



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Kunskap om omsorgen omsorg om kunskapen

En kvalitativ studie inom gymnasiesärskolans individuella program

Margot Granbacke & Elisabeth Luttje Larsson

Speciallärarprogrammet  
med inriktning mot utvecklingsstörning.



Examensarbete: 15hp  
Kurs: Speciallärarprogrammet/LLU/610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2015  
Handledare: Lena Fridlund  
Examinator: Girma Berhanu  
Kod: HT15-2910-022-LLU610

---

Nyckelord: Omsorg, kunskap, kunskapsutveckling, relation, utvecklingsstörning, gymnasiesärskola, relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv, relationella pedagogiken och dilemmaperspektivet.

## ABSTRACT

**Inledning och bakgrund:** Examensarbetet syftar till att öka kunskaper om och få en förståelse för vad omsorg, som visat sig dominera, inom skolformen gymnasiesärskolan kan innebära. En skolform som anses vara för omsorgsorienterad där kunskapsutveckling mot uppsatta nationella mål för utbildningen visat sig brista. Begreppet omsorg ställs mot begreppet kunskap och vi frågar oss om det är fruktbart för elevernas rätt till utveckling och lärande.

**Syfte:** Syftet var att studera elevassistenters och lärares resonemang om begreppen omsorg och kunskapsutveckling i gymnasiesärskolan. Några centrala frågeställningar: Hur resonerar elevassistenter och lärare om begreppet omsorg? Samt hur resonerar elevassistenter och lärare om begreppet kunskap?

**Teori:** Utgångspunkten för studien tas huvudsakligen från den specialpedagogiska forskningsinriktningen som benämns relationellt och kategoriskt perspektiv men även den relationella pedagogiken och dilemmaperspektivet på lärande och omsorg utgör studiens förståelsegrunder.

**Metod:** Metoden vi valt är den kvalitativa forskningsmetoden med en hermeneutisk ansats. Studiens undersökningsmetod har varit forskningsintervjuer som utgått från ostrukturerade intervjufrågor med stöd av en frågeguide. Tolkningar av det sagda som överförts till text är hermeneutikens främsta förståelsegrunder. Där delar till helheten bildar mönster som är tolkningsbara och vi tog inspiration av hermeneutiken i vårt analysarbete av insamlad data utifrån valda teorier. Fyra lärare och fyra elevassistenter som arbetar på det individuella programmet på två olika gymnasiesärskolor i Sverige utgör vårt urval.

**Resultat:** Det framträder i talet om och i resonemanget från informanternas sida att omsorg genom relationer är en möjlig väg för att skapa förutsättningar till lärande som leder till kunskap. Det går att förena både omsorger och kunskaper för att eleverna inom det individuella programmet på de två gymnasiesärskolorna ska få sin rätt till kunskapsutveckling. Det ena begreppet ställs inte mot det andra begreppet utan bildar en helhet. Ett övervägande relationellt perspektiv framträder i uppfattningarna som ges med inslag av den relationella pedagogiken, det kategoriska- och dilemmaperspektivet.

# FÖRORD

Denna undersökning har gett oss insikten i hur betydelsefullt det är att diskutera olika begrepp inom verksamheter där många aktörer med olika yrkesutbildning och olika arbetslivserfarenhet är delaktiga. Särskolans värld är mångfacetterad och en samsyn mellan de olika aktörerna är av stor vikt för elevens kunskapsinhämtande och individuella utveckling.

Vi båda har varit delaktiga under studiens arbetsgång i ett ständigt flöde av mail, samtal och kommentarer om delar och helheten i uppsatsen. Ett samråd i tillvägagångssätt och innehåll har gjorts med både blod, svett och tårar men alltid med en omsorg om varandra.

Däremot har vi tagit ett större ansvar för vissa delar i avsnittet Litteratur- och forskningsgenomgång där Margot har ansvarat för Särskolans framväxt – en likvärdig utbildning tar form, Begreppet utvecklingsstörning och Myndighetstexter och Elisabeth har tagit ett större ansvar för delen Kunskap, omsorg och relationer.

Ansvarsfördelningen under delen Metod har inneburit att Margot tagit större ansvar för Val av metod, Genomförande och Hantverksskicklighet och Elisabeth har tagit större ansvar för delarna Urval av intervjupersoner och Bearbetning och analys. Intervjuer har vi utfört var för sig och därefter träffades vi för genomgång av det utskrivna materialet. Margot har ansvarat för begreppet omsorg och Elisabeth har ansvarat för begreppet kunskap. Men i slutändan är det vårt arbete tillsammans som gjort det möjligt att genomföra och slutföra uppsatsen och vi är delaktiga i alla delar mer eller mindre.

Det ska här tilläggas att vi efter noga övervägande har valt att använda begreppet utvecklingsstörning i denna studie utifrån att begreppet används i lagar som Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) samt inom Skollagen. Vi är dock medvetna om att beslutet kan ifrågasättas och kritiseras.

Vi vill tacka alla lärare och elevassistenter för er medverkan i studien och den tid ni prioriterat för ert deltagande tillsammans med oss. Utan er hade det inte varit möjligt. Tack en än gång.

Ett stort tack till Lena Fridlund som genom sitt handledarskap visat oss möjliga vägar, gett kritik och visat sin omsorg samt kunskap om hantverksprocessen i föreliggande studie.

Tack Lena för din omtanke om oss båda och vårt arbete.

*Margot Granbacke och Elisabeth Luttje Larsson*  
*Januari 2016*

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1</b>	<b>INLEDNING OCH BAKGRUND .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>SYFTE.....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG .....</b>	<b>6</b>
3.1	Särskolans framväxt - en likvärdig utbildning tar form.....	6
3.2	Begreppet utvecklingsstörning .....	7
3.3	Myndighetstexter .....	7
3.4	Kunskap, omsorg och relationer .....	8
<b>4</b>	<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....</b>	<b>13</b>
4.1	Specialpedagogiska perspektiv .....	13
<b>5</b>	<b>METOD.....</b>	<b>15</b>
5.1	Val av metod.....	15
5.2	Urval av intervjupersoner .....	16
5.3	Genomförande .....	16
5.4	Bearbetning och analys.....	18
5.5	Hantverksskicklighet .....	18
5.6	Etiska överväganden.....	19
<b>6</b>	<b>RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>21</b>
6.1	Lärarnas och elevassistenternas uppfattningar av begreppet omsorg.....	21
6.1.1	Pedagogiska möten - begreppet omsorg .....	21
6.1.2	Sammanfattande analys.....	22
6.1.3	Pedagogiska tillvägagångssätt – begreppet omsorg .....	23
6.1.4	Sammanfattande analys.....	25
6.2	Lärarnas och elevassistenternas uppfattningar av begreppet kunskap .....	26
6.2.1	Pedagogiska möten – begreppet kunskap.....	26
6.2.2	Sammanfattande analys.....	26
6.2.3	Pedagogiska tillvägagångssätt – begreppet kunskap.....	27
6.2.4	Sammanfattande analys.....	28
<b>7</b>	<b>DISKUSSION .....</b>	<b>30</b>
7.1	Metoddiskussion .....	30
7.2	Resultatdiskussion .....	30
7.2.1	Kan gymnasiesärskolan fokusera på kunskapsbegreppet utan att inbegripa omsorg som förtroendefulla relationer? Eller tvärtom? .....	31

