på gymnasiesärskolan har analyserats. Det finns fler kurser i svenska för nationella programmet på gymnasiesärskolan men för att göra en avgränsning valdes första grundkursen. Sammanlagt består detta material av 48 sidor text.

Motsvarande läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan har även lästs igenom. Detta för att få syn på det som inte sägs i styrdokumentet för sarskolan och även för att se om det finns skillnader i uttryckssätt inom de olika skolformerna. De kursplaner som har använts är kursplanen i svenska för grundskolan och kursplanen i svenska 1 för gymnasieskolan. Även här sattes en avgränsning att bara titta på kursplanen för svenska 1. Detta material består sammanlagt av 43 sidor text.

När det gäller kursplanerna i svenska och kommunikation är det delen med syftet och det centrala innehållet som har analyserats. Kunskapskraven har inte gått igenom. I syftet och det centrala innehållet kan man få syn på vad det är för slags kunskap som eleverna ska få möjlighet att utveckla.

## **Analysens genomförande**

Inledningsvis har analysarbetet handlat om att läsa igenom läroplanerna för grundsärskolan och gymnasiesärskola. Överstrykningspennor användes för att markera citat. En genomläsning av grundskolans och gymnasieskolans läroplaner gjordes sedan. Redan i en första genomläsning upptäckts skillnader och likheter mellan dokumenten.

Efter att ha samlat citat ur dokumenten genom att ha strukit under med överstrykningspennor i texten, har dessa samlats ihop i tematiker. Rent praktiskt har detta gjorts genom att med papper och penna skissat upp en slags tankekarta. Där har olika citat samlats ihop, förts samman till sammanhängande enheter. Winther Jörgensen och Phillips (2014) talar om att identifiera teman genom en typ av kodning där man placerar textfragment i kategorier. I detta fall är det textfragment ur läroplanerna som placerats i kategorier och bildat olika teman.

Allteftersom vissa teman framstod gjordes ytterligare genomgångar av dokumenten. Temana har kommit att förändras under arbetets gång, nya aspekter har förts in efter att fler genomläsningar gjorts. Det har visat sig att ett grepp om helheten och samtliga dokument leder till att dokumenten ses med nya ögon, och nya detaljer upptäcks, som sedan påverkar helheten. Tankekartorna har ritats om ett flertal gånger.

Efter att ha skrivit samman en analys av grundskolans läroplan, gjordes samma arbete med gymnasiesärskolans. Även här uppstod behovet av att gå tillbaka, eftersom sådant som kom fram i arbetet med gymnasiesärskolans dokument ledde till nya sätt att se på grundskolans.

Efter att ha analyserat grundsärskolans och gymnasiesärskolans texter separat, gjordes en sammanfattande analys av vad som framgick från de olika skolformerna, och resultatet drogs samman till några synteser kring hur subjektet elev med utvecklingsstörning positioneras i de två skolformer som riktar sig till dem.

## Studiens tillförlitlighet och giltighet

När det gäller begreppet validitet eller giltighet beskriver Kvale och Brinkmann (2014) att det i vanligt språkbruk hänförs till sanningen, riktigheten och styrkan i ett yttrande. Validitet inom en positivistisk ansats begränsas till det som går att mäta, såsom man inom psykologin använt sig av psykometriska tester. Enligt detta sätt att se på validitet är kvalitativ forskning ogiltig om den inte resulterar i siffror. Validitet har inom samhällsvetenskapen däremot kommit att gälla ”om en metod undersöker vad den påstås undersöka” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). Sedan har validering utvecklats till att bli en öppen process där betydelsen är att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014).

Kvale och Brinkmann vill avmystifiera begreppet validitet och visa hur man kan tillämpa begreppet på kvalitativ (intervju-) forskning. ”Föreställningen om validitet som hantverksskicklighet begränsar sig inte till ett postmodernt förhållningssätt, men får avgörande betydelse genom det postmoderna bestridandet av att det finns en objektiv verklighet mot vilken kunskapen ska mätas” (2014, s. 297). Forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet får stor betydelse och hennes moraliska integritet, praktiska visdom, tidigare forskning på området är sådant som spelar in när andra forskare bedömer studiens validitet. Författarna beskriver hur en kontinuerlig validering ska finnas med genom hela forskningsprocessen genom att man bland annat i tematiseringen ska underbygga teoretiska antaganden, och i analysen ställa valida frågor till en text samt göra hållbara logiska tolkningar.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver forskningsintervjuer gjorda i ett diskursanalytiskt perspektiv och menar att ”i ett diskursanalytiskt perspektiv förlorar (...) vissa vanliga invändningar mot forskningsintervjuns validitet sin giltighet” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 274). När det gäller den objektiva verkligheten och huruvida intervjupersonen verkligen ger en sann beskrivning av den objektiva situationen, är detta inte aktuellt i en diskursanalytisk studie, eftersom man inte är ute efter att finna någon sanning som finns ”bortom” texten, utan det är intervjupersonens, deltagarens diskurs eller text som studeras i *egen rätt*. I denna studie är det diskurser i läroplaners texter som studeras, och inte någon objektiv sanning bortom texten.

Även Bergström och Boréus (2012) belyser det förändrade sättet att se på validitet. De menar att forskaren inte bara är en utomstående iakttagare utan man är tvärtom med och konstruerar sitt studieobjekt och ens egen förförståelse bestämmer vilka svar man finner på frågan. Därför kan man inte bara beakta de valda mätverktygen (t ex en textanalysmetod), utan också sig själv som forskare med sin socialt och historiskt präglade förförståelse. Min egen yrkesbakgrund som lärare inom sarskolan innebär säkerligen att jag tar mig an uppgiften att analysera styrdokumentet på ett annat sätt än någon utan den erfarenheten.

Även när det gäller reliabiliteten, tillförlitligheten i mätningen, beskriver Kvale och Brinkmann (2014) hur en invändning mot intervjuers reabilitet är att olika intervjuare kommer fram till olika resultat. Intervjupersoner kan också framställa sig på olika sätt för olika intervjuare och detta har följden av att man inte kan producera någon tillförlitlig, objektiv kunskap från intervjuerna. Enligt Kvale och Brinkmann bygger detta på föreställningar om att "en attityd eller en framställning av självet är uttryck för en stabil personlig kärna. Enligt en diskursiv förståelse är attityder och självet däremot relationellt konstruerade, de framgår ur diskursiva akter och framträdanden i social interaktion" (2014, s. 274-275). För att knyta detta till denna studiens tillförlitlighet, så skulle en invändning kunna vara att någon annan skulle komma fram till ett annat resultat när det gäller tolkningen av läroplanerna. Intrasubjektivitet, dvs. att "samma person får samma resultat vid samma sorts analys av samma material vid olika tidpunkter" (Bergström & Boréus, 2012, s. 43) är en del av reliabiliteten. Detta blir särskilt viktigt vid jämförelse av olika texter. Blir resultat olika för de olika texterna på grund av att forskaren har gjort olikartade bedömningar, för man som forskare problem med reliabiliteten. I denna studie understöds olika tolkningar och beskrivningar av diskurser av kommentarer och citat ur de analyserade dokumenten.

När det gäller tillförlitlighet menar Bergström och Boréus (2012) att det inom tolkande vetenskap inte är rimligt med fullständig intersubjektivitet. Men all god forskning bör "utmärkas av genomskinlighet och väl grundad argumentation" (s. 43). De menar att läsaren i princip ska kunna rekonstruera de operationer som forskaren gjort i analysen och detta innebär att man ska underbygga tolkningar av skriftliga texter med citat och referat.

Undersökningen ska vara utförd på ett sätt som är tillförlitligt. Man ska vara medveten om vad man gör när man tolkar texterna och man ska välja texter med omsorg. Men, som Bergström och Boréus (2012) poängterar, detta är ett ideal som få undersökningar når upp till. Alla undersökningar kan ifrågasättas, utifrån att det finns obegränsat antal perspektiv att ta, och frågorna är komplexa. Författarna menar också att de inte anser att forskningsprocessen inom denna typ av forskningsområde är avgränsad i klara enheter som följer en viss ordning. De liknar forskningsprocessen med inspirerad matlagning, många olika saker har betydelse för hur resultatet blir: råvarorna, tiden, tidigare kunskap, ordningen. Man smakar av under matlagningens gång, och prövar sig fram. I forskningsprocessen kommer man söka bestämma en fråga och analysverktyg samtidigt, perspektiv förskjuts under arbetet och ens preliminära fråga kan ha förändrats i slutet av processen (Bergström & Boréus, 2012, s. 45).

## **Generaliserbarhet**

Inom den positivistiska naturvetenskapliga traditionen sökte man skapa lagar för det mänskliga beteendet som kunde generaliseras universellt. Som kontrast har man inom humanistisk psykologi istället betonat hur varje enskild individ och situation är unik. När det gäller generaliserbarhet har man inom ett postmodernt angreppssätt ersatt sökandet efter universell kunskap och betonandet av det individuellt unika av kunskapens heterogenitet och kontextualitet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) blir då svaret på invändningen mot bristande generaliserbarhet i en kvalitativ studie: "varför ska man generalisera?" (s. 310). Kravet på att skapa generaliserbar kunskap bygger på antagandet om att vetenskaplig kunskap är giltig för alla platser och tider och för alla människor. Inom diskursiva och konstruktivistiska ansatser ser man på kunskap på ett helt annat sätt, nämligen

som "... socialt och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i den sociala världen" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310). Denna studie är gjord med en diskursiv ansats och gör inte anspråk på generaliserbarhet såsom man ser på det inom andra traditioner.

## Subjekspositioner i särskolans läroplaner

Resultatet är indelat i två delar: grundsärskolans läroplan och gymnasiesärskolans läroplan, samt en sammanfattande analys i slutet. Resultatet beskrivs under ett antal olika underrubriker, vilka är satta efter de teman som framstått under analysen av läroplanerna. Därför skiljer sig rubriksättningen åt i de två delarna.

## Subjekspositioner i grundsärskolans läroplan

I inledningen av grundsärskolans kursplan går att läsa att skolformerna grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan har var sin läroplan. Varje skolform har var sin samlad läroplan. Dokumentet består av 3 delar:

1. Skolans värdegrund och uppdrag
2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen
3. Kursplaner som kompletteras med kunskapskrav. (Skolverket, 2011).

Den första delen är enligt inledningstexten, "i princip" likalydande för alla skolformer. Den andra delen är likalydande för alla skolformer förutom när det gäller de övergripande målen om kunskap. För grundsärskolan finns där "anpassade mål för grundsärskolan och för träningsskolan" (Skolverket, 2011). Slutligen finns i den tredje delen de kursplaner och kunskapskrav som gäller för respektive skolform.

## Subjektet elev med utvecklingsstörning som aktiv och delaktig samhällsmedborgare med valmöjligheter

I första delen av grundsärskolans läroplan kan man läsa att elever inom grundsärskolan förväntas kunna vara en aktiv samhällsmedborgare:

*Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet... (Skolverket, 2011, s.8).*

Elever med utvecklingsstörning förväntas kunna bli aktiva deltagare i vårt samhälle, och skolans uppdrag är att förbereda dem för den möjligheten. De personliga egenskaper som läroplanen lyfter fram som viktiga för eleverna att utveckla syns i följande citat:

*Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga och personliga utveckling till aktiva, kreativa kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare. (Skolverket, 2011, s.9).*

Eleverna i grundsärskolan ska i skolan få utvecklas till att bli aktiva, kreativa personer som känner ansvar för det gemensamma. I läroplanstexten syns även att skolan ha som uppgift att hjälpa eleverna att skapa en trygg identitet:

*... att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.../... medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar... (Skolverket, 2011, s.7).*

Här kan man se att en grund till att kunna bli en aktiv, ansvarsställande medborgare är en trygg identitet och en känsla för sin egen unika person, något som läroplanen lyfter fram som viktigt för alla elever med utvecklingsstörning att utveckla.

Läroplanstexten lyfter även fram att det finns vissa kunskaper som utgör en gemensam referensram för alla i vårt samhälle och att skolan ska förmedla dessa beständiga kunskaper, samt att det finns vissa färdigheter som är viktiga för individen:

*Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver.../... Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta. (Skolverket, 2011, s.9).*

För att kunna vara en aktiv samhällsmedborgare beskrivs hur eleverna måste kunna hantera en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Vissa färdigheter blir därför viktiga att utveckla.

Förutom att framhålla delaktigheten i vårt samhälle, lyfts ett internationellt perspektiv fram. Eleverna på grundsärskolan ska också kunna se sig själva i ett globalt sammanhang:

*... ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. (Skolverket, 2011, s.9).*

Eleverna i särskolan ska precis som elever i vanliga grundskolan, förberedas för ett samhällsliv där man har kontakter med personer i andra länder och från andra kulturer.

Ovanstående citat är alla ur den del av läroplanen som kallas ”skolans värdegrund och uppdrag”. Här lyfts eleverna fram som framtida samhällsmedborgare, som behöver vissa kunskaper och färdigheter för att hantera en komplex värld. Denna del av läroplanen ser likadan ut för grundsärskolan och grundskolan, och innehåller samma formuleringar. Texterna är alltså starkt kopplade till varandra och de innehåller samma element. Grundsärskolans läroplan är en del av en intertextuell kedja (Winther Jörgensen & Phillips, 2014) genom att den införlivar element från grundskolans läroplan. I denna del om skolans värdegrund och uppdrag är elementen identiska. Här beskrivs elever med utvecklingsstörning som personer



med samma möjligheter som elever utan utvecklingsstörning. Grundsärskolan har samma uppdrag som grundskolan, och det beskrivs hur vissa beständiga kunskaper anses vara nödvändiga för samtliga elever. Här positioneras subjektet elev med utvecklingsstörning lika som en elev utan. I och med att läroplanstexterna inte skiljer sig mellan skolformerna, framgår att skolans värdegrund och uppdrag är samma för grundskolan och grundsärskolan. En elev med utvecklingsstörning ska alltså, precis som elever utan, utvecklas till aktiva, kreativa, ansvarskännande medborgare som ska kunna delta aktivt i samhällslivet.

## **Framtidsperspektiv för elever med utvecklingsstörning**

I läroplanens andra del, med övergripande mål och riktlinjer finns det ett stycke om kunskaper (2.2). Dessa kunskapsmål anger vad skolan ska sträva efter i sitt pedagogiska arbete. Medan läroplanens första del var gemensam och sammanhållen mellan olika skolformer, syns här plötsligt en skillnad till och med inom skolformen grundsärskola. Här nämns inriktningen träningsskola, och det finns två olika listor över kunskaper för de två olika inriktningarna. Uppdelningen i olika inriktningar ger en bild av att det egentligen finns två olika elevsubjekt inom skolformen. Listorna föregås emellertid av en gemensam inledning, likadant formulerad för både grundskola och grundsärskola:

*... skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning” (Skolverket, 2011, s. 13).*

Här återkommer beskrivningen om de gemensamma grundläggande kunskaper som beskrevs i läroplanens första del om värdegrund och uppdrag. Alla elever, med eller utan utvecklingsstörning, anses behöva vissa kunskaper för att kunna leva i samhället och alla elever anses kunna gå vidare till fortsatt utbildning. De olika elevsubjekten positioneras likvärdigt. De kunskaper som sedan står beskrivna är i stort sett samma för grundskolan och grundsärskolan och några av dem ger en implikation om vad som är väsentligt för fortsatta studier:

*... kan använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet.../... kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv... (Skolverket, 2011, s. 13)*

Eleverna behöver kunskaper från olika ämnesområden i livet och för vidare studier efter grundskolan eller grundsärskolan. De identiska formuleringarna positionerar subjektet elev inom inriktningen grundsärskolan nära elever utan utvecklingsstörning på grundskolan. Emellertid, är det här inte alla elever inom skolformen grundsärskola som närmar sig elever på vanliga skolan. Här, där läroplanstexten gör skillnad mellan två typer av elever inom skolformen, är det endast elever inom en inriktning, grundskola, som närmar sig elever inom vanliga grundskolan, medan elever inom inriktningen träningsskola beskrivs med andra formuleringar. För elever på träningsskolan gäller att eleven:

*... kan använda sig av matematiskt tänkande i vardagslivet.../ ... kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga,*

*humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv. (Skolverket, 2011, s. 14).*

När det gäller elever som går inriktningen träningskola, är inte matematiskt tänkande något som skolan ska sträva efter att eleven tar med sig till fortsatta studier, däremot de andra ämnesområdena som nämns i nästa citat. Här anser man att just matematisk kunskap, är något som för elever på träningskola (som är på en lägre utvecklingsnivå) innebär något annat än för elever på grundsärskoleinriktningen. Detta exempel visar på en skillnad inom skolformen grundsärskola. Det skiljer sig mellan inriktningarna grundsärskola och träningskola. Två olika elevsubjekt inom särskolan framträder: elever inom inriktningen grundsärskola och elever inom inriktningen träningskola.

I stycket om kunskaper finns det ytterligare en mening som är gemensam för elever på grundskolan och grundsärskolan, men som skiljer sig för elever på träningskolan som handlar om att kunna göra val inför framtiden. För elever på grundskolan och grundsärskolan gäller att han/hon ska kunna:

*... göra väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning...*  
(Skolverket, 2011, s. 14).

Skolan ska sträva efter att ge eleverna sådana kunskaper att de kan göra väl underbyggda val både för framtida studier och arbete. För inriktningen träningskola finns däremot ingen mening som rör kunskaper kring att kunna göra val inför framtida sysselsättning. Denna möjlighet till kunskapsutveckling är något som tillskrivs elever på grundsärskoleinriktningen och grundskolan.