7.2.2	Missriktad omsorg och dess konsekvenser – omsorg som gynnar kunskapsutvecklingen .....	32
7.2.3	Omsorg och kunskap bildar tillsammans en helhet och är varandras förutsättningar .....	33
7.3	Specialpedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning .....	35
<b>8</b>	<b>REFERENSLISTA .....</b>	<b>37</b>
<b>9</b>	<b>BILAGOR.....</b>	<b>41</b>
9.1	Bilaga 1. Missivbrev	
9.2	Bilaga 2. Intervjuguide	
9.3	Bilaga 3. Perssons modell	

# 1 INLEDNING OCH BAKGRUND

Ett huvudmotiv till föreliggande studie om lärares och elevassistenters uppfattningar om begreppen kunskap och omsorg inom gymnasiesärskolan, har sitt ursprung i vår blivande yrkesroll som speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Vi som utför studien har erfarenhet inom gymnasiesärskolans verksamhet genom att vi arbetar och undervisar inom skolformen. Att verka inom utbildningsverksamheter innebär i vardagen möten med och mellan människor. Dessa möten sker genom relationer som vi menar, i likhet med Söderman och Antonson (2011), är ett uttryck för omsorg. Vårt arbete innebär även en omsorg om att elever ska tillägna sig kunskaper och omsorg om kunskapen krävs av oss för att nå eleverna.

Landets särskilda skolform särskolan har fått kritik för att undervisningen brister i att erbjuda eleverna kunskapsutveckling och därmed uteblir utmaningar. Fokusområdet beskrivs i första hand vara en (allt för stor) omsorgsorienterad skolform, där trygghet, trivsel och omsorg framträder som det primära enligt flera rapporter (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009; SOU 2003:35) och från nationella forskare (Berthén, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004; Reichenberg & Lundberg, 2011; Szönyi, 2005; Östlund, 2012a). Vad begreppet omsorg är definieras inte i någon vidare mening men omsorgsfokus framstår som främjande för upplevd trygghet och trivsel för eleverna inom skolformen.

Söderman och Antonson (2011) belyser att visad omsorg om våra medmänniskor i dagens samhälle där individualismen hägrar är viktigare än någonsin, omsorg är lika med värme anser de båda där mötet som sker mellan individer är av största vikt. Omsorg inom skolans värld innebär relationer eller ett förhållande som är mellanmänniskt. En omsorgsfull relation som sker i ett möte eller i undervisning är visad omsorg menar Söderman och Antonson. Definition av begreppet omsorg beskrivs av NE (2015) som ”det är att ägna sig åt (noggrann) vård och skötsel /---/omtanke ansträngning för att förstå och hjälpa (ngn annan)/---/noggrannhet, samvetsgrannhet vid utförandet av ngt: omsorgsfull”. Sammanfattningsvis är omsorg inom skolans kontext att se hela barnet/eleven för att utveckling ska kunna ske.

Kritiken ska tas på allvar men vi ser en fara i hur begreppen kunskap och omsorg ställs mot varandra. Vi har tolkat att den forskning och de texter som berör området ställer kunskap mot omsorg, det ena tar ut det andra där negativ bild ges begreppet omsorg. Är omsorg som leder till lärande endast något som är vikt till arbetet med yngre barn inom förskolans verksamhet och utmaningar för att nå kunskap tillfaller skolans domäner, där omsorg ses som hinder för lärande? Vårt antagande har visat sig vara missvisande i ett tidigt skede under studiens gång och inom förskolans värld ställs även idag begreppen kunskap och omsorg mot varandra.

Skolinspektionen (2011) anser att ”många gånger prioriteras de yngre barnens behov av omsorg före allas behov av utveckling och lärande” (s. 3). Värden som att bry sig om och se andra människor kan ses som hinder för utveckling och lärande även inom förskolan. Vi frågar oss om det är fruktbart för utveckling och lärande att ställa begreppen kunskap och omsorg mot varandra? Vad betyder begreppen kunskap och omsorg för de lärare och elevassistenter som arbetar inom gymnasiesärskolan? Utgår vi som arbetar inom gymnasiesärskolan från ett historiskt perspektiv på lärande när det gäller elever inom skolformen? Ett synsätt som tar sin grund från samhällets rådande tidsanda på människor som lever däri.

Frågor som är betydelsefulla att få svar på och vi menar att citatet ”upplever eleverna att mina lärare bryr sig inte om mig har skolan hamnat väldigt fel” (Aspelin, 2013a, 3 september) sätter ord på våra funderingar och farhågor.

Aspelin (2010) och Östlund (2013) menar att en sådan beskriven polaritet mellan kunskapsutveckling som endast positivt kontra omsorg som odelat negativt, inte överensstämmer med utveckling och lärande ur relationella perspektiv.

Frågor som bör ställas i relation till omsorgs- och kunskapsbegreppet är huruvida omsorgen genomförs utan kunskapsutvecklande ambitioner eller kunskapsutmaningen genomförs utan inslag av omsorg (Östlund, 2012b, s. 145)

Här ses begreppen kunskap och omsorg som delar av en helhet för den kunskapsutveckling alla elever har rätt till enligt skollagen (SFS 2010:800).

Forskning inom det specialpedagogiska fältet har främst riktat in sig på grundsärskolan, det särskilda i skolformen har studerats (Berthén, 2007) samt elevers rådande villkor för delaktighet (Östlund, 2012a) och inriktning på elevers undervisning i läsförståelse har gjorts (Reichenberg & Lundberg, 2011). Kunskaper och forskning om gymnasiesärskolans verksamhet råder det brist på. Från ett elevperspektiv på delaktighet har det på det senare tid gjorts en del studier (Mineur, 2013; Molin, 2004; Szönyi, 2005). Nämnda avhandlingar utgår från särskolan som utbildningsinstitution och dess olika problemområden i ljuset av nutida till historiska perspektiv. Forskningsintresset har varit att studera vad som händer inom särskolans kontext då skolformen är unik i sitt slag och är en utbildningsform som är ifrågasatt.

Det bör tilläggas att forskningen är bristfällig överlag inom skolformen särskola, då kunskapsfältet specialpedagogik har en kort historia (Ahlberg, 2007). Clark, Dyson och Millward (1998) och Rosenqvist (2007) anser att forskning inom fältet specialpedagogik är att kritiskt granska samt synliggöra problemområden för att nya perspektiv på orsak och verkan ska kunna göras möjliga. Att finna rätt sanningar är inte studiens syfte. Kan man förstå omsorgen utifrån omsorgsfulla relationer som gynnar eller missgynnar kunskapsutveckling inom skolformen gymnasiesärskola? Bildar begreppet omsorg och kunskap delar eller en helhet? Samt hur talar personalen om begreppen omsorg och kunskap inom gymnasiesärskolans individuella program utifrån specialpedagogiska perspektiv?

## 2 SYFTE

Syftet är att studera elevassistenters och lärares resonemang om begreppen omsorg och kunskapsutveckling i gymnasiesärskolan.

Några centrala frågeställningar är:

- Hur resonerar elevassistenter och lärare om begreppet omsorg?
- Hur resonerar elevassistenter och lärare om begreppet kunskap?

### 3 LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

I detta avsnitt redogör vi för gymnasiesärskolans framväxt, begrepp klargörs, relevanta myndighetstexter återges och textavsnittet avslutas med litteratur och forskning inom det aktuella området. Definition särskola innebär både grundsärskolan och gymnasiesärskolan.

#### 3.1 Särskolans framväxt - en likvärdig utbildning tar form

Rätt till utbildning inom särskolan för personer med utvecklingsstörning har sitt ursprung utifrån varierande synsätt, olika tidsepoker, kulturer och dess traditioner. Under 1600-talet ansågs barn som var annorlunda och avvikande vara Guds straff. Särskiljning och kategorisering sker under 1800-talet utifrån medicinska och pedagogiska uttryck för människor som anses annorlunda. Den svenska folkskolan införs 1842 och denna epok präglas av en syn på barn med utvecklingsstörning som antingen bildbara eller obildbara (Ineland, Molin & Sauer, 2013; Szönyi & Tideman, 2011).

Syftet var att uppföstra och träna in färdigheter för att personer med utvecklingsstörning skulle bli samhällsdugliga och självförsörjande. Skolplikt för de bildbara barnen sker 1944 och landstinget blir huvudman för dessa ”sinnesslöskolor” fram till 1991 då kommuner tar över ansvarsfrågan och blir särskolans huvudman. Det dröjer fram till 1968 genom lagen om omsorg för vissa psykiskt utvecklingsstörda som allas rätt till utbildning blir verklighet i svensk skola (Ineland et al., 2013; Szönyi & Tideman, 2011).

Utvecklingen historiskt kan sammanfattas som en process som går från ett medicinskt perspektiv till ett pedagogiskt perspektiv som mynnar ut i ett socialpolitiskt perspektiv där begreppet omsorg från samhällets sida etableras. Det innebär att stöd och hjälp förespråkas för att normala livsvillkor även ska gälla människor med utvecklingsstörning (Ineland et al., 2013).

Synen på lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning har setts utifrån individuella personegenskaper men nu sker ett perspektivskifte till samspelet mellan individen och miljön för att funktionshinder ska uppstå. Dagens gymnasiesärskola har bl.a. sin grund i Carlebeckkommitténs delbetänkande (SOU 2003:35) och betänkande (SOU 2004:98). Utgångspunkten är att särskolans kvalité ska höjas med tydliga undervisningsmål, planering och uppföljning med ett lärande som är varierat, en likvärdig utbildning och en skola för alla är ledord. Samverkan mellan elever i skolan ska stärkas oavsett skolform. När utformandet av en ny gymnasiesärskola läggs fram 2011 (SOU 2011:8) verkställs ett närmande gymnasieskolan där lärande och kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning betonas som centralt.

I reformarbetets spår kom föräldrar att reagera med oro. De menade att med ett större fokus på skol- och kunskapsverksamhet i särskolan skulle den omsorg som deras elever var i stort behov av komma att försvinna (Eriksson Gustavsson, 2014; SOU 2003:35; SOU 2004:98).

Ett skifte i läroplanen och i uppdraget blir att ett utbildnings-, kunskapsfokus utformas till skillnad från tidigare omsorgsfokus. I de nya styrdokumenterna betonas färdigheter och kunskaper i olika ämnen. Alla elever ska få optimala möjligheter vilket inbegriper att verksamhetens uppdrag blir att skapa goda lärmiljöer för elever. Detta har kommit att påverka lärarutbildningens utveckling och speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning krävs för att vara behörig och undervisa i särskolan. Trots ökade krav för lärare har många



elevassistenter som arbetar i särskolan inte någon pedagogisk utbildning men finns med i olika undervisningssammanhang (Eriksson Gustavsson, 2014).

## 3.2 Begreppet utvecklingsstörning

Definitionen på utvecklingsstörning kan variera utifrån vilket perspektiv och vilken teori betraktaren utgår ifrån. Gemensamt för flera forskare (Granlund & Göransson, 2011; Greenspan, 1999; Ineland et al., 2013) att definiera begreppet utvecklingsstörning är, en funktionsnedsättning som medför svårigheter att förstå och ta till sig information, erövra ny kunskap och att tillämpa de kunskaper som man redan tillägnat sig. Utvecklingsstörning innebär således en nedsättning i intelligens och att självständigt klara sin vardag (adaptivförmåga) samt att en persons sociala färdigheter och förmågor kan visas vara nedsatta.

Begreppet utvecklingsstörning är idag ifrågasatt och forskning (Greenspan, 1999; Szönyi & Tideman, 2011) visar att människor som faller inom kategorin utvecklingsstörning föredrar benämningen ”people with intellectual impairments” eller som det heter på svenska ”personer med intellektuella funktionsnedsättningar eller hinder”. Det är individen som betonas före en persons funktionsnedsättning eller ett funktionshinder och ett relationellt perspektiv antas.

På gymnasiesärskolans individuella program som studien riktar in sig på läser elever med lindrig, måttlig eller grav utvecklingsstörning och kommer oftast från träningskolan inom grundsärskolan. Elever kan ha flera olika tillkommande funktionsnedsättningar så som rörelsehinder, syn och hörselsvårigheter, begränsad eller obefintlig kommunikationsförmåga, olika autismspektrumtillstånd, epilepsi samt svårt att svälja, äta och andas är några exempel. Oavsett kroppsliga hinder är elever med utvecklingsstörning en heterogen grupp som har rätt till omsorg som kartlägger den fysiska såväl som den sociala miljön för att personens förmågor och behov genom delaktighet ska kunna möjliggöras (Winlund, 2011).

## 3.3 Myndighetstexter

Gymnasiesärskolan är idag en fyraårig utbildning som elever med en utvecklingsstörning har rätt till enligt skollagen (SFS 2010:800). Det krävs en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social utredning för att elever ska bli mottagna för studier inom särskolan, därmed är gymnasiesärskolan en särskild skolform. Mottagandet av vilka elever som har rätt till skolformen regleras i nämnda skollag. Nationella, individuella och specialutformade program erbjuds eleverna och skolformen har egna kursplaner, mål, betygskriterier eller kravnivåer för grundläggande samt fördjupade kunskaper. Tillsammans med elev och vårdnadshavare har lärare uppdraget att informera om elevens kunskapsnivå. Därmed kan en individuell utvecklingsplan (IUP) utformas där behov samt utmaningar i lärandet och kunskapsutvecklingen utifrån läroplanens olika mål upprättas (Skolverket, 2013a).

Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser för skolväsendet i Sverige och anger de lagar och förordningar som styr utbildningen från förskolan upp till vuxenstudier. Skollagen är tydligt kopplad till FN- konventionen om barns rättigheter, barnkonventionen som intar en helhetssyn på barnet där omsorg, skydd och trygghet betonas samt rätt till att uttrycka sina åsikter och att dessa tas hänsyn till utifrån mognad och ålder (UNICEF, 2009).