Även om målet att kunna göra val inte finns med för träningskoleelever under stycket om kunskaper, kan man i stycket om ”skolan och omvärlden” läsa att samtliga elever under sin skolgång i grundsärskolan ska få underlag att välja fortsatt utbildning. Detta gäller alla elever inom skolformen. Skolans mål är att varje elev:

*... kan granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna framtiden.../ ... har kännedom om olika möjligheter till fortbildning i Sverige och andra länder...* (Skolverket, 2011, s. 17).

Alla elever, oavsett om de går inriktningen grundsärskola eller träningskola ska alltså få underlag till att kunna välja men det finns inget separat kunskapsmål formulerat för träningskoleelever kring denna förmåga. I citaten ovan syns också att alla elever ska känna till olika möjligheter till att studera både i Sverige och andra länder. Beskrivningen ger en bild av att det för elever med utvecklingsstörning finns valmöjligheter när det gäller framtida studier både nationellt och internationellt.

Utbildningsvägen efter grundsärskolan är gymnasiesärskolan. När det gäller möjligheterna att välja utbildning för elever som gått grundsärskola, kan man se att de inte är desamma som för elever från grundskolan genom att titta på utbudet av nationella program. På Skolverkets hemsida (Skolverket 2015) kan man se att gymnasieskolan erbjuder 23 programinriktningar, medan gymnasiesärskolans utbud består av 9 nationella program samt ett individuellt

program. Så, målet att alla elever inom grundskolan och inriktningen grundsärskola ska kunna göra ”väl underbyggda val av fortsatt utbildningen” innebär olika saker för de olika eleverna. Elever på grundsärskolan behöver få information om de begränsade valmöjligheter som gymnasiesärskolan erbjuder. Här framträder hur, trots likheterna i formuleringar i läroplanstexterna, det faktiskt finns skillnader mellan subjektet elev på inriktningen grundsärskola och elev på grundskolan.

Dessa faktiska begränsningar inför framtida studiemöjligheter som elever på särskolan har nämner läroplanstexten inget om. Däremot ges riktlinjer, både för grundskolan och grundsärskolan kring hur personalen i skolan ska arbeta för att inte elevernas val inför framtiden inte begränsas utifrån några andra grunder. Alla som arbetar i skolan ska:

*... bidra till elevens studie- och yrkesval inte begränsas av kön eller social eller kulturell bakgrund. (Lgr11 samt Lgrsär 11, Skolverket, 2011, s. 18).*

Vad som inte nämns, är begränsningar pga. av funktionalitet. Något som i t ex FNs barnkonvention nämns som en av de diskrimineringsfaktorer som inte ska utgöra någon grund för åtskillnad när det gäller barns rättigheter (FNs barnkonvention, artikel 2).

Vissa särskilda möjligheter kan gälla för elever med funktionsnedsättning, indikerar både läroplanen för grundsärskolan och grundskolan:

*Studie- och yrkesvägledaren /.../ ska informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesinriktningen och särskilt uppmärksamma möjligheterna för elever med funktionsnedsättning. (Skolverket, 2011, s. 18).*

Möjligheterna för elever med funktionsnedsättning ska särskilt uppmärksammas, men det framgår inte hur dessa möjligheter kan se ut. Ingen specifik funktionsnedsättning nämns, utan det kan gälla alla olika typer av nedsättning.

Hittills har tre olika elevsubjekt framträtt: elever på grundsärskolan (inriktningen), elev på träningskolan samt elev på grundskolan. I läroplanen syns att elever på grundsärskolan (inriktningen) närmar sig elever på grundskolan. Men trots det, ser inte förutsättningarna för framtida studier likadana ut.

## **Språkkunskaper för elever med utvecklingsstörning**

Läroplanen slår fast att kunskap inte är något entydigt begrepp: ”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra” (Skolverket, 2011, s. 10). När det gäller kunskaper i språk för elever med utvecklingsstörning, nämns detta både i läroplanens andra del under stycket kunskaper, samt i tredje delens kursplaner. Stycket om kunskaper i läroplanens andra del är som nämnts tidigare, uppdelad i två delar, en som riktar sig till träningskolan och en som riktar sig till grundsärskolan. Kursplanerna är indelade i en kursplan i svenska för grundsärskolan och en kursplan i kommunikation för träningskolan. I och med denna uppdelning inom kunskapsområdet, finner man här återigen fler skillnader mellan grundsärskolan och träningskolan än vad som går att finna i läroplanens andra mer övergripande delar.

Emellertid finns också skillnader mellan de olika skolformerna grundskola och grundsärskola när det gäller kunskapsbeskrivningen i kursplanerna. Skillnaderna belyses i Skolverkets kommentarmaterial till grundsärskolans läroplan:

*Som en anpassning till elevgruppen i grundsärskolan har vissa förmågor, som beskrivs där, betonats mer i grundsärskolans kursplaner än i grundskolans. Det gäller förmågorna att lösa problem i vardagen, att inta ett kritiskt förhållningssätt, att söka information på olika sätt och att utveckla språkförmågan... (Skolverket, 2011, s. 5)*

Citatet ur kommentarmaterialet anger att kursplanetexterna för de båda skolformerna är kopplade till varandra. I denna intertextuella kedja är det den vanliga grundskolans kursplan som utgör grunden, och anpassningar har gjorts i grundsärskolans kursplan för elevsubjektet elev med utvecklingsstörning. Enligt Skolverket (2011) är det några av kunskaperna som beskrivs i ”övergripande mål och riktlinjer” som fått starkare betoning i kursplanerna för elever på grundsärskolan. Detta är bland annat språkförmågan och informationssökning. Dessa är förmågor som lyfts fram som några som kräver särskilda anpassningar för elevgruppen elever med utvecklingsstörning. Här framställs behov som är gemensamma för det två elevsubjekten inom grundsärskolan (grundsär- och träning). Skillnaderna mellan elevsubjekten med- eller utan utvecklingsstörning betonas.

När det gäller språkkunskaper nämns i läroplanens övergripande första del med värdegrund och uppdrag hur alla elever, oavsett vilken skolform, ska få möjligheter att samtala läsa och skriva:

*Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011, s. 9).*

För att utveckla sin kommunikativa förmåga, anses att alla tre elevsubjekt ska få läsa och skriva och samtala. Alla elever, med eller utan utvecklingsstörning ska få rika möjligheter att både samtala, läsa och skriva.

Läroplanen trycker även på hur språkförmåga är viktig för att kunna verka i samhället, vilket syns i kursplanerna för svenska för elever på grundskolan samt inriktningen grundsärskola:

*Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2011, inledningen av kursplanen i svenska för grundsärskolan samt grundskolan, sidhänvisning saknas).*

Här syns att subjektet elev på inriktningen grundsärskola förväntas kunna förstå och verka i ett mångfaldssamhälle, precis som elever inom grundskolan. De två elevsubjekten närmas sig återigen varandra. Motsvarande stycke i träningskolans kursplan för kommunikation beskriver hur elever inom denna inriktning också förväntas kunna vara delaktiga i samhället till viss del:

*Kommunikation ökar förutsättningarna för delaktighet i vardagen och samhället* (Skolverket, 2011, inledningen av tränings skolans kursplan i kommunikation, sidhänvisning saknas).

Formuleringen för elever inom tränings skolan skiljer sig från de formuleringar som används för de andra elevsubjekten. När det gäller språkets betydelse för individens möjlighet till delaktighet i samhället kan skillnader utrönas mellan kursplanetexterna, och skiljelinjen går mellan elever i tränings skolan och övriga. En elev som går inriktningen tränings skola, kan få ”ökade förutsättningar till delaktighet”, medan övriga elever ”kan förstå och verka i samhället”. Formuleringarna ger en bild av att elever på grundsärskolenivå förväntas kunna förstå och verka i samhället medan elever inom tränings skolan kan förväntas vara delaktiga i vardagen och samhället till en viss del men inte på samma medvetna och aktiva sätt som de andra eleverna. Detta visar på hur kursplanetexterna hänger ihop med varandra, och element ur kursplanen för vanliga skolan är införlivade i grundsärskolans kursplan, medan förändringar i hur man talar om kunskap och förmåga för eleverna inom tränings skolan däremot har gjorts. Man talar om delaktighet i samhället för samtliga elevsubjekt, men skilda formuleringar positionerar dem olika när det gäller hur stora dessa möjligheter till delaktighet är.

### **Språkliga färdigheter: Tala, skriva, läsa eller kommunicera**

När det gäller kunskaper och färdigheter i språk skiljer sig formuleringarna ännu en gång åt i läroplanen när det gäller elever i grundsärskolan och tränings skolan. Efter genomgången grundsärskola gäller att eleven:

*... kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt.../... kan kommunicera på engelska ...* (Skolverket, 2011, s. 13)

Efter genomgången grundsärskola, inriktning tränings skola gäller att eleven:

*... kan använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt...* (Skolverket, 2011, s. 14).

För elever inom inriktningen tränings skola betonar man användandet av språket för kommunikation, men man har inte med något mål kring att dessa elever ska kunna använda både tal och skrift. Elever inom grundsärskolan däremot, ska kunna använda svenska språket både i tal och skrift. De ska dessutom kunna kommunicera på engelska. Något som en tränings skolelev inte behöver arbeta mot.

Skillnader mellan grundskolan och grundsärskolan framgår också. En grundskolelev ska enligt läroplanen kunna:

*... använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt.../... kommunicera på engelska i tal och skrift samt ges möjligheter att kommunicera på något ytterligare främmande språk på ett funktionellt sätt.* (Skolverket, 2011, s. 13)

Bilden som framträder är att en elev på grundskolan förväntas kunna använda svenska språket även på ett rikt sätt, något en grundsärskoleelev inte behöver kunna. Eleven i grundskolan ska även kunna kommunicera på engelska i tal och skrift, medan en elev med utvecklingsstörning inom grundsärskolan inte specifikt behöver behärska både tal och skrift, utan ska kunna ”kommunicera” på engelska, och en elev inom träningskolan behöver inte kunna någon form av engelska alls. Dessutom ska en elev i grundskolan ges möjlighet till kunskaper inom något ytterligare främmande språk, något ingen elev med utvecklingsstörning får möjlighet till inom ramen för grundsärskolan. Skillnader mellan de tre olika elevsubjekten framstår här.

Enligt läroplanen förväntas en elev med utvecklingsstörning endast kunna ta till sig ett främmande språk under grundskoleåldern. En elev med utvecklingsstörning behöver inte kunna lära sig uttrycka sig på ett rikt sätt. En elev på träningskolenivå behöver inte kunna lära sig läsa och skriva. Däremot talar läroplanen för grundsärskolan tydligt om att alla elever ska få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva på svenska. Så även om styrdokumentet drar gränser mellan vad för slags kunskaper inom språk som de olika elevsubjekten kan tillägna sig så ska ändå alla elever få möjligheten att utveckla olika språkliga färdigheter. Där dras inga gränser mellan träningskole- och grundsärskoleelever.

När det gäller läsinlärning finns inga mer omfattande svenska studier kring läsning och elever med utvecklingsstörning (Lundberg & Reichenberg, 2009). Trots avsaknaden av forskning delar läroplanen ändå in elever i kategorier och skiljer mellan elever på träningskola och grundsärskola. Läroplanen beskriver inte var gränsen går mellan de olika inriktningarna, alltså hur man avgör vem som tillhör vilken. Enligt skollagen är inriktningen träningskola till för de elever som ”inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen” (SFS 2010:800, 11 kap., 3 §). Kan elever med utvecklingsstörning lära sig läsa? Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) kan de flesta personer med lindrig och måttlig utvecklingsstörning lära sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Men författarna beskriver också hur området fortfarande är tämligen outforskat. (s 38). Även Lundberg och Reichenberg, (2009) menar att personer med utvecklingsstörning kan lära sig att läsa, men att skolan behöver ägna tid och kraft till att anpassa läsinlärningsmaterialet:

*Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning kan lära sig läsa. De lär sig alla bokstäver och kan avkoda skrivna ord med viss säkerhet. Men de har ett dåligt utvecklat ordförråd särskilt när det gäller abstrakta ord. Deras arbetsminne är också begränsat vilket gör att långa meningar blir svåra. Om dessa barn och också vuxna ska få ut något av läsningen måste texterna vara tillrättalagda med enkla, vardagliga och konkreta ord och enkla, korta meningar. Här ställs verkligen konsten att åstadkomma lättlästa men meningfulla texter på hårda prov. (Lundberg & Reichenberg, 2009, s.19-20)*

Författarna beskriver hur det är materialet som ska anpassas för att eleverna ska lyckas med sin läsinlärning. De menar att både barn och vuxna behöver tillrättalagda texter, vilket innebär att skolan måste se till att ordna anpassningar för att eleverna ska lyckas med sin inlärning. De skriver om personer med utvecklingsstörning men nämner inte olika grader av funktionsnedsättning, och frågan är om sådana gränser kan dras. I skolvärlden dras ändå gränser mellan olika inriktningar för personer med utvecklingsstörning. Målen för dem ser olika ut. Det innebär att även inom skolformen grundsärskola positioneras elever med

utvecklingsstörning olika beroende på vilken inriktning de är inskrivna i. Förväntningar kring måluppfyllelse i svenska ser olika ut och blir därmed differentierad.

Ovanstående stycken visar på hur läroplanen beskriver olika typer av färdigheter som gäller för olika elever. I kursplanerna för svenska och kommunikation kan man se att dessa färdigheter nämns på olika sätt och i olika ordning beroende på vilka elever de riktar sig till. Nedan följer hur syftet ämnet svenska för grundskolan beskrivs:

*Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och anpassa sitt språk till olika sammanhang och för olika syften. Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar tal, skrift och andra kommunikationsformer. (Skolverket, 2011, ur syftet i kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).*

Syftet med ämnet svenska för grundskolan sammanställs i följande punkter:

- *tala och samtala i olika sammanhang,*
- *läsa, förstå och reflektera över olika texter*
- *skriva texter för olika syften och mottagare” (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).*

För subjektet elev inom grundskolan syns genomgående att förmågan ”kommunicera” nämns i första hand, och förmågorna ”kunna läsa och skriva” nämns i andra hand. Likaså nämns ”tala och samtala” först, och sedan ”läsa, skriva”:

Medan elever inom inriktningen grundskola har mål som handlar om att läsa och skriva, ser det annorlunda ut i träningskolans kursplan:

*Eleverna ska ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal och andra kommunikationsformer. (Skolverket, 2011, kursplanen i kommunikation för träningskolan, sidhänvisning saknas).*

Syftet med ämnesområdet kommunikation för elever på träningskolans sammanställs med några punkter:

- *samspela med andra*
- *tolka olika former av kommunikativa uttryck*
- *söka information...*
- *använda ord, begrepp, symboler... (Skolverket, 2011, kursplanen i kommunikation för träningskolan, sidhänvisning saknas).*

Den skilda kursplanen för elever på träningskolan, beskriver hur eleven ska få förutsättningar att kommunicera genom tal och andra former. Skriftspråkliga färdigheter nämns inte. Att ämnet svenska inte finns för elever på träningskolan, utan att de istället erbjuds ämnesområdet kommunikation, indikerar att utgångspunkten är att dessa elever ska lära sig

kommunikativa färdigheter. Det finns tydliga skillnader mellan de två olika elevsubjekten inom grundsärskolan när det gäller förväntningar på språkkunskaper.

I grundskolans kursplan för svenska råder det omvända när det gäller i vilken ordning olika färdigheter nämns i jämförelse med grundsärskoleelever: genomgående nämns färdigheterna att skriva och tala först, och sedan språkets kommunikativa färdigheter.

*Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. (Skolverket, 2011, ur syftet i kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas.).*

I grundskolans kursplaner sammanställs syftet med svenskundervisningen och här nämns tal och skrift i samman mening:

*Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:*

- *formulera sig och kommunicera i tal och skrift*
- *läsa och analysera...*
- *anpassa språket efter olika syften... (Skolverket, 2011, ur syftet i kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).*

En skillnad kan utrönas mellan elever inom grundsärskola och grundskola. För eleverna i grundskolan kan utläsas en bakomliggande syn på språkinläring där tal – och skrivförmågor utvecklas samtidigt och undervisningen i detta kommer ge eleverna möjligheter att utvecklas språkligt och kommunikativt. Synen är att kommunikation, språklig förmåga, språkliga uttrycksformer är något som utvecklas samtidigt. För eleverna i grundsärskolan kan istället utläsas en syn att utbildningen i svenska i första hand ska fokuseras på att lära eleverna kommunicera och anpassa sitt språk. I nästa mening nämns att de även ska få undervisning i att tala, skriva eller annan kommunikationsform. Det finns alltså skillnader mellan synen på språkinläring för de olika elevsubjekten elever på grundsärskolan och grundskolan,

Gemensamt för de båda elevsubjekten inom grundskolan är att kursplanetexterna lyfter fram kommunikativ förmåga på ett annat sätt än för subjektet elev inom grundskolan. I det centrala innehållet för år 1-6 i grundsärskolan under rubriken *tala, lyssna och samtala* ges en beskrivning av vad kursplaneförfattarna menar med undervisning i kommunikation:

*Kommunikations- och samtalsregler. Turtagning, talutrymme, kroppsspråk och mimik. (Skolverket, 2011, centralt innehåll för kursplanen i svenska för grundsärskolan, sidhänvisning saknas.).*

I det centrala innehållet för år 1-9 i träningskolans kursplan för kommunikation står det:

*Grundläggande kommunikativa mönster och strukturer: turtagning, hur man initierar, upprätthåller och avslutar samspel och samtal.../ Kroppsspråk, tecken*



*och tal...* (Skolverket, 2011, centralt innehåll för kommunikation, träningskolan, sidhänvisning saknas).