Enligt skollagen är utbildningssyftet att:

2 §. Gymnasiesärskolan ska ge elever med en utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvara den som ges i gymnasieskolan (SFS 2010:800, s. 161).

4 §. Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Det ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare (SFS 2010:800, s. 11).

Gymnasiesärskolans främsta uppgift är således att elever ska ges möjligheter att tillägna sig kunskaper men skollagen betonar även demokratiska och sociala värden utifrån individuella förutsättningar i en trygg miljö. Läroplanen för gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013b) förtydligar skolans ansvar att ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (s. 5). Lärare och elevassistenter har därmed dubbla uppdrag att förhålla sig till i sin yrkesprofession.

Skolverket och Skolinspektionen är två statliga myndigheter vars uppgifter är att granska, främja och säkerställa likvärdig utbildning för alla individer inom det svenska skolväsendet. Kritiken som Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2010) framför är skarp och riktas mot grundsärskolans verksamhet samt skolformen sarskola som helhet. Omsorg sker på bekostnad av kunskapsutveckling för elever inom skolformen. Det finns en rådande tendens att en historisk omsorgskultur lever kvar framför en för den reguljära skolans kunskapskultur, där omsorg utgör ett hinder för utveckling. Dessutom finns inget som visar att det skulle vara på annat vis inom gymnasiesärskolan. Skolverket (2009) betonar dessutom senaste forskning att ”När det gäller kunskapsutveckling hos elever i sarskolan är det ingen artskillnad från kunskapsutveckling i andra skolformer, snarare en gradskillnad” (s. 8).

### 3.4 Kunskap, omsorg och relationer

Människan strävar efter att överleva och skaffa sig ett bättre liv, individuellt och kollektivt. Tillsammans med andra och ensam söker människan kunskap. Det menar bl.a. Gustavsson (2002) är en del i definitionen av begreppet kunskap. Kunskap kan läras in genom mekanisk inläring där kunskapen består av att kunna rabbla kunskaper innantill. Däremot är de kunskaper som vi lär in genom egna upptäckter och lärdom av och tillsammans med andra mer värdefulla betonar Gustavsson. Alla människor kan förvärva kunskaper och gör så i en lärmiljö som skapar utmaningar och nyfikenhet hos eleven. Skolan bör tänka på att elever med utvecklingsstörning ska ges utmaningar i förhållande till sin utvecklingsnivå och kan lärare och elevassistenter göra detta samt har höga förväntningar på eleven kommer utveckling och kunskapsinhämtning att ske (Mitchell, 2014).

Skolverket (2013b) talar om kunskapsbegreppet i bemärkelsen fakta, förtrogenhet, förståelse och färdigheter, de fyra F:n. De samspelar med varandra och i undervisning skall man inte betona vare sig den ena eller den andra kunskapsformen. Diskussionen kring kunskapsbegreppet bör ständigt vara aktiv i skolan. För att kunskapsutveckling ska ske är eleverna beroende av att lärare och övrig personal i skolan skapar samband där möjligheten till reflektion, överblick och sammanhang ges. Kunskap har eleverna då man tolkat och därigenom förstått det man tagit till sig (Gustavsson, 2002). Eleven behöver få en tilltro till sig själv och på en framtid och det är skolan som ska stärka eleverna i detta. En bra lärare är den som inte endast bedömer sina elever utifrån provresultat och tester utan även belyser för elever vad de är bra på i skolan likväl vad som kan vara målet efter studierna och skolgången anser Noddings (2012).

Varje undervisningssituation är unik och det finns inga generella svar, det lärare överlag bör få är tid till reflektion över didaktiska frågor samt metodik, tid samt redskap för att kunna formulera vad man gör i sin undervisning och varför. Även Göransson (1999) tar upp de fyra F:en och det viktiga i samspelet mellan dessa för att även elever i särskolan ska kunna ges möjlighet att tillgodogöra sig kunskap. Det är många faktorer som spelar in i sättet att undervisa elever, dock ska den enskilda eleven vara i centrum. Tankar om hur den enskilda eleven lär, kan antas uppleva och hur de förstår olika delar av undervisningen måste hela tiden tas hänsyn till.

I Mitchells (2014) olika strategier för inläring av kunskaper belyses vikten av delaktighet i ett inlärnings-sammanhang tillsammans med andra kamrater som kan ha en högre begåvning eller med en vuxen/lärare. Elever med utvecklingsstörning har ofta ett långsammare tempo vilket innebär att våga vänta in elever, vänta på att de ska hinna hitta och fundera ut svaret som kan ta tid. Östlund (2012a) betonar för att elever med omfattande funktionsnedsättningar ska ges förutsättningar till deltagande och styra interaktioner genom egna initiativ krävs det av lärarna och elevassistenterna en förmåga till att tolka och vara lyhörda inför elevens olika signaler.

Berthén (2007) har studerat vad det särskilda inom särskolan kan bestå av och beskriver en skolform där historiska rötter avspeglas i det pedagogiska arbetet inom särskolan. I den grundsärskoleklass och i den klass inom träningsskolan där studien genomförts framträder det ett uppdrag att fostra, normalisera och förbereda eleverna för framtiden. En utbildning där kunskapsutmaningar uteblir och där kunskapsmålen enligt läroplanen förbises genom en undervisning med lågt ställda krav på eleverna. Undervisningen kopplas inte till den funktion som avses att lära ut och att det särskilda kan ses som en ”föreställning om att elever som räknas som utvecklingsstörda inte i någon vidare mening har möjlighet att lära sig sådant som räknas som teoretiska kunskaper” (s. 181).

Molin (2004) ställer sig frågande till att ansvariga för gymnasiesärskolan inte ser att det är någon motsättning mellan lärande och trygghet. Ansvariga för särskolans verksamheter betonar ett helhetsperspektiv till skillnad från ett traditionellt skolrelaterat perspektiv där lärande och kunskapsutveckling vanligtvis betonas. Molin skriver att det ”verkar vara ett speciellt perspektiv” (s. 86). Risken för elever i ett synsätt som detta blir en delaktighet i olika världar och en karriär i en värld av samhällets omsorg menar han. Begreppet delaktighet kan beskrivas som egenskaper inom individer eller relationer mellan människor enligt Molin (2004).

Flera forskare anser delvis att kritiken och dess problematik överensstämmer med egna resultat. Mineur (2013) belyser att den kritiserade omsorgskulturen innebär ett dilemma om vi oreflektat tar den till oss då den utgör trygghet enligt eleverna själva. Ett resultat som studien visar är att de anpassningar sarskolan skapat ökade elevernas förutsättningar att lyckas i skolarbetet. En bidragande orsak visade sig vara arbetstempot som upplevdes lugnare med mer stöd från personalen. Dock framkom att kunskapsutmaningar som sarskolan erbjuder är otillräckliga enligt flera elever. Tryggheten beskriver eleverna utifrån att undervisningen anpassas, stöd och hjälp från personalen, arbetstakten individanpassas och "en omsorg om eleverna som omfattar deras totala livssituation" (s. 177) skapas genom och av vuxna på skolan i nära relationer. Ett flertal elever menar att detta saknades i de skolor de gått på innan de började på gymnasiesarskolan. Liksom Minuer (2013) har Szönyi (2005) i tidigare studier kommit fram till liknande resultat.