Grundläggande kunskaper i kommunikation, såsom turtagning, samtalsstruktur, kroppsspråk och mimik är något som eleverna med utvecklingsstörning i skolformen grundsärskola ska få öva på inom ramen för ämnet svenska och kommunikation. För att jämföra med grundskolans kursplan kan man se att i denna finns ett stycke om centralt innehåll i svenska för elever i år 1-3. I detta stycke nämns inte ovanstående förmågor inom kommunikation alls. Detta är något som gäller subjektet elev med utvecklingsstörning både inom grundsärskolan och träningskolan, och är något som dessa elever förväntas behöva öva på under sina första skolår. Subjektet elev utan utvecklingsstörning inom grundskolan anses inte behöva utveckla dessa färdigheter.

### **Alternativ kommunikation, alternativa verktyg**

Några exempel har ovan getts på att talet om kommunikativa färdigheter är något som är gemensamt för eleverna inom de båda inriktningar i grundsärskolan. Även när det gäller talet om alternativ kommunikation och alternativa verktyg är detta något som är gemensamt för alla elever inom skolformen grundsärskola, och som skiljer dem från elever i grundskolan.

För att se på skillnaderna och likheterna används tre citat ur de olika kursplanernas syften. I grundsärskolans kursplan för svenska kan man i syftet läsa att:

*... undervisningen ska /.../ bidra till att eleverna utvecklar tal, skrift och andra kommunikationsformer.* (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundsärskolan, sidhänvisning saknas).

I träningskolan kursplan för kommunikation går att läsa att:

*... eleverna ska ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal och andra kommunikationsformer.* (Skolverket, 2011, kursplanen i kommunikation för träningskolan, sidhänvisning saknas).

Grundskolans kursplan för svenska beskriver i syftet att:

*... genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga...* (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).

Här kan man se att när det gäller elever på tidigare utvecklingsnivå i träningskolan, nämns två typer av kommunikation: tal och andra kommunikationsformer, för grundsärskoleelever nämns tal, skrift och andra kommunikationsformer. För elever i grundskolan nämns tal och skrift. Som redan diskuterats tidigare, är att behärska skriftspråk en kommunikationsform som man i kursplanerna tillskriver grundsärskoleelever och grundskoleelevers som möjlig förmåga. I ovanstående citat ser man dessutom att andra alternativa kommunikationsformer är möjliga, men enbart för elever med utvecklingsstörning. Elever inom grundskolan tillhör här inte en grupp som är aktuella för att utveckla och arbeta med andra former av kommunikation.

När det gäller alternativa verktyg för att utveckla kunskaper benämns detta i träningskolans och grundsärskolans kursplaner. I träningskolans kursplan, det centrala innehållet för området samspele, tala och samtala ingår punkten:

*Kommunikationsverktyg. Hur de kan användas för att förstärka elevens kommunikation.* (Skolverket, 2011, kursplanen för kommunikation för träningskolan, sidhänvisning saknas).

Även i kursplanen för svenska för grundsärskolan nämns olika verktyg i det centrala innehållet för läsa och skriva för år 1-6:

*Skrivverktyg. Hur till exempel ordbehandlingsprogram med bildstöd och talsyntes kan användas när man skriver...* (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundsärskolan, sidhänvisning saknas).

Om man sedan läser vidare i det centrala innehållet för år 7-9 i grundsärskolans kursplan för svenska ser man att man omformulerat samma punkt något:

*Skrivverktyg. Hur till exempel ordbehandlingsprogram med stavningskontroll kan användas när man skriver.* (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundsärskolan, sidhänvisning saknas).

Här kan man se att det för eleverna inom sarskolan finns sarskilda verktyg att använda, för eleverna inom träningskolan verktyg för att utveckla kommunikation, och för eleverna inom grundsärskolan, verktyg att utveckla skriftspråket. En annan aspekt av förhållningssättet till olika verktyg kan också utronas, nämligen att bildstöd och talsyntes nämns när det gäller elever i år 1-6, medan man för elever i år 1-9 istället nämner stavningskontroll som hjälpmedel. Detta kan tolkas som att i kursplanerna anser att elever som är äldre har utvecklats på ett sätt så att bildstöd och talsyntes inte längre behövs som hjälpmedel, och att det skulle kunna tolkas vara en slags progression att istället använda stavningskontroll.

När det gäller elever i vanliga grundskolan däremot, kan man se att alternativa kommunikationsverktyg och datorprogram med bildstöd inte nämns. För elever på grundskolans årskurs 1-3 nämner man att bilder och andra hjälpmedel kan användas ”som kan stödja presentationer” och även för elever på årskurs 4-6 nämns bilder och digitala medier som stöd för att planera en muntlig presentation (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundskolan, centralt innehåll, sidhänvisning saknas). Ordet skrivverktyg nämns aldrig i kursplanerna för svenska för grundskolan. Däremot nämner kursplanen att ordböcker ”och andra hjälpmedel för stavning” kan användas ska användas för stavning och ordförståelse (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).

Även om det skiljer sig i beskrivningarna av typer av hjälpmedel som anses vara aktuella för olika elevsubjekt kan man i läroplanens andra del se samma beskrivning för både grundskolan och grundsärskolan när det gäller elevers arbetsmiljö:

*... skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själv kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel. (Skolverket, 2011, s. 19).*

I den övergripande andra delen av läroplanen nämns ”annat stöd” och ”hjälpmedel” för samtliga elever. Det framgår dock i kursplanerna att vissa typer av stöd och hjälpmedel, såsom skrivprogram med bildstöd och alternativa kommunikationsverktyg tillskrivs vara något som subjektet elev med utvecklingsstörning anses vara hjälpta av. Elever utan utvecklingsstörning beskrivs inte ha dessa behov. Avsaknaden av beskrivningar av hjälpmedel för kommunikation för elever i vanliga grundskolan skulle kunna ses som en brist och också som en anledning till att vanliga skolan inte kan ta emot och hantera alla elever med funktionsnedsättning, något som vissa har som förklaring till varför särskolan behövs som skolform (Ineland, Molin & Sauer, 2011). Sådana anpassningar behövs för att ta emot vissa elever, och att sådana hjälpmedel inte beskrivs vara aktuella i vanlig skolan skulle kunna vara en brist på anpassning hos skolan. I tanken om en skola för alla, ska alla elever tas emot efter sina förutsättningar (Gerrbo, 2013). I läroplanerna framstår det att i den vanliga skolformen, finns inte förutsättningarna för det, i och med bristen på beskrivningar av hjälpmedel. Inkluderings tanken, såsom den beskrivs i Salamancadeklarationen, innebär att alla från början innefattas i en verksamhet (SOU 2004:98). På det sätt som talet om behov av hjälpmedel skiljer sig i läroplanstexterna, antyder istället att det behövs två skilda verksamheter för olika individer, och den vanliga skolan behöver inte anpassas till vissa individer, dessa ska istället särskolans verksamhet ta hand om.

## **Språkliga sammanhang för elever med utvecklingsstörning**

Kursplanerna i området svenska och kommunikation beskriver hur alla elever, med eller utan utvecklingsstörning, ska få rika möjligheter att samtala och kommunicera i olika sammanhang. När det gäller vilka typer av kommunikativa sammanhang som beskrivs i kursplanerna, alltså både samtalssituationer och texter att läsa, har skillnader hittats i de olika kursplanerna för de olika elevsubjekten.

### **Kommunikativa sammanhang**

När det gäller vilka sammanhang som beskrivs som aktuella för eleverna att kommunicera och ta del av berättande finns en väsentlig skillnad mellan grundskolans och grundsärskolans kursplaner. I grundskolans centrala innehåll för området tala, lyssna och samtala år 1-3 beskrivs hur eleverna ska:

*... lyssna och återberätta i olika samtalssituationer.../... berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften... (Skolverket, 2011, kursplanen i svenska för grundskolan, sidhänvisning saknas).*

Här nämns att eleverna i grundskolan ska kunna samtala i olika slags situationer, men även få ta del av berättande från olika kulturer och olika tider. För eleverna på grundsärskolans gäller att de ska lära sig ”kommunikation för olika syften” (Skolverket, 2011, sidhänvisning saknas), men en mening som specifikt tar upp kulturella och historiska aspekter av berättande finns

inte med. Istället beskrivs olika beståndsdelar av kommunikation, såsom: lyssna, svara, fråga och berätta. Subjektet elev inom vanliga grundskolan ska få möjlighet att ta del av berättande från olika kulturer och tider, något som subjektet elev inom grundsärskolan inte enligt kursplanen behöver möta. Det tredje elevsubjektet, eleven inom träningskolan, har sin separata kursplan för kommunikation, och även där nämns olika kommunikativa situationer:

I träningskolors kursplan för kommunikation står det nämnt under det centrala innehållet för området samspele, tala och samtala att eleverna ska få lära sig:

*... kommunikation i olika sammanhang och miljöer, till exempel under rasten, i affären eller genom digitala kommunikationsverktyg. (Skolverket, 2011, centralt innehåll i kommunikation för träningskolan, sidhänvisning saknas).*

Här nämns inte heller olika kulturer eller historiska perspektiv. Däremot kan man här se att man för eleverna i träningskolan anser det viktigt att definiera och ge exempel på samtalssituationer och syften. Två exempel på sammanhang ges där träningskoleelever kan kommunicera: på rasten och i affären. Sådana exempel anser kursplaneförfattarna inte att man behöver ge för eleverna i grundsärskolan och i grundskolan.

Även om texten i läroplanens första del ”skolans värdegrund och uppdrag” tydligt beskriver hur elever inom samtliga skolformer i all undervisning ska få ta del både av ett historiskt och internationellt perspektiv så syns detta inte på samma sätt i kursplanerna för svenska för elever med utvecklingsstörning. I kursplanetexten för elever med utvecklingsstörning nämns istället ”kommunikativa situationer” alternativt väldigt konkreta situationer som ”på rasten” men utan att låta läroplanens historiska och internationella perspektiv synas.

### **Vilka texter kan eleverna arbeta med?**

Även under det centrala innehållet ”berättande texter och faktatexter”, (i träningskolors kursplan heter motsvarande ”tolka och förstå”), finns skillnader när det gäller vilket sammanhang olika elever förväntas kunna ingå, genom att utbudet av litteratur beskrivs på olika sätt. Dessa belyses av tre citat ur respektive kursplan.

Ur det centrala innehållet för träningskolan, år 1-9, tolka och förstå:

*Bok- och bildsamtal. Berättande texter och poetiska texter för barn och unga: rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. (Skolverket, 2011, sidhänvisning saknas).*

Ur det centrala innehållet för grundsärskolan, år 1-6, berättande texter och faktatexter:

*Berättande texter och poetiska texter för barn: rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter... / ... beskrivande och förklarande texter för barn, till exempel faktatexter, och hur deras innehåll kan organiseras. (Skolverket, 2011, sidhänvisning saknas).*

Ur det centrala innehållet för grundskolan, år 1-3, berättande texter och sakprosatexter:

*Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter.../... Beskrivande och förklarande texter för barn, till exempel faktatexter, och hur deras innehåll kan organiseras. (Skolverket, 2011, sidhänvisning saknas).*

Här kan man se att det finns något som skiljer subjektet elev i grundskolan och elev i grundsärskolan. Elever med utvecklingsstörning behöver/får/kan inte, enligt läroplanen, ta del av texter från olika tider och olika delar av världen. Som nämnts tidigare menar Lundberg och Reichenberg (2009) att barn med utvecklingsstörning behöver få arbeta med texter som är tillrättalagda vad gäller vilka ord/begrepp som används och meningars längd. Författarna nämner dock inte att vissa genrer eller visst innehåll skulle vara lättare att ta till sig, utan att texterna ska vara lättlästa och meningsfulla. Med tanke på hur Lundberg och Reichenberg (2009) beskriver möjligheterna för läsning för personer med utvecklingsstörning, verkar det inte troligt funktionsnedsättningen skulle innebära att man inte kan ta till sig texter/berättande från en annan kultur eller tid verkar inte troligt. Med tanke på formuleringarna i läroplanens andra del om hur elever ska få ta del av ett internationellt perspektiv och förberedas för täta kontakter över kultur- och nationsgränser, borde det även i kursplanen för elever inom grundsär- och träningskolan finnas med att de ska få arbeta med texter från skilda delar av världen. Även det historiska perspektivet nämns i läroplanen.

Ytterligare en skillnad mellan olika elevsubjekt kan utläsas av ovanstående exempel ur kursplanerna, men nu handlar det om att det är något som förenar eleven i inriktningen grundsärskolan och eleven i grundskolan, men eleven i träningskolan skiljer sig. En elev i träningskolan behöver inte ta del av faktatexter. Både elever i grundsärskolan och grundskolan ska däremot få arbeta med "beskrivande och förklarande texter", något som benämns faktatexter för grundsärskolan och sakprosatexter för grundskolan. Här drar man en gräns mellan elever med gravare utvecklingsstörning och elever med lindrigare utvecklingsstörning eller ingen utvecklingsstörning. En elev med gravare utvecklingsstörning anses inte kunna, eller behöva ta del av faktatexter. Däremot kan man som elev med grav/måttlig utvecklingsstörning ta del av kapitelböcker, dramatik och lyrik. Detta kan tolkas som att man anser faktatexter vara mer svårtillgängliga än till exempel kapitelböcker och lyrik.

Att möjligheten att ta del av faktatexter saknas för ett av elevsubjekten i kursplanerna kan diskuteras ur ett livsperspektiv, och belysas av de tankar om grundläggande värden och elever som samhällsmedborgare som läroplanens första del förmedlade:

*Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande och därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Skolverket, 2011, s. 9).*

För att kunna ta del av de beständiga kunskaper som behövs i samhället borde det vara rimligt att alla elever får öva sig på att ta del av fakta och informationstexter. Även läroplanens andra del belyser hur de demokratiska principerna gäller alla:

*De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga ska omfatta alla elever. (Skolverket, 2011, s. 15).*

Alla elever ska förberedas att leva och verka i samhället, och för att kunna det ska de ha kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Ur detta perspektiv borde tillgången till fakta/sakprosatexter såsom informationstexter om lagar och regler vara en del av det som gör det möjligt att leva och verka i samhället, vara delaktig och kunna påverka. Emellertid gör kursplanetexterna skillnad mellan vilken typ av texter som olika elevsubjekt anses kunna ta del av.

## **Sammanfattning grundsärskolans läroplan**

Från analysen av grundsärskolans läroplan träder tre diskurser fram. Inom dessa tre diskurser finns olika tal om vilka kunskaper som är möjliga för tre olika elevsubjekt: elev inom träningsskolan, elev inom grundsärskolan och elev inom grundskolan. I flera fall närmar sig talet om elever inom inriktningen grundsärskolan hur man talar om elever inom grundskolan, i att det finns likheter i hur man beskriver kunskaper för de två elevsubjekten. Emellertid finns också beskrivningar av kunskap som är gemensam för de båda subjekten inom skolformen grundsärskola, och som gör att de skiljer sig från hur man talar om elever inom grundskolan.

Subjektet elev med utvecklingsstörning positioneras på samma sätt som elever utan när det gäller att vara delaktiga i samhället, och hur de förväntas kunna vara aktiva, kreativa ansvarsfulla medborgare. Läroplanen ger uttryck för att elever med utvecklingsstörning ska förberedas inför att kunna göra val inför framtiden, med en viss åtskillnad mellan subjekten elever på grundsär- och träningsskola. Grundsärskoleelever ska kunna ”göra väl underbyggda val” medan elever på träningsskolan ”kan granska olika valmöjligheter”. Elever med utvecklingsstörning ska också informeras om olika studiemöjligheter, som kan finnas både i Sverige och utomlands. Samtidigt nämns också hur möjligheterna ska uppmärksammas för elever med funktionsnedsättning, vilket ger en bild av att det kan finnas något särskilt som gäller för dem.

Det finns skillnader när det gäller förväntningar på elever i grundsärskolan och elever i vanliga grundskolan. Framför allt när det gäller kunskaper i språk. Man ser på språkinläring på olika sätt och bilden som framgår är att skriftspråkliga färdigheter som läsa och skriva kommer i andra hand för elever med utvecklingsstörning. Medan det i läroplanen för elever utan utvecklingsstörning beskrivs hur utvecklandet av förmågorna att läsa, skriva och kommunicera hänger ihop.

Förutom skillnader mellan vad som gäller för elever med och utan utvecklingsstörningen, finns också skillnader inom skolformen grundsärskolan mellan det som beskrivs gälla för grundsärskoleelever och de som tillhör inriktningen träningsskolan. Detta gäller beskrivningarna när det gäller kunskaper i läroplanens andra del och i tredje delens kursplaner, som har olika kursplaner för träning- respektive grundsärskola. En tydlig skillnad handlar om hur man i läroplanen sätter mål som handlar om att läsa och skriva för elever på inriktningen grundsärskola, medan sådana mål inte finns för elever på inriktningen träningsskola. Ytterligare en skillnad mellan inriktningarna märks i att användandet av faktatexter i undervisningen finns med för elever på grundsärskolan men inte för elever på

träningsskolan. Även om det bara finns en skolform, existerar egentligen, enligt styrdokumentet, två olika former av verksamhet.

Något som framgår som gemensamt för elever på grundsärskola och träningsskola är dock beskrivningen av andra kommunikationsformer som aktuella för dessa elever. I dessa sammanhang nämns också användandet av olika kommunikationsverktyg i undervisningen.