Reichenberg och Lundberg (2011) menar vidare att omsorg inte utesluter kunskap men att kunskapsutmaningar måste ske där lärare ska våga utmana elever med utvecklingsstörning. För att kunna vara delaktig i ett samhälle krävs god läsförståelse och lärare måste undervisa eleverna i att ställa frågor till texter menar de. Deras resultat visar att det är fullt möjligt även om läsförmågan inte är god men då krävs att eleverna utmanas i den närmaste utvecklingszonen och att undervisningen sker systematiskt med förväntningar på eleverna. Vidare betonar de att personalen inom sarskolan måste våga ställa krav på sina elever.

Östlund (2012a) anser att kunskapsbegreppet bör diskuteras utifrån att elevernas egna initiativ till delaktighet och interaktion tycks öka vid de mer omsorgsinriktade aktiviteterna inom träningskolans kontext. Ett asymmetriskt förhållande mellan eleverna och lärare och elevassistenter utkristalliserade sig i relationerna dem emellan. Dels genom att de vuxna har ett ansvar som omsorgsgivare och dels att eleverna är de som tar emot omsorgen. Eleverna är i beroendeställning för att kunna förflytta sig, vid mat och toalettsituationer samt på- och avklädning och det innebär att ansvaret personalen har för att eleverna ska utvecklas och må bra är stort. Utifrån ovanstående studie diskuterar Östlund (2013) om de mer vårdande situationerna skolan har att hantera som handlingar med kunskapsutveckling som följd eller utebliven möjlighet till kunskap beroende på personalens agerande i integrationen med elev.

Har skolmiljön endast kunskapsfokus utgår lärare ofta från mål, kursinnehåll och matriser för bedömning. Gör man detta utan att ta med en utgångspunkt i ett relationsperspektiv och i ett personligt bemötande menar Aspelin (2013a, 2013b) att kunskapsinhämtande kan utebli.

Aspelin och Persson (2011) menar att uppdelningen mellan omsorg och kunskap kan beskrivas med innebörder (diskurser) som den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan. Å ena sidan ett fokus på kunskaper som är mätbara och inriktade på prestationer. Å andra sidan ett synsätt där förståelsen för sociala relationer finns men riskerar att missgynna eleverna och skolans uppdrag för att dessa tenderar att bli för intima (intimisering). Alternativet är en tredje diskurs där utbildningskontexter primärt ses som platser för möten mellan aktörer som befinner sig däri och kunskapsutveckling som sker på omsorgspedagogisk grund. Vårt val av teoriansknytning grundar sig i denna beskrivning.

Omsorgen kan däremot bli missriktad om formen för kommunikation inte tar hänsyn till gruppens delaktighet i en meningsfull gemenskap där personalen förlorar sig i individernas perspektiv (Aspelin, 2010). Kommunikationens former ska visa respekt i sättet aktörerna samtalar med varandra och hur de inblandade betar sig mot varandra för att vara omsorg som leder till utveckling. Omsorg i detta perspektiv kan sägas vara att bry sig om hela individen

och dess kontext som människan ingår i och i detta sammanhang är det skolans komplexa värld med ett flertal relationer som det innebär (Aspelin, 2010, 2013a, 2013b; Aspelin & Persson, 2011; Sommer, 2009).

Historiskt sett har ansvaret att visa omsorg varit enskilda familjers uppdrag om barnet men Sommer (2009) menar att nutida barn tar direkt skada om de i skolans värld inte får uppleva relationer som är trygga. Personliga och ansvarsfulla omsorgshandlingar är lika betydelsefulla för barnet inom skolans verksamheter som det varit och är i familjernas sköte. Det skapar trivsel och ett välbefinnande som är avgörande faktorer för utveckling anser Sommer (2009).

Lilja (2013) har undersökt hur förtroendefulla relationer i skolan skapas och menar att relationer blir förtroendefulla när eleverna känner att läraren tryggar deras skoldag. Den undervisning som ges skall ge möjlighet att lära det som krävs och alla elever skall behandlas rättvist samt få en rättvis bedömning i sitt skolarbete. Relationerna skall vara ömsesidiga för att få kallas förtroendefull. En relation byggs upp av två parter, det räcker inte med att endast läraren jobbar för en god relation. Eleven är i högsta grad viktig i medskapandet. En relation som genomsyras av äkthet, genom en omsorg om eleven samt en tro på eleven har stor betydelse för att förtroendefulla relationer skapas. Läraren bör vara en god ledare som bryr sig om eleven, lyssnar på elevers berättelser, reder ut konflikter, sätter gränser och kan avvika från planeringar (Lilja, 2013). Ett budskap som även Hattie (2009) betonar kännetecknar en skicklig lärare och som har den största påverkan på elevers lärande och utveckling där personalens engagemang präglas av omsorg i ett samspel mellan elever och lärare.

Framgångsrika lärare är de som interagerar med sina elever, undervisar uppmuntrande samt skapar nyfikenhet för eleven att vilja lära. Detta oberoende vilken klass man undervisar i och det är lärarens uppdrag att skapa en vilja och lust till lärande som leder till kunskap hos eleven. Elevens motivation till lärande påverkas av relationen man har till läraren. Lilja (2013) menar vidare att saknas relationen mellan elev och lärare så minskar motivationer hos eleven att lära.

Motivation är en grundsten i lärandet (Sidorkin, 2004) och motivation gör att elever lär och det är relationer till andra elever samt läraren som är basen. Det sociala nätverk som skolan utgör gör att eleverna vill vara i skolan. Här gäller det att skapa koppling till individens kulturella och sociala praktiker i undervisningen. Som lärare bör man ha goda kunskaper om sina elever, hitta deras intressen och kunskapsnivåer för att vidare motivera till ökat lärande. Detta gör man endast genom ökad kontakt med sina elever samt att skapa goda relationer.

Frelin (2010) beskriver den medmänskliga läraren kontra maskinläraren. Maskinläraren saknar känslan som krävs inom läraryrket, känslan för olika situationer i undervisningen som man har att hantera. Den medmänskliga läraren däremot är öppen i sin kommunikation med eleverna samt skapar en relation till dem som vävs samman och in i undervisningen. Man har vad Frelin menar skapat en undervisningsrelation.

Noddings (2012) menar att man i skolan behöver etablera en relation med eleverna. Denna skall inkludera att lyssna till eleverna, ge reflektiv respons, en dialog, skapa kritiskt tänkande samt skapa förtroendefulla relationer. Undervisning, lärandet och kunskapsutveckling utvecklar en personlig relation mellan lärare och elever över tid. En av de mest personliga relationer man kan ha vilket inbegriper en etisk omsorg såväl som en relationell omsorg. Som lärare bör man visa intresse, kunskap och omsorg till och för eleven inte endast ha kunskaper kring skolan eller läroplanen. Förmågan att visa emotionellt stöd, visa och ge moraliska

direktiv samt visa på humanitärt intresse för individen får ibland komma i första hand då specifika händelser uppstår vilka gör att kunskapsutvecklingen kanske inte kan komma i främsta rum.