## **Subjektspositioner i gymnasiesärskolans läroplan**

Även gymnasiesärskolans läroplan består av tre delar:

1. Skolans värdegrund och uppgifter
2. Övergripande mål och riktlinjer
3. Kursplaner.

Under delen övergripande mål och riktlinjer har rubrikerna ”normer och värden” och ”kunskaper” bytt plats jämfört med grundsärskolans läroplan. I gymnasiesärskolans kommer ”kunskaper” först. I grundsärskolans kommer ”normer och värden” först.

## **Framtidsutsikter för elever med utvecklingsstörning: Möjligheter eller hinder.**

### **Eleven med utvecklingsstörning som delaktig samhällsmedborgare med valmöjligheter**

I läroplanstexterna går att utläsa en syn på alla elevers möjlighet att utveckla en tro på sig själva och på framtiden. I den första delen av läroplanerna beskrivs denna syn på samma sätt både i gymnasiet och gymnasiesärskolans texter:

*Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och på framtiden (Skolverket, 2013, s. 9 och Skolverket, 2011, s.8).*

*Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, 2013, s. 5 och Skolverket, 2011, s.5).*

Alla elever inom både skolformen gymnasieskola och gymnasiesärskola ska i skolan få stöd att utveckla sin person till att kunna delta ansvarsfullt i vårt samhälle. En elev med utvecklingsstörning positioneras här inte annorlunda än elever utan. Den grundläggande tanken om allas lika värde och jämställdhet går att finna här.

Läroplanstexten beskriver vissa kvaliteter som ingår i att vara delaktig i samhället, att man känner ansvar och är med och utvecklar samhället:

*Utbildningen ska främja elevers utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet (Skolverket, 2013, s. 7).*

Även här positioneras subjektet elev inom gymnasiesärskola lika som eleven inom vanliga gymnasieskolan. Det är tydligt att även personalen i gymnasiesärskolan ska arbeta med att utveckla eleverna till att bli lika delaktiga samhällsmedborgare som elever som gått gymnasieskolan. I den första delen av gymnasiesärskolans läroplan finns samma element med som gymnasieskolans, och man kan se att dessa båda texter binds samman i en intertextuella kedja. (Winther Jörgensen & Phillips, 2014). I och med att gymnasiesärskolans läroplanstext införlivar element från gymnasieskolans blir resultatet att de båda elevsubjekten beskrivs på samma sätt vad gäller delaktighet.

I läroplanstexterna syns för både gymnasiet och gymnasiesärskolan hur det finns vissa kunskaper som ska förmedlas och vissa färdigheter som anses vara värdefulla för att kunna leva och verka i samhället. Detta liknar beskrivningarna som finns i grundskoleformernas läroplaner.

*Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. / Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (Skolverket, 2013, s. 7).*

Subjektet elev med, och utan, utvecklingsstörning ska alla få förutsättningar att bli ansvarskännande individer, och kunna arbeta och verka i samhället. Enligt läroplanen är ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta något som elever ska tränas i. Kopplingen mellan de olika läroplanstexterna för grundskolans skolformer och gymnasieskolans är tydlig. När det gäller de olika kompetenser som behövs för att bli en aktiv och delaktig samhällsmedborgare är det samma element som finns med för de olika skolformerna.

Skolan ska inte bara förmedla demokratiska värderingar, utan även arbeta på ett demokratiskt sätt och eleverna ska kunna ta ansvar för sin utbildning och utöva inflytande på den:

*Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Skolverket, 2013, s. 11).*

En elev på gymnasiesärskolan förutsätts, precis som elever på vanliga gymnasiet, kunna utöva inflytande på utbildningen och ta ansvar för studier, om skolan klargör mål och innehåll, rättigheter och skyldigheter. Eleverna ska även under utbildningen utvecklas för att bli aktiv i ett demokratiskt samhälle:

*... skolans mål är att varje elev utifrån sina förutsättningar utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv... (Skolverket 2013, s. 14).*



Alla i skolan (både gymnasieskolan och gymnasiesärskolan) ska alltså arbeta för att eleverna ska utveckla sin vilja att bidra till demokratin, och även här positioneras subjektet elev med utvecklingsstörning lika som subjektet elev utan.

Eleven med utvecklingsstörning ska också enligt läroplanen utvecklas till att få självkännedom och kunna ta ställning till framtida sysselsättning utifrån att analysera sina valmöjligheter. Skolans mål är att varje elev utifrån sina förutsättningar:

*... självständigt eller med stöd kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter och kunskaper.../... ökar sin förmåga att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan ha.../... ha vissa kännedom om arbetslivets villkor... (Skolverket, 2013, s. 15).*

Dessa mål som finns under stycket ”utbildningsval- arbete och samhällsliv” är identiska för elever med och utan utvecklingsstörning, förutom tillägget ”med stöd” för elever inom gymnasiesärskolan (första meningen ovan). Eleverna förutsätts alltså ha vissa valmöjligheter, kunna analysera dem och bedöma konsekvenserna av olika val. De förutsätts här också ha olika studie- och yrkesinriktningar att ta ställning till.

### **Förberedelse för etablering i en begränsad verklighet**

I både gymnasieskolans och gymnasiesärskolans läroplaner beskrivs i läroplanerna vad utbildningen ska leda till. Det handlar både om framtida studier och arbetsliv. Ett av uppdragen för gymnasiesärskolan handlar om hur elever ska förberedas för arbete. Under delen övergripande mål och riktlinjer kan man under stycket ”kunskaper” inledningsvis läsa att det är:

*... skolans ansvar att varje elev i gymnasiesärskolan ges möjlighet till förberedelse för etablering på arbetsmarknaden (Skolverket, 2013, s. 10).*

En elev med utvecklingsstörning ska förberedas för etablering på en arbetsmarknad. I nästa punkt beskrivs att skolan har ytterligare ett ansvar att:

*... varje elev efter genomförd gymnasiesärskoleutbildning utifrån sina förutsättningar har tillägnat sig kunskaper som ingår i studievägen och kan använda dessa i samhällsliv, arbetsliv, för fortsatta studier och i vardagsliv. (2013, s. 10).*

Den första övergripande meningen ger bilden av att elever som läser på gymnasiesärskolan är en grupp av individer som i första hand ska förberedas på ett arbetsliv efter genomförd skolgång. I andra hand, under alla punkter av kunskaper som ska tillägnas, nämns att fortsatta studier också kan vara en väg att gå.

En jämförelse med gymnasieskolans läroplan visar att i denna nämns också att skolans ansvar är att eleverna ska ha förutsättningarna för ett arbetsliv. Elever som går nationella yrkesprogram ska ha getts möjlighet att:

*... uppnå kraven för en yrkesexamen som innebär att eleven har uppnått en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunnande. (Skolverket, 2011, s. 9).*

En elev på gymnasiesärskolan ska förberedas på en etablering på arbetsmarknaden, medan en elev som läst nationellt yrkesprogram ska få en yrkesexamen. Denna skillnad är fullt logisk i och med att gymnasiesärskolan inte erbjuder nationella yrkesprogram som leder till en yrkesexamen. En elev med utvecklingsstörning behöver därför inte uppnå branschens krav på yrkeskunnande. Avsaknaden av yrkesexamen är något som troligtvis starkt begränsar eleven med utvecklingsstörning när det gäller framtida yrkesval. Skolinspektionen beskriver i sin rapport om mottagande i särskolan hur valmöjligheterna är begränsade:

*Efter avslutad grundsärskola och gymnasiesärskola är möjligheterna små att gå vidare till yrkesutbildning eller annan typ av högre utbildning, vilket också begränsar valmöjligheten på arbetsmarknaden. (Skolinspektionen 2010:2593, s. 6).*

I rapporten bekräftas bilden av arbetsmarknaden som begränsad för elever som gått gymnasiesärskola, och att dessa elever även är begränsade genom små möjligheter till att komplettera med eftergymnasial yrkesutbildning.

Yrkesmöjligheterna är alltså begränsade för elever med utvecklingsstörning, i och med att en yrkesexamen inte är möjlig att erhålla under utbildningen. Emellertid ger läroplanstexten en del information om vad för slags kunskaper som anses vara viktiga för framtiden för att erhålla ett yrke eller studera vidare:

*Gymnasiesärskolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap och företagande. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier. (Skolverket, 2013, s. 7).*

*Skolan ska eftersträva ett bra samarbete med arbetslivet, vilket är viktigt för all utbildning inom gymnasiesärskolan. (Skolverket, 2013, s. 9).*

Entreprenöriella förmågor anses vara av värde för eleverna inför framtida arbete och studier. Man anser även att ett bra samarbete med arbetslivet under utbildningens gång är viktigt för gymnasiesärskolans elever och att skolan ska sträva efter ett sådant arbete.

Läroplanstexterna inom gymnasiesärskolan begränsar subjektet elev med utvecklingsstörning i vad som är möjligt när det gäller arbete efter utbildningen, i och med att en yrkesexamen inte är möjlig att erhålla. En pågående studie visar att sysselsättningen för dessa ungdomar också ser annorlunda ut än för övriga (Hagström, februari, 2015). Hagström (2015, februari) skriver i tidskriften Specialpedagogik att en forskare på Malmö Högskola har undersökt vad som händer med ungdomarna efter avslutad gymnasiesärskola. Studien visar att drygt en

femtedel av dem har arbete, och mindre än hälften finns inom daglig verksamhet. Forskaren menar att en femtedel är fler än förväntat eftersom en allmän uppfattning är att särskoleelever går direkt till daglig verksamhet efter studierna, samtidigt som det är en låg andel om man jämför med ungdomar i allmänhet. Hon menar också att förutsättningarna för att få arbete helt klart skiljer sig för dessa ungdomar, men eftersom gymnasiesärskolan har i uppdrag att förbereda dem för arbetslivet ska man kunna förvänta sig att fler får arbete efter avslutad utbildning. Studien visar också att de som arbetar oftast gör det i små privata företag.

Även när det gäller möjligheten till eftergymnasiala högre studier positioneras elever med och elever utan utvecklingsstörning olika i läroplanstexterna. För elever på vanliga gymnasieskolan finns nationella högskoleförberedande program. Elever på dessa ska:

*... ges möjlighet att uppnå kraven för högskoleförberedande examen som innebär att eleven har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier. (Skolverket, 2011, s. 9).*

Eleverna på gymnasieskolan kan läsa program som förbereder dem på högskolestudier, något som inte finns som alternativ i gymnasiesärskolan. Detta kan man även se i skollagen, att syftet med gymnasieskolans utbildning är att förbereda för högre studier:

*Utbildningen i gymnasieskolan ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och en bas för rekrytering till högskolesektorn. (Skollagen 2010:800, 15 kapitlet 3 §).*

Gymnasieutbildningen har i lagen en plats i ett vidare samhällsperspektiv, där skolan ska försörja samhället med kompetenta yrkesverksamma och behöriga studenter till högskoleutbildningar. Något sådant syfte för gymnasiesärskolan finns inte i skollagen.

De faktiska möjligheterna till att söka till högre studier för elever som gått gymnasiesärskolan är i samhället ytterst begränsade (Lundgren, 2013). Vilka fortsatta studier kan det vara som är möjliga för eleverna enligt läroplanen? Under stycket "varje skolas utveckling" i läroplanens första del nämns att gymnasiesärskolan ska samarbeta med andra skolformer, samt med särskild utbildning för vuxna och kommunala vuxenutbildningen samt utbildning i svenska för invandrare. (Skolverket, 2013, s. 9). Man kan också läsa att rektors ansvar är att det sker en samverkan med:

*... särskild utbildning för vuxna, utbildning i svenska för invandrare, folkhögskolor, yrkeshögskolan och arbetslivet utanför skolan... (Skolverket, 2013, s. 17).*

De alternativ som nämns är bland annat folkhögskola och yrkeshögskola. När det gäller utbudet där och behörigheten att söka belyser Skolinspektionen (2010:2593) hur det faktiskt finns begränsningar även där:

*En skolgång i särskolan innebär lägre ställda kunskapsmål och får därför konsekvenser för möjligheten till fortsatta studier. Efter avslutad grundsärskola och gymnasiesärskola är möjligheterna små att gå vidare till yrkesutbildning*

*eller annan typ av högre utbildning, vilket också begränsar valmöjligheten på arbetsmarknaden. Det är således av stor vikt att handläggningen är korrekt och håller en god kvalitet. Endast de barn som har rätt till särskola ska gå där ( Skolinspektionen 2010:2593, s. 6).*

Begränsningarna inför framtiden för eleverna i gymnasiesärskolan är så stora att Skolinspektionen trycker på hur viktigt det är att bara barn som "har rätt till" särskola ska gå där. Här påpekas också hur arbetsmarknaden blir begränsad för dessa elever av en ytterligare aspekt, att de inte har möjlighet till vidare yrkesutbildning. Inte heller efter gymnasiesärskolans begränsade yrkesutbildning finns möjligheter att komplettera den.

Även i utredningen om den framtida gymnasiesärskolan nämns hur utbildningen inte leder till samma förutsättningar som en vanlig gymnasieutbildning och att man i skolan måste vara tydlig med att beskriva detta för elev och vårdnadshavare:

*För att inte skapa felaktiga förväntningar är det viktigt att skolan är tydlig med att gymnasiesärskolan erbjuder en utbildning som är ämnad för elever med utvecklingsstörning och vad denna utbildning kan leda till (SOU 2011:8, s. 14).*

I utredningen nämns också att det förekommer att elever och föräldrar har en uppfattning att gymnasiesärskoleutbildningen ger en grund för vidare högre studier, något som alltså är en felaktig förväntan.

De möjligheter till eftergymnasiala studier som faktiskt finns för personer med utvecklingsstörning är i stort sett begränsade till det som erbjuds inom kommunala särsvuxverksamheter samt folkbildningens olika verksamheter inom folkhögskolor och studieförbund (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Möjligheterna till studier för unga vuxna med utvecklingsstörning är alltså starkt begränsade. Särsvuxutbildningen motsvarar dessutom endast utbildning på nationella program, och är inte aktuella för elever som gått på individuellt program (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Folkbildningen har som regeringsuppdrag att göra utbildningen tillgänglig för personer med funktionshinder (Prop. 2005/06:192). Det finns inte många studier gjorda som handlar om folkbildning och personer med utvecklingsstörning, menar Ineland, Molin och Sauer (2013) men den sammantagna bild som förs fram av de studier som finns är att folkhögskolestudier inte förbättrar chanserna på arbetsmarknaden för personerna och att även om det finns en spänning mellan omsorgsinriktade mål och bildningsmål så finns många positiva effekter för de studerande. Deltagandet i studier har för individerna stor betydelse för självförtroende, självkänsla och självbild.

När det gäller möjligheterna till vidare studier och yrkesliv, växer en bild i läroplanen fram av att det för subjektet elev inom gymnasiesärskolan finns begränsningar i och med att utbildningen inte erbjuder yrkesexamen eller behörighet till högskola. Ineland, Molin och Saures (2013) beskrivning av särsvuxutbildningen som endast tillgänglig för en kategori elever från gymnasiesärskolan ger en indikation om att det inom denna skolform finns en uppdelning, som hittills i läroplanens första del inte syns.

## Att vara medveten om sina begränsningar?

Det som framgår av läroplanstexten är att eleven med utvecklingsstörning positioneras som en person som liksom alla andra ska utvecklas att bli en ansvarsfull, delaktig samhällsmedborgare med tro på sig själv och förmågan att kunna göra aktiva val. Samtidigt framträder en bild av att utbudet och valmöjligheterna i samhället är mer begränsade för eleven med utvecklingsstörning.

Det framgår i läroplanen att man på gymnasiesärskolan ska stärka eleven att kunna göra val och ha kännedom vad olika val har för konsekvenser:

*... självständigt eller med stöd kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter och kunskaper.../... ökar sin förmåga att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan ha.../... ha viss kännedom om arbetslivets villkor...*  
(Skolverket, 2013, s. 15).

Utifrån det som framgick tidigare är dessa valmöjligheter starkt begränsade, och arbetslivets villkor är inte samma för dessa elever som för andra. Här hamnar eleven med utvecklingsstörning i en position där de jämföras med andra ungdomar i förmågan att kunna göra aktiva val, men när det gäller utbudet av val är de inte jämförbara. En motsägelsefull situation framträder. Gymnasiesärskolans personal ska arbeta utifrån värderingen av allas lika värde och allas möjligheter till utveckling, men deras elever befinner sig i en verklighet där deras funktionsnedsättning inte ger dem samma möjligheter som andra.

Läroplanstexten tar inte upp denna motsägelsefullhet. I stycket om utbildningsval – arbete och samhällsliv (Gymnasiesärskolans läroplan, stycket 2.4) ges riktlinjer om hur personalen på skolan ska

*... informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund.*  
(Skolverket, 2013, s. 15).

Exakt samma formulering finns att läsa i läroplanen för gymnasieskolan. Här lyfts diskrimineringsgrunderna kön samt social och kulturell bakgrund fram, och hur skolan ska motverka begränsningar i val på grund av dessa. Vad som inte nämns är att man ska motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om funktionalitet. Något som bland annat FN:s Salamancadeklaration tar upp som en möjlig grund för diskriminering. (Gerrbo, 2012).

Att eleverna ska arbeta med sin förståelse för de begränsningar som uppstår i och med funktionsnedsättningen står inte uttryckt i läroplanstexten. Däremot kan man i Statens utredning om den framtida gymnasiesärskolan (SOU 2011:8), en utredning som ligger till grund för läroplanen, se förslag om detta:

*För att inte skapa felaktiga förväntningar är det viktigt att skolan är tydlig med att gymnasiesärskolan erbjuder en utbildning som är ämnad för elever med*

*utvecklingsstörning och vad denna utbildning kan leda till. Det är sedan skolans uppgift att bidra till att eleven får kunskaper så att han eller hon kan bli delaktig i sina egna val och vara med och bestämma över sitt eget liv. Undervisningen bör utformas så att elevens självbild stärks och att eleven blir medveten om sin funktionsnedsättning och kan hitta strategier för att motverka de hinder som kan uppstå. (SOU 2011:8, s.189).*

Eleven ska, enligt den statliga utredningen, kunna vara med och bestämma över sitt eget liv och vara delaktig i sina val, men samtidigt uttrycks hur valen och möjligheterna för eleverna är begränsade pga. deras funktionsnedsättning. Det är skolans uppdrag att medvetandegöra eleverna om de hinder som finns och om vad utbildningen på gymnasiesärskolan leder till. Det som inte nämns just i detta stycke, är vad det är som utbildningen faktiskt leder till och vilka dessa hinder är. Men som framgått av styrdokumentens texter, finns det skillnader mellan vad en gymnasiesärskoleutbildning och gymnasieutbildning leder till. Till exempel kan en elev på gymnasiesärskolan inte få en yrkesexamen eller nå högskoleförberedelse. Det som man skulle kunna tolka texten ur SOU-rapporten är att skolan har i uppdrag att ge eleven en "realistisk" bild av ur framtiden kan se ut och vilka möjligheter (eg. begränsningar) som finns.

### **Kunskaper för elev med utvecklingsstörning: att utveckla förmågor**

I läroplanens övergripande mål och riktlinjer finns inledningsvis ett stycke om kunskaper. De kunskapsmål som nämns där är i stort sett desamma i läroplanen för gymnasiesärskolan som i vanliga gymnasieskolan. Det som skiljer är formuleringen som förekommer listan med kunskapsmål. Samtliga kunskapsmål som här står beskrivna i läroplanen för gymnasiesärskolan, föregås av en mening: "har utvecklat sin förmåga att...", som står längst upp (Skolverket, 2013, s. 10). En elev med utvecklingsstörning ska t ex ha utvecklat sin förmåga att:

*... lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.../... söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje... (Skolverket, 2013, s. 10).*

Eleverna på gymnasieskolan har samma mål, men i deras läroplan används istället formuleringen: "i den utsträckning det framgår av elevens individuella studieplan" före sammanställningen av mål (Skolverket, 2011, s. 9). När det gäller elever på gymnasiesärskolan beskrivs alltså deras måluppfyllelse genomgående med orden att de ska ha utvecklat sina förmågor, medan för elever på gymnasieskolan används istället formuleringen att man i ett visst dokument (den individuella studieplanen) ska kunna utröna hur den enskilde elevens utveckling mot målen ska se ut. Kopplingen mellan de två olika läroplanerna blir återigen tydlig, texterna innehåller samma element när det gäller kunskapsbeskrivning, men vissa förändringar görs i läroplanen för gymnasiesärskolan, där man väljer att formulera sig på ett annat sätt.

Genomgående ser det även ut så att det skiljer sig mellan läroplanerna för de båda skolformerna hur man använder orden "utveckla" i varje enskild målformulering. För elever på gymnasiesärskolan används det ordet i de flesta mål:

*... har utvecklat kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa.../... har utvecklat kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet... (Skolverket, 2013, s. 10).*

Kunskaper är något som eleverna med utvecklingsstörning ska ha utvecklat, endast i två meningar uttrycker man sig som att eleverna ska "ha" kunskaper när det gäller mänskliga rättigheter och om samhälls- och arbetsliv står skrivet att eleven:

*... har kunskaper om de mänskliga rättigheterna.../... har kunskaper om samhälls- och arbetsliv. (Skolverket, 2013, s. 10-11).*

Medan eleverna på gymnasiesärskolan ska ha "utvecklat" kunskaper inom de flesta mål, används det ordet inte för eleverna på vanliga gymnasieskolan. Där skriver man istället t.ex.:

*... har kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa.../... har kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet.../... har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser... (Skolverket, 2011, s. 9-10).*

Skillnaderna i formuleringarna kring kunskapsmålen ger en bild av att eleverna på vanliga gymnasieskolan förväntas nå upp till olika former av kunskaper, som exempelvis beskrivs som att "ha kunskaper om..." eller "har förutsättningar att...". För eleverna på gymnasiesärskolan ger formuleringen "utveckla" en bild av att man ser en utveckling möjlig, men att det är något som skiljer sig när det gäller bedömning av elevernas måluppfyllelse. Ordet "utvecklat" används i talet om kunskap när det gäller ett visst elevsubjekt, eleven inom gymnasiesärskolan.

I gymnasiesärskolans läroplan finns det dessutom några kunskapsmål, i vilka formuleringarna "utvecklat sin förmåga", eller "utvecklat" har bakats in i texten. Detta innebär att formuleringarna finns först som inledning till samtliga mål, och sedan en extra gång i dessa meningar:

*... har utvecklat sin förmåga att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv.../... har utvecklat sin förmåga att kritiskt granska och bedöma information för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor.../... har utvecklat kunskaper om internationell samverkan och globala samband... (Skolverket, 2013, s 10-11).*

När det gäller dessa tre kunskapsmål, rörande deltagandet i demokratiska processer, förmåga att kritiskt granska information och kunskaper om internationell samverkan, kan man i gymnasieskolans läroplan läsa formuleringarna att en elev:

*... har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser.../... har förmåga att kritiskt granska .../... har kunskaper om internationell samverkan... (Skolverket, 2011, s. 10).*

Här kan man återigen se hur formuleringarna för målen för gymnasiesärskolans elever innehåller orden "har utvecklat" medan det för eleverna på gymnasieskolan formuleras med ord som "har förutsättningar att...", "har förmåga att". Formuleringen "har utvecklat sin förmåga att" och "har utvecklat" är det som skiljer läroplanerna åt i denna övergripande del av läroplanen. Kopplingen mellan texterna för gymnasiesärskolan och gymnasiet är återigen tydlig. Samma slags kunskaper nämns, men man formulerar sig på ett annat sätt för elever på gymnasiesärskolan.

Ytterligare en skillnad mellan skolformerna är hur man i gymnasieskolans läroplan kan läsa att eleven ska kunna "använda sina kunskaper som redskap..." (Skolverket, 2011, s. 9). De ska kunna använda kunskaperna som redskap för att:

- formulera, analysera och pröva antaganden samt lösa problem,
- reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära,
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden, och
- lösa praktiska problem och arbetsuppgifter. (Skolverket, 2011, s. 9)

I gymnasiesärskolan läroplan beskrivs däremot inte hur man ska använda kunskaper som redskap för att tillägna sig dess förmågor, utan här ska eleverna istället ha utvecklat förmåga att formulera, reflektera, kritiskt granska och så vidare. Här används återigen olika formuleringar beroende på vilka elevsubjekt man talar om, subjektet elev inom gymnasieskolan kan använda kunskaper som redskap, medan subjektet elev på gymnasiesärskolan kan utveckla förmågor.

Förutom skillnaderna i formuleringarna mellan elever på gymnasiesärskolan och gymnasieskolan nämns i läroplanen för gymnasiesärskolan ytterligare en kategori elever. Under formuleringarna av mål i gymnasiesärskolans läroplan nämns plötsligt inriktningen "individuellt program" Det finns ett tillägg som gäller elever på individuellt program på gymnasiesärskolan när det gäller dessa kunskapsmål. Dessa elever ska ha "nått så långt som de individuella förutsättningarna medger i förhållande till de ovan angivna målen". (Skolverket, 2013, s. 11). Medan grundsärskolans läroplan tydligt skiljer mellan kunskapsmål för träningsskoleelever och grundsärskoleelever genom att presentera två skilda listor med mål för respektive inriktning, så har gymnasiesärskolans läroplan en lista med mål, men med detta tillägg i slutet. I tillägget trycker man en extra gång på att elevens förutsättningar sätter gränserna för hur långt han/hon kan nå i förhållande till målen. Alla lärare ska utgå från elevens förutsättningar, men de olika inriktningarna i skolformerna ger tre olika nivåer när det gäller hur lärarna ska förhålla sig till måluppfyllelse, och de vänder sig till tre olika elevsubjekt:

1. Elevernas mål beskrivs i meningar som: "kan använda kunskaper", "har kunskaper om", "har förmåga att", "har förutsättningar för att delta" "kan observera och analysera", i den utsträckning det framgår av elevens individuella studieplan (subjektet elev på gymnasieskolan)
2. Elevers mål beskrivs i form av att "ha utvecklat sin förmåga att lära/utforska/delta/analysera... ", "har utvecklat kunskaper om..." (subjektet elev på gymnasiesärskolans nationella program)



3. Elevers mål beskrivs i form av att ”ha utvecklat sin förmåga att /.../ så långt som de individuella förutsättningarna medger...” (subjektet elev på gymnasiesärskolans individuella program).

Formuleringarna kring kunskapsmål skiljer sig i läroplanen och tre olika elevsubjekt framträder i de två skolformerna. I läroplanen framstår tre olika sätt att tala om bedömning av kunskap för de tre olika elevsubjekten. Trots att alla elever inom gymnasiesärskolan ska ha en individuell studieplan, nämns inte denna i samband med kunskapsmålen såsom det gör för elever på vanliga gymnasiet.

### **Kunskaper i svenska språket. Skriva, läsa eller kommunicera.**

När det gäller kunskaper i svenska språket, blir det vid en analys av kursplaner tydligt att man i texten för gymnasiesärskolan talar om olika kunskaper för två olika elevsubjekt: elev på nationella program och elev på individuella program. För de nationella programmen i gymnasiesärskolan finns flera kurser i svenska inom ämnet svenska. I detta arbete har analysen gjorts av inledningen och syftesbeskrivningen av ämnet svenska samt det centrala innehållet för kursen svenska 1. För de individuella programmen finns ingen kurs i svenska, utan istället ämnesområdet språk och kommunikation. För att jämföra med hur det ser ut för elever i gymnasieskolan, har inledningen och syftesbeskrivningen av ämnet svenska, samt kursplanen i svenska 1 använts.

I det inledande stycket i beskrivningen av ämnet svenska för de nationella programmen på gymnasiesärskolan går att läsa att ämnet handlar om kommunikation, och att kärnan i ämnet är språket och litteraturen:

*Ämnet svenska behandlar olika former av kommunikation mellan människor. Kärnan i ämnet är språket och litteraturen. I ämnet ingår kunskaper om språket, skönlitteratur och andra typer av texter för att lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. (Skolverket, 2013, s.1).*

Det man ser är att i svenskämnet ingår olika former av kommunikation, men man beskriver inte här närmare vilka typer det kan vara. I inledningen läggs tonvikt på kunskaper om språket, och olika texter och att man genom sådan kunskap lär känna sig själv och andra. Även i inledningstexten för ämnesområdet språk och kommunikation för det individuella programmet på gymnasiesärskolan går att läsa hur området behandlar ”olika former av kommunikation mellan människor” (Skolverket, 2013, s.1). Inledningen lyder:

*Ämnesområdet språk och kommunikation behandlar olika former av kommunikation mellan människor. Kommunikation inom området kan ske på olika sätt, till exempel med bilder, kroppsspråk, skrift, tal eller tecken. I ämnesområdet ingår även kommunikation på engelska. (Skolverket, 2013, s. 1).*

I ämnesområdet som erbjuds elever på individuella programmet är det också kommunikation i olika former som nämns, men man ger också exempel på dessa former: tal, tecken och kroppsspråk, men även skriftspråket. Det finns däremot ingen mening liknande den om kärnan av språk och litteratur. Texten nämner faktiskt inte vilket språk det handlar om, att det

är svenska utgår man antagligen från vara självklart, eftersom man även lägger till att kommunikation på engelska ingår (här nämns språket). Det är ändå intressant att begreppet svenska inte nämns. Även under syftesbeskrivningen fortsätter beskrivningen av olika former av kommunikation och samspel, men utan att nämna svenska språket (men däremot engelska och modersmål).

Skillnaden mellan beskrivningarna ger en bild av hur kunskapen om språket och möjligheten att ta del av texter beskrivs som något centralt för eleverna på nationella program, medan kommunikation i olika former mellan människor är centralt för eleverna på individuella program. Kommunikation mellan människor beskrivs också som centralt för eleverna på nationella programmet, men på det sätt att det är genom kunskapen om språket och litteraturen som man kan förstå sin omvärld, andra och sig själv, en grund till kommunikation. Bilden som ges är att eleverna som läser svenska 1 är elever som förväntas kunna läsa texter och lära sig grammatik, medan elever som läser ämnesområdet språk och kommunikation kanske inte kan tillägnas sig sådan kunskap, utan fokus finns på grundläggande kommunikation. Två olika diskurser växer fram i vilka kunskaper beskrivs på olika sätt för två olika elevsubjekt: subjektet elev på nationella program och subjektet elev på individuella program.

Kursplanerna inom gymnasiesärskolan skiljer sig åt väsentligt. För att få en bild av om det är något som skiljer sig mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan kan man titta på inledningen av beskrivningen av ämnet svenska för gymnasieskolan:

*Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (Skolverket, 2011, s. 160).*

Beskrivningen av ämnet svenska skiljer sig inte mycket åt mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolans nationella program. Men några skillnader syns. I gymnasieskolans kursplan har man bytt plats mellan olika yttrandet och valt att skriva om språket och litteraturen först. En liten skillnad, men liknande skillnaden i grundskolans kursplaner där "tala och samtala" och "läsa och skriva" bytte plats. Nästa sak man kan se är att även för eleverna på gymnasieskolan nämns kommunikation, och även här är det tydligt att tillgången till språket ger en möjlighet till kommunikation. Men något som skiljer är att här är det första som beskrivs möjligheten till att uttrycka sin personlighet. I andra hand nämns hur man med hjälp av litteratur och texter kan lära känna andra och sig själv. Att uttrycka sin personlighet nämns inte in någon av gymnasiesärskolans inledningar. Texterna för de olika skolformerna är en del av en intertextuell kedja, där liknande element finns med, men där man också märker att vissa förändringar görs i texterna för gymnasiesärskolans elever. Ord byter plats, och vissa formuleringar saknas. Läroplansförfattarna gör ett aktivt val att t.ex. ta bort formuleringen "att uttrycka sin personlighet", och det innebär att även om texterna ibland är mycket liknande varandra, så talar man om de olika elevsubjekten på skilda sätt, vilket innebär att olika normer gäller för de olika subjekten.

## Tala, uttrycka sig eller lyssna?

Liknande de skillnader mellan de språkliga handlingarna som kunde utläsas i grundskoleformernas läroplaner, kan man även för svenskämnet i gymnasieskolans läroplaner se hur man formulerar sig på olika sätt kring förmågor för de tre olika elevsubjekten: elev på gymnasiesärskolans nationella program, elev på gymnasiesärskolans individuella program och elev på gymnasieskolan. Det handlar om att man nämner färdigheterna tala, lyssna, skriva och läsa på olika sätt och i olika ordning, något som man skulle kunna tolka som att man lägger olika mycket fokus på olika förmågor.

När det gäller elever på individuellt program inom gymnasiesärskolan, kan man i kursplanen för språk och kommunikation läsa att:

*Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att lyssna på, tolka och själva uttrycka olika språkliga budskap. (Skolverket, 2013, s. 1).*

Här, i ämnesrådets syfte, nämns inte vilka typer av uttryck som kan vara aktuella, men i det centrala innehållet kan man se att både kroppsspråk, tal, digitala kommunikationsverktyg och skrift är något som ingår i ämnesrådet. För eleverna på nationella program på gymnasiesärskolan gäller i kursplanen för svenska (ur syftet) att:

*Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, lyssna, skriva och läsa, och därmed stödja deras personliga utveckling. (Skolverket, 2013, s.1 )*

För dessa elever nämner man de olika färdigheterna tala, lyssna, skriva och läsa i syftet. Dessa kommer igen i det centrala innehållet, men jämfört med individuella programmets, så är det en helt annan nivå och krav för de nationella eleverna. De ska behandla muntlig framställning, hur språk och disposition kan anpassas till syftet, och skriva texter som är anpassade till olika sammanhang till exempel. De ska även kunna använda lässtrategier så som att urskilja budskap, syfte och sammanhang i olika texter. Lässtrategier för elever på individuellt program handlar om att avkoda symboler, ordbilder, ord och text, alltså en mycket mer grundläggande nivå.

Motsvarande mening i syftet för ämnet svenska på gymnasieskolan lyder:

*Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. (Skolverket, 2011, s.160).*

Även här märker man likheter mellan formuleringar för vad som gäller subjektet elev på gymnasiesärskolans nationella program och subjektet elev på gymnasieskolan. Den enda skillnaden är att man nämner färdigheterna tala, skriva, läsa och lyssna i annan ordning. I det centrala innehållet för gymnasieskolan kan man hitta mer likheter mellan denna och den för gymnasiesärskolans nationella program. Några skillnader finns dock: för gymnasieelever gäller en mer avancerad nivå av språklig analys och tillämpning av språk där man nämner t ex argumentationsteknik, retoriska arbetsprocesser, citat- och referensteknik, källkritik analys av språk och språklig variation. För gymnasiesärskoleelever på de nationella programmen finns några grundläggande färdigheter med såsom muntlig kommunikation och stavningsregler som skiljetecken och tempus.