Noddings (2012) involverar även samverkan och en bra relation till föräldrar som en framgångsfaktor för lärande och utveckling. Mitchells (2014) delar denna inställning och belyser vikten av föräldrars engagemang i sina barns skolgång där dialog med personalen som är god ger större förutsättningar för eleverna att förvärva kunskaper.

En god lärare skall också ha egenskapen att kunna lyssna till sina elever både emotionellt och intellektuellt. Här ligger även förmågan att kunna be eleven att berätta om sina tankar, att låta eleverna utveckla sitt tänkande och att läraren lyssnar utan att avbryta. Att låta eleven sätta ord på sina tankar är att utveckla kunskap. Låta eleverna reflektera, ge tid till eleven att fundera och sedan respondera och diskutera. Den respons som eleven ger sina lärare är inte heller att förglömma. Kan man inte bygga upp denna relation har man som lärare svårt att skapa en förtroendefull relation och därmed även eleven tilltro till sig själv (Noddings, 2012). Genom reflekterande samtal med eleverna får de möjlighet att knyta ihop läsåmnen med praktiskt görande samt hitta samband i olika lärmiljöer i skolan och i samhället betonar Mitchell (2014).

Empati, tillit och tilltro samt kontinuitet är ett par viktiga grunder i förtroendefulla relationer. Tilltro där elever ges utmaningar och strategier för lärande ökar elevens kunskapsutveckling. Empati där man ställer frågor och reflekterar över svaret innan man ger respons. En kontinuitet tidsmässigt där man bygger upp relationen är att föredra. Allt detta ska kopplas ihop till klassen i sin helhet. En klass där eleverna har goda relationer, visar empati till varandra är faktorer som skapar kunskapsutveckling hos flertalet. Någon kunskapsutveckling kommer inte heller att ske om inte de goda relationerna finns som grund (Noddings, 2012).

Läraren är en hjälpare i systemet där eleven utvecklar ny kunskap. Att utgå ifrån tidigare kunskaper hos eleven där i hög grad sociala konstruktioner inbegrips. Undervisning handlar om relationer och samarbete mellan lärare och elev. För att få bra kvalitet på lärprocessen och kunskapsinhämtande har relationen mellan elev och lärare stor betydelse (Schultz Jørgensen, 2006; Smidt, 2006). Läraren skall ställa rätt krav på eleven utifrån dennes förmågor och kunskapsnivå. Lärmiljön skall organiseras och en trovärdig relation till eleven byggas upp. På så vis skapar läraren tillit till eleven samt att eleven självt ökar tro på sig samt kan bygga upp sin självtillit. Läraryrket kräver personlig involvering och ett engagemang om detta står det inget i läroplanerna men Smidt (2006) menar att då skolan är ett undervisningsställe samt en livsarena kan en relationssynvinkel inte uteslutas. För detta krävs även att man som lärare har kunskap om elevens intresseområden. Ett kollegialt samarbete är även det av vikt för elevens lärprocesser.

## 4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redovisas de teoretiska perspektiv (olika synsätt) som studien utgår ifrån för att tolka och förstå det insamlade materialet. Huvudsakligen tar studien sin grund i två traditionella specialpedagogiska perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet.

### 4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Persson (1998) beskriver och delar in specialpedagogisk forskning i två olika inriktningar som är varandras motsatser till hur synsätt på specialpedagogik kan ses och tolkas. Inom ett kategoriskt perspektiv står svårigheter eller hinder att finna hos den enskilde individen och synsättet betonar elever *med* svårigheter. Ett bristperspektiv som är medicinskt-psykologiskt och där det som anses normalt eller avvikande är i fokus samt att lärmiljön elever befinner sig i är ointressant. Elever blir till ett objekt där utvecklingsstörning och begåvning eller enskildas hemförhållanden förklarar elevens möjligheter till utveckling, lärande och social interaktion inom skolväsendet. Här ges stöd med insatser som ses som kompensatoriska och som är direkt riktade mot enskilda elever. Det är kortsiktiga lösningar på akuta problem som kännetecknar specialpedagogisk verksamhet inom ett kategoriskt perspektiv betonar Persson (1998).

Det relationella perspektivet betonar elever *i* svårigheter och häri är den miljö elever vistas i avgörande för om hinder uppstår eller framgång skapas för utveckling och lärande i ett socialt samspel mellan olika aktörer. Ett sociologiskt perspektiv till motsats mot det historiskt dominerande perspektivet inom skolväsendet som varit och fortfarande är det medicinskt-psykologiska menar Persson (1998). Han menar att båda perspektiven bör beaktas inom skolan för att främjande lösningarna ska kunna ske i bemötandet av eleverna, en växelverkan mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv men att skolväsendet i grunden främst bör utgå från ett relationellt perspektiv.

Stödinsatser blir i ett relationellt synsätt viktiga ur ett tidsperspektiv där ett förändringsarbete kräver långsiktiga insatser som tar tid. Det är lärmiljön som granskas för att motverka att svårigheter uppstår för enskilda elever där alla som arbetar på skolan samverkar för att interaktionen mellan aktörer ska kunna ses över. Vad som sker i en samspelssituation eller förhållandet mellan de olika aktörerna är från relationellt perspektiv viktiga faktorer att ta hänsyn till i ett beaktande för att säkerställa elevers förutsättningar till utveckling, lärande och socialt samspel. Utgår skolan från ett relationellt perspektiv läggs fokus på omgivningen och dess innehåll samt personalens agerande där åtgärder inom dessa ger förutsättningar och möjligheter till enskilda elever att funktionshinder inte uppstår (Persson, 1998).

Den relationella pedagogiken har utvecklats från det relationella perspektivet. Ett teoretiskt perspektiv som innebär ett synsätt på utbildning där det som sker mellan människor står i centrum. Mellanmänsklig (interpersonell) nivå där relation och kommunikation är centrala aspekter i mänskliga möten är det som tillskrivs den relationella synen på utbildning. Ett antagande som utgår från att all mänsklig existens innebär att vi föds, mognar och bekräftas i relationer. Vi existerar inte som isolerade öar utan genom relation med varandra. Här sker lärandet vare sig inom eller utanför enskilda individer eller människor, det är i mellanrummet kunskapsprocesser, ett relationellt flöde existerar och gror. Mellanrummet kan ses från två dimensioner, dels ett ontologiskt och dels en existentiell dimension (Aspelin & Persson, 2011).

Aspelin och Persson (2011) delar in relationell pedagogik i fyra nivåer, pedagogiska möten, pedagogiska tillvägagångssätt, pedagogisk rörelse och pedagogisk teori. Det är på fjärde nivån som relationell pedagogik utgör en diskurs, en teori om utbildning. Val av teoriansknytning i föreliggande studie utgår dels från denna fjärde diskurs för att belysa, diskutera och analysera betydelse av de resonemang informanterna uttrycker. Aspelin (2013b) menar att lärare i princip dagligen ägnar sig åt relationell pedagogik. Genom genuina och personliga möten i skolan formas ordning och struktur i utbildningen och igenkänning. I detta är den relationella pedagogiken samt relationella perspektiv tillsammans med det kategoriska perspektivet och dilemmaperspektivet goda och fruktbara teoriansknytningar att utgå ifrån för att tolka, förstå och finna mening i det insamlade materialet i föreliggande studie.

Nilholm (2007) benämner det kategoriska och relationella perspektivet som det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Ur dessa två perspektiv har han utvecklat ett tredje perspektiv i likhet med Clark et al. (1998) som han kallar dilemmaperspektivet. Vi behöver ständigt utveckla miljön och ta hänsyn till individens olika personliga egenskaper för att kunna ge unga människor en bra skolgång. En individ med utvecklingsstörning och/eller funktionsnedsättningar kan behöva mediciner för att kunna fungera i vardagen men det kan även vara så att miljön där individen finns kan utvecklas och omformas så att den formas till förmån för individens funktion.

Dilemmaperspektivet inbegriper att både tillrättalägga miljön så att hinder inte uppstår och att hänsyn tas till medicinska och psykologiska faktorer hos den enskilde individen. En särskola som är i ständig utveckling ur olika perspektiv som lärmiljö, tillgänglighet, lärares och elevassistenters kompetens i både ämnen och om individen är av vikt ur ett specialpedagogiskt tänkande. Individens intressen, språk, och sociala praktiker är områden som Nilholm (2007) menar är knutna till kunskapsinhämtande för eleven. För att kunskap ska bildas är den beroende av det sociala sammanhang i vilken den produceras. Man kan inte endast lägga betoning på individen eller miljön, de samverkar och det ena utesluter inte det andra och här uppstår ett dilemma som samhället och skolverksamheter har att hantera.

Skolan är en komplex arena där politiska ramar ska tas hänsyn till och elevernas olika behov samt förutsättningar ska beaktas tillsammans med att gruppen som helhet kan gagnas av andra åtgärder eller anpassningar (Haug, 1998). Ett dilemma inom skolverksamheter innebär således att en åtgärd på ett problem eller uppkommen situation genererar nya problem på ett annat område. Detta bör granskas med kritiska ögon och lyftas till diskussion då aktörerna inom skolverksamheter både behöver insikt och en förståelse över de konsekvenser prioriteringar kan få. Antingen för enskilda elever eller gruppen som helhet (Haug, 1998; Nilholm, 2007).



## 5 METOD

### 5.1 Val av metod

Undersökningen utgår från en kvalitativ forskningsinriktning och den hermeneutiska ansatsen. Dessa är studiens utgångspunkter. Hermeneutiken är vald ansats då vi önskat tolka och förstå informanternas resonemang och tankar kring belyst område. Ordet hermeneutik betyder tolkningslära och forskaren inom hermeneutiken intresserar sig för tolkningar av språk samt texter och finner tolkningsbar mening ur dessa (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebär att en sanning inte existerar inom ansatsen utan hermeneutiken står för antagandet att samma fenomen kan tolkas på flera olika sätt. Innehållet i språk och texter ges en förståelse som kan tolkas som giltig och är relativ till sin natur där ”man låter en värld öppna sig” (Ödman, 2007, s. 30).

Tolkningar av handlingar och texter är därmed hermeneutikens främsta kunskapsform och utgår från att forskaren har en förförståelse inom området som enligt Ödman (2007) behövs för att förståelse för det som tolkas ska infinna sig. Det kan sammanfattas i fyra dimensioner eller utgångspunkter som hermeneutisk ansats tas från, dessa är: tolkningar, förståelse, förförståelse och förklaringar. Denna studie har en hermeneutisk betoning där vår förförståelse spelar en avgörande roll. Vi tolkar utifrån våra erfarenheter som är själva förutsättningarna för förståelsen och leder till tolkningsbara förklaringar. Eftersom vi arbetar inom gymnasiesärskolan och har en erkännande betydelse av den, görs det möjligt för läsaren att bedöma frågornas inflytande på resultatet och därmed giltighet i forskningsresultatet.

Denna process har inte någon början eller slut menar Ödman (2007). Det kan liknas vid att lägga ett pussel. Analysen går från delar till helheten och från helheten till delarna, den hermeneutiska cirkeln. Hermeneutisk förståelse innebär enligt Ödman att göra nya insikter och att omskapa synsätt kring olika fenomen. En djupare kunskap som leder till nytänkande.

Vår studie har även en kvalitativ ansats, det vill säga metoden ger resultat på djupet där kvaliteten i det material som samlats in kan fokuseras. Metoden har ett tolkande synsätt där ord är av vikt för analys av insamlad data och där informanternas perspektiv antas i analysarbetet utifrån våra teoretiska utgångspunkter. Resultaten är däremot svåra att generalisera. Den kvantitativa forskningen ger en bredd som kan generaliseras till en större kontext och gälla fler människor där analys av mätbarhet och siffror är i fokus (Bryman, 2011). Det visar för och nackdelar med vald ansats.

När det gäller att få lärares och elevassistenternas uppfattningar och beskrivningar om kunskap och omsorg, huruvida omsorg förhindrar eller bidrar till god kunskapsutveckling anser vi att den kvalitativa metoden är den mest lämpliga. Resultaten kan inte generaliseras till andra kontexter men kan däremot tillsammans med övrig forskning ge en relevant förståelse inom det belysta området. Hade syftet varit att studera skillnader mellan lärares och elevassistenternas utsagor utifrån utbildning, antal år i yrket och i det sagda där statistik tydliggör resultatet i mätbara och säkra metoder hade en kvantitativ ansats antagits och därmed skulle generaliserbarheten varit hög.

Den kvalitativa forskningsintervjun är vårt val av undersökningsmetod. Intervjuer ger oss förståelse och kunskaper på djupet. Frågor som ställs omsorgsfullt i interaktion med de intervjuade och ett samtal mellan människor som leder till kunskap är den kvalitativa intervjumetodens kärna menar Kvale och Brinkmann (2009). De belyser att:

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna (s. 17).

Forskningsintervjun utgår från ostrukturerade intervjufrågor med stöd av en frågeguide (Bilaga 2) där frågornas utformning avgör vilka svar vi får, anpassningar kan göras, följdfrågor kan ställas och vi kan be om förtydligande. En fördel är att frågor kan ställas i den ordning som passar i det specifika intervjutillfället (Stukat, 2011).

## 5.2 Urval av intervjupersoner

Avgränsningar i studien görs till att gälla två gymnasiesärskolor i två svenska kommuner. Urvalet är lärare och elevassistenter inom det individuella programmet. Dessa har alla fast anställning och de arbetar mer än halvtid. Ett strategiskt urval (Trost, 2004) tänker vi då vi valt ut grupper som lärare och elevassistenter. En tanke med två yrkeskategorier var att se om de har olika resonemang om begreppen omsorg och kunskap samt att de arbetar närmast eleverna. Därmed har de kunskaper och erfarenheter för studiens problemområde.