Det tre citaten ovan ur kursplanerna är tre skilda formuleringar kring syftet för eleverna när det gäller språkliga förmågor. För elever på individuellt program, nämns i första hand en impressiv förmåga, att lyssna. I andra hand nämns en aktiv expressiv förmåga: att "själv uttrycka språkliga budskap". För elever på gymnasiesärskolans nationella program och gymnasieskola råder det omvända: först nämns tala, eller tala och skriva och sedan nämns lyssna. Men det finns ännu en skillnad: för eleverna på vanliga gymnasiet kommer förmågan "lyssna" sist av de fyra färdigheterna, tala, skriva och läsa kommer före. Medan "lyssna" kommer på andra plats för eleverna på gymnasiesärskolans nationella program, skriva och läsa nämns efter. Huruvida det finns ett syfte med i vilken ordning man nämner de olika färdigheterna går inte att utlösa. Det man kan se är att "lyssna" är något som nämns först när det gäller elever på lägre utvecklingsnivå, och ett för de på högre utvecklingsnivå nämns det aktiva uttryckssättet "tala" först. Man nämner även "skriva" längre fram i meningen för elever på vanliga gymnasieskolan, alltså de utan utvecklingsstörning, medan det kommer i andra hand för elever med lindrig utvecklingsstörning på gymnasiesärskolans nationella program. Liknande den skillnad som upptäcktes i grundskolans läroplaner kan man här se att vissa begrepp används eller utesluts i förhållande till vilka elever man talar om. I de fall man använder samma begrepp väljer man att skriva om dem i olika ordning.

## **Elever med behov av digitala verktyg och alternativ kommunikation**

Genomgående i både gymnasiesärskolans individuella program och nationella programs kursplaner nämns hur digitala verktyg är något som eleverna ska ges tillfälle att använda. Detta skiljer sig mot gymnasieskolans kursplan, där detta inte nämns över huvud taget. I kursplanen för svenska på nationellt program på gymnasiesärskolan kan man läsa att:

*I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, lyssna, skriva och läsa. De ska också ges tillfälle att använda digitala verktyg i samband med detta. (Skolverket, 2013, s. 1).*

Subjektet elev på gymnasiesärskolans nationella program positioneras som någon som behöver få tillfälle att använda digitala verktyg i undervisningen, och även i det centrala innehållet nämns att elever ska få använda hjälpmedel för stavning och ordförståelse (Skolverket, 2013). Även subjektet elev på gymnasiesärskolans individuella program positioneras som någon som kan vara i behov av digitala verktyg:

*Eleverna ska i undervisningen ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika digitala verktyg för att kunna kommunicera och samspela med andra och för att kunna vara delaktiga i samhället.../... I undervisningen ska också ges möjlighet att använda sig av digitala verktyg... (Skolverket, 2013, kursplanen i språk och kommunikation, sidhänvisning saknas).*

För samtliga elever inom gymnasiesärskolan kan man se att digitala verktyg är något som kan vara behjälpligt när det gäller att lära sig kommunicera och samspela samt läsa och skriva. Digitala verktyg är något som tillskrivs särskoleelever. Det är alltså eleverna med utvecklingsstörning, enligt kursplanetexten, som kan vara behov av dessa verktyg, medan elever med andra funktionsnedsättningar, eller utan, inte i texten beskrivs ha dessa behov.

Om behovet av digitala verktyg är något som är förenande i diskursen kring kunskaper för subjektet elev med utvecklingsstörning, är alternativa kommunikationssätt något som splittrar de två olika elevsubjekten inom gymnasiesärskolan. För elever på gymnasiesärskolans individuella program nämns alternativa kommunikationssätt i kursplanen:

*Kommunikation inom området kan ske på olika sätt, till exempel med bilder, kroppsspråk, skrift, tal och tecken.../... förmåga att kommunicera med ord och begrepp eller alternativa uttryckssätt.../... kommunikation i olika former, till exempel kroppsspråk, tal och digitala kommunikationsverktyg... (Skolverket, 2013, kursplanen i språk och kommunikation, sidhänvisning saknas)*

Alternativa kommunikationssätt som nämns är bilder, kroppsspråk och tecken och dessa beskrivs när det gäller subjektet elev inom gymnasiesärskolans individuella program. Motsvarande formuleringar förekommer inte för subjektet elev på gymnasiesärskolans nationella program eller för elever på vanliga gymnasieskolan. Elever på nationella program beskrivs kunna utveckla kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation:

*De ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier (Skolverket, 2013, kursplanen i svenska för gymnasiesärskolan, sidhänvisning saknas).*

Elever på gymnasiesärskolans nationella program ska utveckla sin muntliga och skriftliga kommunikation, men alternativa kommunikationssätt nämns inte för dem.

Även om man läroplanerna ger uttryck för att alternativa kommunikationssätt är något som gäller elever på gymnasiesärskolans individuella program (elever på lägre utvecklingsnivå), kan man i forskningen se att fler personer kan vara i behov av dessa alternativ. När det gäller alternativ och kompletterande kommunikation (förkortas AKK) är det personer med olika slags funktionsnedsättningar som kan ha behov av detta. Heister Trygg och Andersson (2009) nämner att gruppen innefattar personer med utvecklingsstörning, motoriska funktionsnedsättningar, förvärvad hjärnskada, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, hörselnedsättning, specifik språkstörning och synskada. Gruppen innefattar både barn och vuxna. Det är alltså en rad olika omständigheter som kan göra att en elev i skolan har behov av kommunikationshjälpmedel, något som man i läroplanen inte ger uttryck för. Även om inte forskningen drar en gräns mellan olika grader av utvecklingsstörning vad gäller behovet av AKK gör man det i läroplanstexten. Tanken om den inkluderande skolan, med anpassningar som görs efter elevens förutsättningar, syns inte i läroplanens alla delar. Istället växer det fram en bild av att det finns flera olika verksamheter, av vilka det är på det individuella programmet som anpassningar vad gäller kommunikationshjälpmedel görs.

## **Sammanfattning gymnasiesärskolans läroplan**

Även i analysen av gymnasiesärskolans läroplan träder tre diskurser fram. Inom dessa tre diskurser finns olika tal om vilka kunskaper som är möjliga för tre olika elevsubjekt: elev inom individuellt program på gymnasiesärskolan, eleven på nationella program på

gymnasiesärskolan och elev på gymnasieskolan. När det gäller målformuleringar i läroplanerna finns tre olika sätt att formulera sig som används kring dessa tre elevsubjekt. Gymnasiesärskolans läroplan genomsyras av uttrycket "utveckla sin förmåga att" och "utveckla kunskaper" för alla elever, men för elever som går individuella program tillkommer ytterligare en formulering: "så långt som de individuella förutsättningarna medger". För subjektet elev på vanliga gymnasieskolan, används inte ordet "utveckla" på samma sätt i målformuleringarna.

Även i kursplanen i svenska syns skillnader inom skolformen gymnasiesärskola, när det gäller målformuleringar och centralt innehåll. En stor skillnad finns i och med att det faktiskt finns två olika kursplaner, en för ämnet svenska för elever på nationellt program, och en för ämnesområdet språk och kommunikation för elever på individuellt program. Det finns för svenska språket större likheter mellan gymnasiesärskolans nationella kursplaner och vanliga gymnasieskolan än vad det gör inom de olika inriktningarna inom gymnasiesärskolan. Det blir tydligt t ex när det gäller vilka språkliga handlingar som beskrivs. Ett närmande till vanliga gymnasiet syns här, men det gäller alltså endast en del av gymnasiesärskolans elevgrupp, de som går nationella program.

När det gäller olika språkliga förmågor kan man på samma sätt som i grundskolans läroplaner se att vissa begrepp används eller utesluts i förhållande till vilka elever man talar om. I de fall man använder samma begrepp väljer man att skriva om dem i olika ordning. Det man kan se är att "lyssna" är något som nämns först när det gäller elever på lägre utvecklingsnivå, och ett för de på högre utvecklingsnivå nämns den expressiva förmågan "tala" först. Att kunna skriva nämns i talet om elever på gymnasiesärskolans nationella program samt elever på vanliga gymnasiet, men inte när man talar om elever på gymnasiesärskolans individuella program. Man nämner även "skriva" längre fram i meningen för elever på vanliga gymnasieskolan, alltså de utan utvecklingsstörning, medan det kommer i andra hand för elever med lindrig utvecklingsstörning på gymnasiesärskolans nationella program.

Det man kan se förenar subjektet elev på nationella program och elev på individuella program inom gymnasiesärskolan är talet om behovet av digitala hjälpmedel. Detta behov är något som tillskrivs elever med utvecklingsstörning genom att det genomgående nämns i läroplanen. I läroplanen för gymnasiet nämns inte dessa behov eller krav på sådant innehåll i den pedagogiska verksamheten. Däremot talar läroplanstexten om alternativa kommunikationssätt som något som kan vara aktuellt enbart för elever på individuella program. Alternativ kommunikation nämns inte för elever på nationella program på gymnasiesärskolan, utan detta är något men enbart talar om när det gäller elever på gymnasiesärskolans individuella program. I läroplanstexten finns alltså både sådant som förenar de två elevsubjekten inom gymnasiesärskolan och sådant som splittrar dem och skiljer dem åt.

I läroplanstexten för gymnasiesärskolan syns en dubbelhet. Läroplanens första två delar positionerar eleven med utvecklingsstörning som en aktiv, delaktig samhällsmedborgare, som i utbildningen ska få en god grund och utvecklas till en demokratisk medborgare. I detta ingår att kunna utveckla demokratin i arbetslivet, samt kunna göra aktiva val inför framtiden. Texten är här mycket lika texten i läroplanen för gymnasieskolan, det är nästan exakt samma element som ingår och texterna är kopplade till varandra. Men i delar som rör kunskapsmål och i beskrivningen av syftet med skolformerna framgår att subjektet elev med

utvecklingsstörning positioneras på ett annat sätt än elever utan i och med att de förra inte har samma möjligheter efter sina gymnasiestudier. I läroplanen kan man se att möjligheterna till högre studier inte är aktuella, samt att man inte kan få yrkesexamen. Även om inte läroplanstexten beskriver att man ska medvetandegöra eleverna om deras begränsade möjligheter, blir det i praktiken så eftersom utbudet för dessa elever är begränsade. Eleven med utvecklingsstörning intar alltså olika positioner i förhållande till elever utan, de likställs i vissa delar av läroplanen, medan de i andra delar tilldelas positioner som är diskriminerande.

## Summerande analys

Både för grundsärskolan och gymnasiesärskolan råder stora skillnader inom skolformerna och det framgår att två elevsubjekt finns beskrivna inom vardera skolformen. Inom skolformen grundsärskolan syns skillnad mellan det som beskrivs gälla för subjektet elev på grundsärskolan och subjektet elev på inriktningen träningskolan. Detta gäller beskrivningarna när det gäller kunskaper i läroplanens andra del och i tredje delens kursplaner, som har olika kursplaner för träning- respektive grundsärskola. Även om det bara finns en skolform, existerar egentligen, enligt styrdokumentet, två olika former av verksamhet.

Även inom skolformen gymnasiesärskola kan man i läroplanen utläsa att man talar om två olika verksamheter som riktar sig till två olika elevsubjekt: elev på nationella program och elev på individuellt program. Det finns olika kursplaner för de olika inriktningarna, för elever på nationellt program finns ämnet svenska, och för elever på individuellt program finns ämnesområdet språk och kommunikation. Det finns även skillnader i hur man formulerar sig kring mål i och med ett tillägg under kunskapsmålen i läroplanens andra del (2.1) för elever på individuellt program. Det finns för svenska språket större likheter mellan gymnasiesärskolans nationella kursplaner och vanliga gymnasieskolan än vad det gör inom de olika inriktningarna inom gymnasiesärskolan. Det blir tydligt t ex när det gäller vilka språkliga handlingar som beskrivs. Ett närmande till vanliga gymnasiet syns här, men det gäller alltså endast en del av gymnasiesärskolans elevgrupp, de som går nationella program.

Något som framgår som gemensamt för elever på grundsärskola och träningskola är dock beskrivningen av andra kommunikationsformer som aktuella för dessa elever. I dessa sammanhang nämns också användandet av olika kommunikationsverktyg i undervisningen. När alternativa kommunikationsformer och hjälpmedel är något som förenar eleverna inom grundsärskolans inriktningar, märks istället i gymnasiesärskolans kursplan att man beskriver olika behov hos elever på olika inriktningar. Alternativ kommunikation nämns bara i talet om kunskap för elever på individuella program. Digitala verktyg nämns däremot som något som alla elevsubjekt inom hela gymnasiesärskolan kan ha nytta av. Här kan man se att man skildrar behoven för elever på olika sätt i de olika inriktningarna i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Valet att i kursplanetexterna för elever på gymnasiesärskolan begränsa behovet av AKK till en viss kategori av elever strider mot vad forskningen säger om vilka personer som kan vara i behov av kommunikationshjälpmedel (Heister Trygg & Andersson, 2011). När forskningen menar att AKK är något som kan vara aktuellt för en mängd olika personer med olika slags funktionsnedsättningar, så är valet i kursplanetexterna för

gymnasiesärskolan att begränsa det än mer till att bara gälla elever på tidigare utvecklingsnivå.

De två första delarna av läroplanerna har texter som liknar varandra, både för grundsärskolan och grundskolan, samt för gymnasiesärskolan och gymnasiet. Detta innebär att innehållet för subjektet elev med utvecklingsstörning i skolan samt även förväntningarna på dem beskrivs på ett nästan exakt liknande sätt som för subjektet elev utan utvecklingsstörning. Det gäller inom områden som normer och värden, elevens ansvar och inflytande samt skolan och omvärlden. Elever med utvecklingsstörning beskrivs som personer som ska kunna bli aktiva, ansvarstagande och delaktiga samhällsmedborgare. Det syns väl att samtliga texter har kopplingar till varandra, är del av en intertextuell kedja, där samma element finns beskrivna. I grundsärskolans läroplan kan man på alltså se att elever med utvecklingsstörning beskrivs på samma sätt som elever utan när det gäller att vara delaktiga i samhället, och hur de förväntas kunna vara aktiva, kreativa ansvarsfulla medborgare. När det gäller vilka skriftliga sammanhang som erbjuds för eleverna i kursplanerna för svenska och kommunikation kan man däremot se att elever på träningsskolan inte behöver arbeta med faktatexter. En gränsdragning syns även här i kursplanerna, mellan elever inom samma skolform. Man kan också se att förväntningarna på att kunna ta del av nationalitetsöverskridande och kulturöverskridande texter inte syns i kursplanerna för sarskolan. Att vissa typer av texter inte nämns för dessa elever kan upplevas motsägelsefullt med tanke på hur läroplanen beskriver allas utveckling mot att vara delaktig i samhället.

Det är i kunskapsbeskrivningarna som skillnader mellan skolformerna för elever med och utan utvecklingsstörning syns. Även om det också här märks hur texterna är väl kopplade till varandra, kan man se att vissa förändringar görs i texterna för elever inom sarskolan. När det gäller kunskap i språk så används olika formuleringar när det gäller de olika elevsubjekten. Här syns skillnader både mellan skolformerna sarskola och vanlig skola, men här syns också skillnader inom sarskolan, och detta gäller både för grundsär- och gymnasiesarskola. Överlag kan man se att man talar om kommunikation för elever på träningsskola och individuellt program (elever på lägre utvecklingsnivå). För elever på inriktningen grundsarskola och nationellt program talar man också om skriftspråkliga färdigheter för dessa elevsubjekt. Man kan också se att man nämnder olika färdigheter i olika ordning, och då nämns expressiva språkliga handlingar såsom "skriva" och "tala" tidigare för elever utan utvecklingsstörning, medan "lyssna" nämns tidigare för elever med utvecklingsstörning. För elever på gymnasiesarskolan används formuleringen "har utvecklat sin förmåga att..." i läroplanen när det gäller övergripande kunskapsmål, en formulering som inte används i gymnasiets läroplan. En liknande skillnad finns däremot inte mellan formuleringarna för elever på grundskolan och grundsarskolan. Grundsarskolans läroplan upplevs i det hänseendet som närmare grundskolans än vad gymnasiesarskolans och gymnasieskolans är. För elever på gymnasiesarskolan kan man läsa att möjligheterna till högre studier inte är aktuella, samt att man inte kan få yrkesexamen. Detta syns i kunskapsdelen i läroplanens andra del. Eleven med utvecklingsstörning som gått gymnasiesarskolan positioneras att inte ha samma möjligheter som en elev som gått vanliga gymnasieskolan. Även om inte läroplanstexten uttryckligen beskriver att man ska medvetandegöra eleverna om deras begränsade möjligheter, blir det i praktiken så eftersom utbudet för dessa elever är begränsade.



Det märks en diskrepans mellan den position elever med utvecklingsstörning intar i den allmänna, generella delen av läroplanen och delen som handlar om kunskaper. Den aktiva ansvarsfulla medborgaren som beskrivs i den första delen, genomsyrar inte alltid kursplanedelen. Eller rättare sagt, eleven med utvecklingsstörning positioneras inte med samma förutsättningar till kunskapsinhämtning som en elev utan. Exemplet med faktatexter är ett sådant exempel, och ett annat är hur möjligheten att skriva och läsa inte syns på samma sätt i kursplanerna för elever på individuellt program som det gör i de första delarna av läroplanen. Ett slags dilemma framstår även genom att de grundläggande demokratiska värderingarna om alla människors rättigheter och lika värde som genomsyrar styrdokumentet positionerar elever med utvecklingsstörning som några med samma rättigheter och möjligheter som andra. Samtidigt positioneras elever med utvecklingsstörning som några med begränsade möjligheter och framtidsutsikter, något som kan upplevas som diskriminerande.

Den grundläggande demokratiska tanken med en skola för alla, där inkluderande verksamheter kan ta emot alla elever genom att göra Anpassningar, är något som inte läroplanstexten egentligen inte ger uttryck för. Istället är det flera olika verksamheter som beskrivs, där olika elevsubjekt kategoriseras till att ha olika möjligheter och behov. Det är den enskilda eleven som lyfts fram, istället för skolan som verksamhet.

## Diskussion

Frågan om särskolans vara eller inte vara har varit uppe till diskussion vid flera tillfällen, bland annat hade Carlbeck-kommittén som ursprungligt uppdrag att utreda huruvida särskolan som skolform för elever med utvecklingsstörning skulle var kvar eller inte. (Frithiof, 2012). Även om kritiska röster har riktats mot att ha en särskild skolform för vissa elever i ett skolsystem som samtidigt förespråkar en skola för alla (bl. a. Frithiof, 2009; Hill, 2011; Tideman & Szönyi, 2011), så kvarstår faktum att särskolan med dess egna läroplaner består. För elever med utvecklingsstörning finns särskolan, och denna skolform regleras av egna läroplaner.

Mitt syfte var att granska subjektpositioner för elever med utvecklingsstörning i grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner samt att granska hur talet om kunskap och kunskapsformer ser ut i läroplanstexterna för de olika elevsubjekten. Metodvalet att använda diskursanalys handlar om ett intresse för hur talet om dessa elever kan medverka i producerandet av mening och sammanhang för dem inom området utbildning. Utgångspunkten är att hur man talar om möjligheter för dessa elever innebär något för hur deras faktiska skolverksamhet kommer se, vilken kunskap och stoff de kommer erbjudas och inom vilka ramar dessa elever kommer tillåtas agera och handla, alltså vilka förväntningar man har på subjektet elev med utvecklingsstörning (Winter Jörgensen & Phillips, 2012). Diskursanalys har visat sig vara en tidskrävande metod, materialet har gått igenom åtskilliga gånger och analysarbetet har präglats av föränderlighet, i och med att jag fått syn på nya aspekter varje gång empirin lästs igenom. Detta innebär att resultaten av arbetet hade kunnat bli annorlunda om jag hade ägnat ytterligare tid åt det än jag gjort inom nuvarande tidsramar. Ett urval har också gjorts, ett fokus har lagts på läroplanernas beskrivningar av svenska

språket och kommunikation samt beskrivningar av elevers framtidsutsikter, valmöjligheter och möjligheter till att bli aktiva samhällsmedborgare. Andra fokus hade kunnat vara aktuella, och andra tolkningar av hur läroplanstexterna positionerar elever med utvecklingsstörning hade varit möjliga. Resultatet präglas också av subjektivitet, mitt sätt att ta mig an dokumentens innehåll och tolka det präglas av mina erfarenheter och min förförståelse. Något som Bergström och Boréus (2012) nämner som ett förändrat sätt att se på validitet, att forskarens förförståelse är med och bestämmer vilka svar man finner på frågan. I mitt fall handlar det om att jag har yrkeserfarenhet inom både grundsärskola och gymnasiesärskola och arbetat utifrån dessa skolformers styrdokument.

Det har i analysen framgått att det inom grundskolans respektive gymnasieskolans två skolformer egentligen finns tre elevsubjekt. Inom verksamheten grundsärskola och gymnasiesärskola finns två elevsubjekt, som går olika inriktningar. I läroplanstexten talar man om kunskap på olika sätt för de olika elevsubjekten. Till exempel beskrivs möjligheterna till språkliga sammanhang och utvecklandet av skriftspråk på ett sätt som upplevs som begränsade för subjektet elev inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Även om talet om kunskap skiljer sig syns en stark koppling mellan samtliga läroplaner. Texterna är del av en intertextuell kedja (Winter Jörgensen & Phillips, 2014), där samma element ingår men där det också framgår att läroplansförfattarna gör vissa förändringar och anpassningar i texterna som gäller för elevsubjekten inom särskolans verksamheter. Man byter plats på ord, lägger till formuleringar eller använder andra ordval. Genom detta tillskriver textförfattarna subjektet elever med utvecklingsstörning vissa egenskaper, möjligheter, förmågor och förväntningar. Läroplanerna är statliga dokument, och de skilda sätten att tala om olika elever och att särskilja, är medvetna konstruktioner från staten och de som har makten över skolan. Den sanning om elever med utvecklingsstörning som läroplanstexten förmedlar, kan härledas till Foucaults (1993) tal om ”viljan till sanning” som ett utestängningssystem som vilar på institutionellt stöd. I den tröghet som finns inom t.ex. institutionen skolan, både förstärks och förnyas sanningar. En sanning kan vara ett system som stänger ute vissa individer från något som antas gälla andra. Eftersom läroplanerna är centrala i lärarnas planering av undervisningen, borde texternas formuleringar kring kunskap för de olika elevsubjekten ha betydelse för hur lärarna tänker om och talar om kunskap. Subjektpositionen elev med utvecklingsstörning blir, som Bergström och Boréus (2012) beskriver det, ett filter som eleven ser världen genom, bland annat genom den strukturellt bestämda position som den erbjuder. Den bestämda positionen bestäms genom de diskurser som läroplanstexterna ger uttryck för.

Läroplanernas likhet mellan skolformerna när det gäller de första två delarna, gör att subjektet elev med utvecklingsstörning positioneras som en lika aktiv och delaktig samhällsmedborgare som elever utan. Emellertid framstår en avvikande bild vid genomgången av kunskapsmål i läroplanens andra del samt i kursplanerna. Även statliga utredningar, skollagen och forskare ger en bild av att eleven med utvecklingsstörning inte har samma möjligheter inom sin utbildning och inte heller har samma möjligheter som andra till studier och yrkesliv efter avslutad gymnasiesärskoleutbildning (bl. a. Ineland, Molin & Sauer, 2013; Regeringens Prop. 1999/2000:79; Skolinspektionen 2010:2593; Skollagen 2010:800). Det råder en diskrepans mellan de framtidsutsikter som framgår som möjliga i (de första delarna av) läroplanen för grund- och gymnasiesärskolan och de faktiska förhållandena när det gäller möjlighet till utbildning och arbete för elever som gått denna skolform.

Ovanstående förhållande skulle jag vilja lyfta fram som problematiskt för de yrkesverksamma i skolan som arbetar utifrån det uppdrag som styrdokumentet förmedlar. Eleven med utvecklingsstörning ska alltså få en grund till att kunna göra medvetna val inför framtiden, men valmöjligheterna är starkt begränsade på grund av funktionsnedsättningen men också det faktum att eleven tillhör den skolform som den faktiskt gör. Det innebär att uppdraget blir att medvetandegöra eleven om de begränsningar som finns för denne, samtidigt som elevens ska uppmuntras och stärkas i att bli en samhällsmedborgare som står för demokratiska värderingar. Emellertid befinner sig eleven befinner sig i en verklighet där denne är starkt diskriminerad och där upplevelsen av demokrati skulle kunna ifrågasättas. Dessa begränsningar som eleven står inför och i, innebär troligtvis också något för hans/hennes identitetsutveckling, något som det också står i lärarens uppdrag att stärka. Men vad innebär det för en elev på gymnasiesärskolan när han/hon blir medveten om att en yrkesexamen inte går att få, även om eleven når upp till alla mål inom utbildningen? Studier har visat att elevernas bild av sig själva, är att de också vill bli vuxnas om precis som alla andra vill ha arbete och en meningsfull sysselsättning (bl. a. Mineur, 2013). Valmöjligheterna för högre studier för dessa ungdomar är också mycket begränsade, och även här kan frågan kring syftet med undervisningen ställas på sin spets: vad spelar innehållet i undervisningen eller betyg för roll om de inte behövs som en grund för t.ex. vidare studier? Det som framgår av denna studies analys ger en liknande problematisk bild av särskolans praktik som Östlund (2012) ger när han talar om dilemmat med särskolan. Även Mineurs (2013) forskning har visat på särskoleformens komplexitet i att den både ska vara lik den vanliga skolformen, samtidigt som egna styrdokument visar att den är särskild. Denna komplexa praktik är något en yrkesverksam speciallärare har att förhålla sig till.

Skolan som verksamhet är en del av övriga samhället, och genomsyras av de generella allmängiltiga uppfattningar som finns i vår tid och vår kultur. Foucault (1993) menar att inre procedurer fungerar som principer för klassifikation, organisation och distribution. Genom ”kommentaren” finns i varje samhälle viktiga berättelser som man berättar och upprepar och blir till ritualiserade diskursmängder. Diskurserna utövar kontroll över sig själva. (Foucault, 1993, s. 16). En sådan allmän uppfattning och diskurs om personer med utvecklingsstörning i vårt samhälle är att de i regel inte har ”riktiga” arbeten eller kan studera på högskola. Denna diskurs återfinns också i statliga dokument, t.ex. i Skolinspektionens rapport om mottagande i särskolan:

*Efter avslutad grundsärskola och gymnasiesärskola är möjligheterna små att gå vidare till yrkesutbildning eller annan typ av högre utbildning, vilket också begränsar valmöjligheten på arbetsmarknaden. (Skolinspektionen 2010:2593, s. 6).*

De begränsningar som utvecklingsstörningen innebär inom skolan har jag inte funnit någon diskussion kring i läroplanerna. Då menar jag en diskussion kring hur man exempelvis i skolan skulle kunna arbeta för att motverka dessa begränsningar. I läroplanen uttrycks hur man i skolan ska arbeta med att motverka begränsningar pga. kön eller annan social bakgrund. Man ska alltså aktivt arbeta mot sådana föreställningar om t.ex. kön som blir hindrande för personen. En liknande syn när det gäller föreställningar om funktionsnedsättning, ger inte läroplanen uttryck för. Tvärtom kan man i en statlig utredning läsa att skolan ska vara tydlig

mot eleverna med utvecklingsstörning om vad utbildningen faktiskt innebär och vilka möjligheter den för med sig. Detta för att eleven inte ska få ”felaktiga” förväntningar.

*För att inte skapa felaktiga förväntningar är det viktigt att skolan är tydlig med att gymnasiesärskolan erbjuder en utbildning som är ämnad för elever med utvecklingsstörning och vad denna utbildning kan leda till (SOU 2011:8, s. 14).*

Utgångspunkten här är inte att man ska arbeta med att förändra attityder, utan snarare att man ska utbilda individen i att acceptera rådande ordning. En felaktig förväntning skulle kunna vara att utbildningen leder till möjlighet att söka in till högskolan. Så som det ser ut idag är också en sådan förväntning felaktig, men förslag på att införa högskoleutbildningar har gjorts. Det som anses vara en felaktig förväntan idag och i vårt samhälle kanske inte är det i framtiden eller i ett annat land. Det som man idag talar om som möjligt för elever med utvecklingsstörning är annorlunda än för hundra år sedan, och kommer se annorlunda hundra år in i framtiden. Jag menar att man kan förstå subjekten som instabila, alltså föränderliga över tid, precis som när man inom diskursteorin talar om föränderliga diskurser och identiteter (Winter, Jörgensen & Phillips, 2014).

När det gäller formuleringen av kunskapsmål i läroplanerna skulle man i gymnasiesärskolans läroplan kunna tolka formuleringen ”utveckla sin förmåga” som en slags förbehåll mot möjligheten till att verkligen uppnå målet ”kunna”, ”ha förutsättning”, ”ha förmåga”. Eleverna med utvecklingsstörning ska utvecklas så långt som han/hon kan, men det kan finnas begränsningar. Frågan man kan ställa sig är huruvida samma förutsättningar inte borde råda för alla elever inom skolan, såväl gymnasieskolan som gymnasiesärskolan eller alla andra skolformer. Samtidigt beskriver läroplanen för gymnasieskolan hur man där ska ansvara för att eleven når målen men utifrån hur den individuella studieplanen är formulerad. I den skulle ju det möjligtvis finnas utrymme att anpassa undervisningens mål och innehåll utifrån hinder/begränsningar hos eleven. Det finns elever med andra typer av funktionsnedsättningar inom ”vanliga” gymnasieskolan, som torde innebära att anpassningar i mål är nödvändiga. Nästa fråga man kan ställa sig är: varför skiljer sig formuleringarna åt? Elever inom gymnasiesärskolan ska även de ha en individuell studieplan enligt riktlinjer. Och elever inom gymnasieskolan borde ju också ”utveckla sin förmåga”. Samtidigt som lärarna enligt både läroplanen för gymnasiesärskolan och gymnasieskolan ska ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket 2011, s. 10 och Skolverket 2013, s. 11), råder en skillnad när det gäller måluppfyllelse, tillägget ”utveckla sin förmåga” som genomsyrar gymnasiesärskolans läroplan borde ge lärarna där större möjlighet att verkligen utgå från elevens förutsättningar.

När det gäller kunskapsutveckling, har i detta arbete särskilt fokus legat på kunskaperna inom svenska språket. Det råder stora skillnader inom skolformerna grundsärskola och gymnasiesärskola. Inriktningarna träningskola och individuella program har kursplaner där det centrala innehållet och syftesbeskrivningarna skiljer sig avsevärt från grundsärskolans och nationella programmets, som i stället har närmat sig vanliga grundskolans och gymnasieskolans kursplaner. Ett exempel på skillnader inom skolformen grundsärskola är att en elev i träningskolan inte behöver ta del av faktatexter. Både elever i grundsärskolan och grundskolan ska däremot få arbeta med ”beskrivande och förklarande texter”, något som benämns faktatexter för grundsärskolan och sakprosatexter för grundskolan (ett av många

exempel på hur man använder olika begrepp beroende på om man vänder sig till lärare i grundsärskolan eller grundskolan). Här drar man plötsligt en gräns mellan elever med gravare utvecklingsstörning och elever med lindrigare/ eller ingen utvecklingsstörning. Och man anser att gravare utvecklingsstörning betyder att man inte kan ta del av faktatexter. Däremot kan man som elev med grav/måttlig utvecklingsstörning ta del av kapitelböcker, dramatik och lyrik. Detta kan tolkas som att man anser faktatexter vara mer svårtillgängliga än till exempel kapitelböcker och lyrik. Hur man har fattat dessa beslut, på vilka grunder, är något som hade varit intressant att ta del av. Lundberg och Reichenberg (2009) talar om hur det är viktigt att arbeta med tillrättalagda texter, där t.ex. textens längd anpassas till läsaren, men några begränsningar i genrer nämner läsinlärningsforskarna inte.

Man kan även se skillnaden i vilka skriftspråkliga sammanhang elever får ta del av ur ett demokratiskt perspektiv. Läroplanens mål om alla elevers möjlighet att få ta del av en gemensam referensram och skolans roll att överföra grundläggande värden används som argument för att informerande faktatexter borde vara något alla elever får möjlighet att arbeta med i skolan. För att kunna vara en del av samhället bör man känna till såväl sina rättigheter som skyldigheter. Alla elever med utvecklingsstörning kan inte ta till sig en text som beskriver till exempel rättigheterna att söka stöd inom LSS (Lagen om särskilt stöd och service till vissa funktionshindrade). Men att dra gränsen mellan elever inom träningskolan och grundsärskolan vad gäller möjligheten att ta till sig någon form av innehåll ur denna lag är troligtvis inte möjligt med tanke på hur otydliga gränserna är mellan olika nivåer av funktionshindret. Ur ett livsperspektiv och ett demokratiskt perspektiv kan ifrågasättas om skönlitterära texter såsom sagor, myter och lyrik är viktigare än faktatexter såsom lagar och deklamationer. Framför allt kan ifrågasättas hur och varför man drar dessa gränser i kursplanerna. Det är gränsdragningen mellan olika kategorier av elever som ifrågasätts här. Inför nya gymnasieskolan beskrevs i en proposition hur kunskap är en rättighet som ger individen makt och valmöjligheter:

*Varje samhälle har skyldighet att ge alla ungdomar en utbildning som förbereder dem för ett liv som vuxna. Människor växer med kunskap. Utbildning är en mänsklig rättighet som ger individen möjlighet att öppna nya dörrar, se nya perspektiv och ökar individens valmöjligheter. Bildning ger människor makt och möjlighet att forma egna liv (prop. 2008/09:199).*

I relation till denna text uppstår särskiljandet av elever i läroplanstexterna som motstridigt. Bildning ger makt, och därmed har skolan ett stort ansvar att garantera alla elevers kunskapsutveckling, och särskiljandet av olika kategorier av elever framstår inte som något som underlättar detta.

Att kursplanerna för elever i särskolan sätter skriftspråkliga färdigheter i andra hand kan tolkas som att man anser att elever med utvecklingsstörning i första hand behöver lära sig grunderna i kommunikation, och i andra hand lära sig läsa och skriva. Elever inom träningskolan har i kursplanerna för kommunikation inte samma fokus på att läsa och skriva. Fokus ligger också på att tala och lyssna. I läroplanen för grundsärskolans första del står tydligt att alla elever ska få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva på svenska. Så även om styrdokumentet drar gränser mellan vad för slags kunskaper inom språk som olika kategorier av elever kan tillägna sig så ska alla få möjligheten att utvecklas inom de olika

färdigheterna. Där dras inga gränser mellan träningskole- och grundsärskoleelever. I kursplanerna kan utläsa att förmågorna läsa och skriva kommer i andra hand. Finns det en risk att man inom grundsärskolan lägger fokus på grundläggande kommunikation såsom turtagning, och därmed missar läs- och skrivinlärning? Skolinspektionens rapport om undervisningen i svenska i grundsärskolan visade att lärare i särskolan lägger större fokus på att dragga enskilda bokstäver och ord än på att låta eleverna ta del av de sammanhang orden förekommer i, alltså olika typer av texter (Skolinspektionen, 2010:9). Bilden som rapporten ger är att det finns en hel del brister inom läs- och skrivundervisningen i särskolan. Enligt Heister Trygg och Andersson (2009) kan de flesta personer med lindrig och måttlig utvecklingsstörning lära sig grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Men författarna beskriver också hur området fortfarande är tämligen outforskat. (s 38). En studie av Reichenberg (Lundberg & Reichenberg, 2009) visade att träning av läsförståelsestrategier även för dessa elever ger resultat. Det finns alltså möjlighet till utveckling för dessa elever, men gynnar läroplanen den utvecklingen? Jag menar att när man i läroplanstexten talar om möjligheten eller avsaknaden av möjlighet till utveckling för vissa elevs subjekt, finns också risken att man begränsar inom vilka ramar eleven i skolan kommer få tillgång till visst stoff och material.

Det har framgått av analysen att delar av läroplanerna för elever med och utan utvecklingsstörning skiljer sig åt, det beskrivs även i kommentarmaterial från Skolverket och i statliga utredningar, att annat kunskapsinnehåll och stoff är aktuellt för elever utan utvecklingsstörning. Samtidigt framstår i statliga utredningar som viktigt att kontinuerligt utreda om eleven i särskolan har fått rätt placering, så att han/hon kan få tillgång till vanliga skolans kursplaner (SOU 2010:2593). Om en elev i särskolan får A i många ämnen, så ska skolan pröva om inte eleven är felplacerad (Skolverket, 2011). Ett A för eleven i särskolan innebär inte att eleven kan fortsätta och läsa på E-nivå i grundskolans kursplan för samma ämne, eftersom kursplanerna har olika centralt innehåll och kunskapskrav. Frågan är om inte skillnaderna i kursplanernas innehåll och förmågor, gör att det blir svårt att avgöra vilken kurs som eleven ska läsa. Det krävs definitivt lärare som har god kunskap och insikt i båda skolformernas styrdokument. Ett gemensamt dokument för båda skolformer, men med olika nivåer för progression, skulle möjligtvis kunna öppna för att fler elever kan utvecklas bortom gränsen för betyget A i särskolan kursplan, eftersom lärarna då inte är "begränsade" till att enbart följa sin skolforms styrdokument. Huruvida detta resonemang har relevans finns dock inget belägg för, forskning kring de olika styrdokumentens betydelse och nödvändigheten med särskilda styrdokument för elever med utvecklingsstörning saknas.

Det framgår i jämförelsen mellan grundskolans och grundsärskolans läroplaner, att det endast är i grundsärskolans texter som alternativa kommunikations- och skrivverktyg nämns. För grundsärskolans och träningskoleelever nämns t.ex. bildstöd, talsyntes och kommunikationsverktyg. Att skillnaderna mellan vad elever med utvecklingsstörning och elever utan utvecklingsstörning (men i vissa fall med andra funktionsnedsättningar) behöver i form av alternativa verktyg är så stora kan ifrågasättas. När det gäller alternativ och kompletterande kommunikation (förkortas AKK) är det personer med olika slags funktionsnedsättningar som kan ha behov av detta. Heister Trygg och Andersson (2009) nämner att gruppen innefattar personer med utvecklingsstörning, motoriska funktionsnedsättningar, förvärvad hjärnskada, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, hörselnedsättning, specifik språkstörning och synskada. Gruppen innefattar både barn och

vuxna. En del av eleverna med funktionsnedsättning tillhör specialskolan och följer dess läroplan. Men många av eleverna med funktionsnedsättning tillhör varken specialskolan eller särskolan, utan vanliga grundskolan. Att inte grundskolans läroplan beskriver användandet av alternativa kommunikations- och språkverktyg kan anses vara en stor brist, eftersom behovet av dessa rimligen borde finnas.

I ett mail från dyslexiradion (Inläsningstjänst AB, 2015) går att läsa om ett nytt avsnitt som kallas "Alternativa verktygs effekt på elevers läsutveckling". Här nämns alternativa verktyg för elever med dyslexi och inte utvecklingsstörning. Kan det vara så att det faktum att alternativa hjälpmedel och verktyg inte nämns i vanliga skolans läroplan betyder att elever går miste om sådant de kan ha behov av pga. exempelvis olika funktionsnedsättningar? Faktum är att alternativa verktyg, hjälpmedel och alternativ kompletterande kommunikation inte är något som är enbart för personer med utvecklingsstörning. Varför nämns de inte i våra styrdokument för alla elever? Här skulle man kunna säga att en slags omvänd ordning råder: särskolans läroplaner innehåller något som vanliga skolans läroplaner inte har. Som framgått tidigare i uppsatsen, är det generellt rådande synsättet att man genom att tillhöra särskolan "går miste om" kunskap. När det gäller AKK råder det motsatta. Genom att tillhöra den vanliga skolan, kan man kanske "gå miste om" att få sina behov av alternativa verktyg tillgodosedda.

I jämförelse av de olika läroplanernas texter växer olika diskurser fram, i vilka man talar om elevsubjekten på olika sätt. Kanske är det så att man genom att jämföra dessa olika diskurser skulle kunna finna att man kan förändra enskilda diskurser, och att man skulle kunna föra in talet om elever med utvecklingsstörning att gälla även elever utan. Fairclough talar om hur man genom att sammanfoga element från olika diskurser kan förändra de enskilda diskurserna genom konkret språkbruk (Winter Jörgensen & Phillips, 2014). I denna analys har läroplanernas intertextualitet granskats, och skillnader i diskurser kring olika elevsubjekt upptäckts. En sådan specifik diskurs är, som nämndes ovan, att alternativ kommunikation är något som tillskrivs vissa elevsubjekt. Skulle man genom att sammanfoga det elementet med andra element i grundskolans läroplan kunna påverka synen i skolan på vilka elever som skulle kunna vara i behov av kommunikationshjälpmedel? Skulle fler elever bli hjälpta genom relevanta anpassningar i skolan? En diskurs som hör till särskolans elevkrets i läroplanstexterna, kanske skulle kunna förändras till att gälla även andra.

Det har alltså visat sig att det inte enbart finns skillnader mellan elever med och utan utvecklingsstörning vad gäller kunskap i läroplanerna. Inom skolformen grundsärskolan och inom skolformen gymnasiesärskolan råder skillnader vad gäller möjligheter till kunskap och innehåll för eleverna. Här anser jag det än mer problematiskt, eftersom det inom skolformen är än mer otydligt var man drar gränserna till tillhörighet. Här ställs inga krav på psykologiska, pedagogiska och medicinska texter utan underlaget för placering är att eleven inte kan ta till sig undervisningen enligt den "högre" nivåns kursplaner. Genast anar man risken för godtyckliga bedömningar. I ljuset av hur svårt det är att sätta diagnoser och hur diagnoserna i sig inte innebär att alla individer inom samma diagnos har samma förutsättningar, skulle man kunna misstänka att vissa elever inom sarskoleformen, "skrivs in" i en inriktning och sedan stannar där hela skolgången, eller inte erbjuds kombinationer av olika kurser i olika ämnen, och kanske missar chansen till kunskap. Frithiof (2012) kritiserar uppdelningen inom särskolan i olika inriktningar, och talar om att distinktionen "bildbar" och

”icke bildbar” genom denna uppdelning finns kvar i texterna. Hon menar att Sverige väljer att inte följa FN-konventionens tal om inkluderande skola och istället behåller inriktningen träningskola.

Det som framgått i denna analys är att läroplanstexterna talar om den enskilde elevens egenskaper och hur arbetet i de separata skolformerna utgår från att man kategoriserar elever utifrån deras förutsättningar, och att olika verksamheter ska möta dem. Detta istället för att lyfta fram en skola för alla som med anpassningar kan möta alla elevers olikheter. De särskilda verksamheterna som förespråkas i läroplanerna går tvärt emot statliga utredningars rekommendationer om en översikt av styrdokumentet för att utveckla skolan så att den ska kunna ta emot alla elever (SOU 2004:98). Och det går tvärtemot talet om en inkluderande skola som man talar om i t.ex. Salamancadeklarationen (Gerrbo, 2012). Skillnader i talet om kunskap för de olika elevsubjekten är medvetna konstruktioner i dessa statliga styrdokument, och är därmed också ett medvetet särskiljande av elever med utvecklingsstörning. Foucault (1993) talade om grundläggande och skapande diskurser, som t.ex. kan vara juridiska texter. I denna studie är det läroplanstexterna som är sådana skapande diskurser, som kan ligga till grund för nya talakter. Med andra ord, läroplanernas diskurser om kunskap ger grund till de vardagliga diskurserna om hur vi talar om kunskap och elever med utvecklingsstörning på ett annat sätt än vad vi gör om elever utan utvecklingsstörning i vanliga skolan.

Är det så att särskolan som skolform utgör ett hinder för vissa individer, i och med de begränsningar utbildningen innebär för framtiden och de annorlunda kunskapskraven? Precis som Antonson (2011) visade hur daglig verksamhet, som en administrativ ordning som är uppbyggd för att hjälpa någon, får motsatt effekt och i sig utgör ett hinder för individen. Kan det vara detsamma för skolan? Forskning har visat att särskolan som verksamhet i sig kan vara både ett stöd men också ett hinder för individens utveckling, just pga. att den är segregerad (Mineur, 2013). Det finns också forskning som belyser hur elever med utvecklingsstörning inte längre identifierar sig med den definitionen av deras situation och behov som har varit den gängse rådande i vår tid och vårt samhälle (bl.a. Molin, 2004). Motioner till riksdagen (2010/11:Ub452) med förslag till högskoleverksamhet utmanar den traditionella synen på individer med utvecklingsstörning som några som inte kan ta till sig högre studier. De som arbetar efter Supported Employment vill visa att även gravt utvecklingsstörda kan definieras som arbetsföra. (Antonson, 2011). Helt klart är att elever med utvecklingsstörning inte är en kategori elever med samma egenskaper och förutsättningar, lika lite som elever inom vanliga skolan är det. I detta arbete är också utgångspunkten en förståelse av subjekt som kontextrelaterade och föränderliga, instabila. En diskursanalytisk studie skulle kunna användas i andra sammanhang inom skolan, t.ex. för att undersöka hur yrkesverksamma i olika verksamheter talar om kunskap när det gäller elever med utvecklingsstörning. En undersökning av hur man i skolan idag avgör vilka kursplaner en elev ska läsa efter skulle också vara av intresse, särskilt med utgångspunkt i att inriktningarna inom särskolan skiljer sig så markant, något som denna studie visat. I samband med det skulle en undersökning också kunna titta på huruvida man inom skolorna använder samtliga läroplaner för att ”pröva” vilka mål eleverna ska läsa efter, och hur denna prövning ser ut.

Sammanfattningsvis antas efter genomgående analys av särskolans styrdokument en kritisk hållning till de särskilda styrdokumentet. Med tanke på den godtycklighet som råder kring vem som tillhör särskolan (bl.a. Tideman, 2009), och med tanke på de begränsningar en



särskoleplacering kan innebära för de elever som befinner sig i gränslandet så borde en annan lösning än ene särskild skolform och därmed också särskilda styrdokument vara att föredra. För att citera Tideman och Szönyi (2011): mer kraft skulle kunna läggas på undervisning och bedömning istället för diagnostisering och skolplacering samt att ”rätta till” felplaceringar. Mer kraft skulle kunna läggas åt att utreda vad faktiskt elever med utvecklingsstörning kan lära sig, snarare än att utreda vilka svårigheter som finns. Även en statlig utredare uttrycker osäkerhet kring särskolans kursplaner, och belyser hur det saknas bakgrund till särskiljandet (SOU 2007:28). Kritiken handlar framför allt mot särskiljandet av styrdokument som lösning utifrån att det saknas forskning kring vilken konsekvens det har för eleverna. Har elever med utvecklingsstörning möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar i vår skola och med våra styrdokument? Hur långt kan de utvecklas och vilken plats får de inta i skolan och samhället? ”Kan inte min son bidra med något?” undrade mamman i dokumentären ”Det rätta barnet” (Sveriges television). Läkaren svarade inte på det, men hans tystnad är talande. I Sverige är vi dock överens om att alla människor kan bidra med något och skolan borde vara uppbyggt på ett sådant sätt som ger möjligheter, inte begränsningar.

## Referenslista

- Alexandersson, U. (2007). *Högskola för långsamt lärande – från idé till verklighet*. Göteborg: Mariestads Kommun.
- Antonson, S. Till ett riktigt arbete med hjälp av supported employment. (2011). I: L. Söderman & S. Antonson (red): *Nya Omsorgsboken*. (s. 160-167). Malmö: Liber AB.
- Bergström, G. & Boréus, K. Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. (2012). I G. Bergström & K Boréus (red.). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2007:19). Karlstad Universitet.

- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Delrapport 2 i projektet ”Det särskilda med särskolan”. Socialtjänstförvaltningen. Forsknings- och utvecklingsenheten. (FoU rapport 2003:3). Stockholms stad.
- Bouck, E.C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01517.x.
- Det rätta barnet*. Dokumentärfilm på Svt.play. Hämtad 2014-10-03 från: <http://www.svtplay.se/video/2350850/det-ratta-barnet>
- Dyslexiradion. Inläsningstjänst AB. Tillgänglig 2015-03-13: <https://www.inlasningstjanst.se/webtext/index/id/podcast/static/1.html>
- FNs Barnkonvention. 1989. UNICEF. Hämtad 2014-11-14 från: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning – delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning* (Acta Wexionensia Nr. 117). Växjö: Växjö University Press.
- Frithiof, E. (2012). *Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Ingår i: *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* / [ed] Thomas Barow och Daniel Östlund, Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2012, 135-144. Kapitel i bok, del av antologi (Övrigt vetenskapligt) Hämtad 2014-10-24 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:517256/FULLTEXT01.pdf>
- Frithiof, E. (2009). *Underbart är kort – en gemensam läroplan för särskola och grundskola i knappt två decennier*. Paper presenterat vid Den tredje nationella läroplansteoretiska forskningskonferensen i Växjö 2009-10-15–16. Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Moderna franska tänkare 15 (Red: Brutus Östling). Stockholm/Steghag: Brutus Östlings BokförlagSymposium.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea\\_2077\\_30583\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30583/1/gupea_2077_30583_1.pdf)
- Granlund, M. & Göransson, K. Utvecklingsstörning. (2011). I: L. Söderman & S. Antonson (red): *Nya Omsorgsboken*. (s. 12-19). Malmö: Liber AB.

- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Hagström, P. (2015, februari). Inte bara daglig verksamhet efter särskolan. *Specialpedagogik, tidskrift från Lärarförbundet, februari, 1*.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber distribution.
- Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Hjälpmedelsinstitutet och SÖK (Södra regionens kommunikationscentrum).
- Hill, A. Artikel ur GP. Publicerad 4 februari 2011. *Särskola leder oftast till livslångt utanförskap*. Hämtad 2014-10-24 från:  
<http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.543904-sarskola-leder-ofta-till-livslangt-utanforskap>
- Högskola för långsamt lärande*. Motion till riksdagen. 2010/11:Ub452. Hämtad 7/11-14 från  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Hogskola-for-langsam-larande\\_GY02Ub452/?text=true](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/Hogskola-for-langsam-larande_GY02Ub452/?text=true)
- Ineland, J., Martin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2009). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2014-11-14 från:  
<http://www.spsm.se/sv/jag-vill/Kopa-laromedel/produkt/?ProductId=3609>
- Lundgren, E. (2013). *Subjekspositioner spelar roll. Hur diskurser kan understödja eller motarbeta tal och idéer om studiemöjligheter för ungdomar med intellektuella funktionshinder*. (Uppsats på avancerad nivå). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs Universitet. Tillgänglig:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34987/1/gupea\\_2077\\_34987\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34987/1/gupea_2077_34987_1.pdf)
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Institutionen för individ och samhälle.
- Prop. 1999/2000:79. *Från patient till medborgare*. Regeringen.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementet.

Prop. 2011/12:50 *En gymnasiesärskola med hög kvalitet*. Utbildningsdepartementet.

Regeringen. (2015). *Övergångsregler för legitimation och behörighet*. Hämtad 2015-02-10, från: <http://www.regeringen.se/sb/d/17548>).

Skolinspektionen 2010:9. *Undervisning i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2015-02-09 från: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/svenska-grundsar/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf>

Skolinspektionen 2010:2593. (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-11-07 från: <http://www.skolinspektionen.se/documents/riktad-tillsyn/sarskola/sarskola-regeringsrapport.pdf>

Skollagen 2010:800. Hämtad 2014-11-07 från: <http://rkrattsd.b.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>

Skolverket (2011): *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Hämtad 2014-05-05, från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2702.pdf%3Fk%3D2702](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2702.pdf%3Fk%3D2702)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan*. Hämtad 6 november 2014 från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Hämtad 6/11-14 från: Läroplan för Grundskolan. (2011). Skolverket. Hämtad 6 november 2014 från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2593](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2593)

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 6/11-14 från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

Skolverket. (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Hämtad 6/11-14 från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3068](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3068)

Skolverket. (2015). *Programstruktur och examensmål*. Hämtad 2015-02-11 , från:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/programstruktur-och-examensmal>

- Skolverket. (2015). *Programstruktur och program mål*. Hämtad 2015-02-11 , från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasiesarskola/program>
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Hämtad 2014-12-01 från: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/14/28/7dbcf0d.pdf>
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Söderman, L. & Antonson, S. Boende, daglig verksamhet, fritid och kultur. (2011). I: L. Söderman & S. Antonson (red): *Nya Omsorgsboken*. (s. 145-152). Malmö: Liber AB.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. & Szönyi, K. Artikel ur Dagens Nyheter. Publicerad 23 februari, 2011. *Sverige behöver ingen särskola*. Hämtad 2015-03-09 från: <http://www.dn.se/debatt/sverige-behoover-ingen-sarskola/>
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2014). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Avhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I Barow, T. & Östlund D. (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 145-158). Högskolan i Kristianstad.