Utifrån vårt missivbrev (Bilaga 1) och de svar vi fick valde vi att intervjua åtta personer som utgör målgruppen för vår studie, fyra lärare samt fyra elevassistenter. Man kan säga att urvalet blev obundet slumpmässigt då vi utifrån mängden svar lottade genom att lägga elevassistenter respektive lärare i två skålar och dra lott om vilka som kom att bli utvalda för medverkan (Stukat, 2011). Det blev även en form av bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) då informanter från våra egna respektive skolor kom att medverka i intervjuerna. Dock valde vi att intervjua på varandras skolor förutom pilotstudierna, vilka genomfördes på våra egna respektive arbetsplatser.

Fyra informanter arbetar som lärare inom gymnasiesärskolans individuella program. Två av dessa har utbildningen och legitimation; Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Båda har ett antal år arbetat inom särskolan. En lärare har grundskollära legitimation och har arbetat med personer med funktionshinder ett antal år och vid individuella programmet sedan mars -15. En lärare håller på att komplettera för att få lärarlegitimation och har arbetat ett år på gymnasiesärskolans individuella program. Fyra informanter arbetar som elevassistenter inom gymnasiesärskolans individuella program. En informant har arbetat 4 år och har en specialpedagogisk kurs inom autism samt handledning inom arbetslaget som kompetens. En informant har arbetat i verksamheten 10 månader och har endast arbetslaget som handledare, ingen tidigare erfarenhet av att arbeta med elever med diagnoser eller andra personer med funktionsnedsättningar. Två av elevassistenterna har mer än 10 år inom särskolan men ingen formell utbildning.

## 5.3 Genomförande

För att försäkra oss om kvaliteten i våra intervjufrågor var tanken att först utföra en pilotstudie på en av de utvalda gymnasiesärskolorna. Bryman (2011) menar att utförandet av en pilotstudie dels kontrollerar att intervjufrågorna fungerar mot det tänkta syftet men betonar också att för den oerfarna intervjuaren utgör tillfället en möjlighet att få en vana och en viss säkerhet. Utifrån denna kunskap och då vi är relativt oerfarna intervjuare gjorde vi var sin pilotstudie fördelat på de två utvalda gymnasiesärskolorna. Den ena av oss intervjuade en

elevassistent och den andre en lärare för att täcka in de båda yrkeskategorierna. Dessa två intervjuer gjordes på respektive skola och kom inte att användas i resultatet.

Resultatet av genomförda pilotstudier medförde att vissa frågor fick justeras. Dessutom ökade vår förståelse av hur betydelsefulla följdfrågorna var att ställa för att förstå och komma djupare i det sagda. Mycket tid gick åt både före och efter pilotstudierna till en försäkran om att frågornas utformning inte skulle vara ledande till de svar vi fick. Därför togs beslutet att de två ledande intervjufrågorna skulle ställas i slutet av varje intervju. Orsaken till att frågorna fanns med var att vi ville se om det fanns skillnader i de svar vi fick i de övriga frågorna. Det gjorde det inte och berörs inte vidare i studien.

Förfrågan till rektorerna gjordes om intresse att medverka fanns där studiens syfte och de etiska kraven förklarades genom personliga samtal och ett överlämnande av missivbrev. Då vi valt våra egna arbetsplatser bestämde vi oss för att skifta och inte utföra intervjuerna på våra egna arbetsplatser men vi framförde önskan om deltagande på den egna arbetsplatsen. Vid en arbetsplatsträff (APT) informerades våra kolleger och frågan ställdes på samma sätt som när rektorerna tillfrågades. Intresset för att delta var stort och orsaken var att det sågs som en utvecklingsmöjlighet för hela skolan, ett tillfälle till reflektioner som skulle mynna ut i ett kollegialt lärande på de två skolorna då fokusområdet upplevdes som angeläget att lyfta.

Det innebar att föreliggande studie hade tillgång till fler informanter än vad arbetsomfånget skulle behöva och studiens försäkran mot bortfall var säkrat.

Därefter genomförde vi intervjuer som Stukát (2011) menar är den brukligaste formen och det innebar att informanterna valde dag, tid, och plats i en lugn och för informanterna känd miljö. Intervjuerna utförde vi var och en för sig för att undvika att en maktbalans skulle uppstå där den intervjuade skulle kunna känna ett underläge som Stukát (2011) nämner lätt kan ske.

Under intervjuerna undvek vi medvetet ett språkbruk med akademiska ord och termer. Vi lade oss vinn om att uttrycka oss vardagligt, att frågorna skulle kunna förstås och att en positiv stämning skulle råda, ett dynamiskt förhållningssätt som anger frågornas ”hur” antogs. Tematiskt, utifrån frågornas ”vad” som kopplar ihop intervjufrågorna till de teoretiska utgångspunkterna i studien tänkte vi på att få innebörden i de svar vi fick förklarade för oss. Detta för att underlätta det kommande analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi spelade in intervjuerna efter godkännande från informanterna och vi var noga med att kontrollera att tekniken fungerade. Intervjuerna tog ungefär 40 minuter per tillfälle och den ena av oss förde anteckningar under tiden för att underlätta för sig själv medan den andre av oss upplever det som störande för att kunna fokusera på att ställa frågor och själva lyssnandet. Intervjuerna genomfördes under en period av tre veckor och transkriberingen i det sagda skrevs ner ordagrant och slutfördes innan nästkommande intervju. Parallellt med intervjuerna sker ett uppehåll i läsningen och skrivningen av relevant litteratur och forskning inom problemområdet då transkribering är en tidskrävande aktivitet. Men studiens syfte och de teoretiska utgångspunkterna fanns ständigt närvarande i våra diskussioner under hela processen.

## 5.4 Bearbetning och analys

Intervjuerna vi genomfört har spelats in och transkriberats. Det utskrivna materialet har vi läst tillsammans och funnit gemensamma nämnare i. De gemensamma nämnare vi fann markerades med olikfärgade pennor för att på så vis hitta sambanden. Perssons (1998) modell för synliggörandet av de olika perspektiven kom att bli en grundmall för oss när vi bearbetade det insamlade materialitet (Bilaga 3). Relationellt perspektiv och kategoriskt perspektiv kom att bli studiens huvudsakliga teoretiska utgångspunkter vid bearbetning och analysförfarandet. Vi lade till Niholms (2007) dilemmaperspektiv då synsätt och lärande i särskolan idag många gånger inte kan delas in i antingen det ena eller det andra. Även Aspelin och Perssons (2011) relationella pedagogik, nivå fyra, kom att få betydelse då vi kan se att relationer och möten i särskolan har stor betydelse för trygghet, omsorg samt kunskapsinhämtande.

Därefter delade vi upp arbetet så att en av oss fokuserade på hur lärare och elevassistenter tänkte kring begreppet omsorg medan den andra läst in sig på materialet utifrån vad lärare och elevassistenter resonerade kring begreppet kunskap. Vilka gemensamma ord eller synonymer använde informanterna samt till vilket perspektiv kan det tänkas kopplas. På detta vis kunde vi tolka, omtolka och finna förståelse för vad våra informanter sagt. Vi har visat på att Ödman (2007) beskriver detta sätt som att lägga puzzel där många bitar (delar) efter tid faller på plats (helhet) och ett mönster utkristalliseras. Den hermeneutiska cirkeln utgjorde en tolknings- och förståelseprocess i analysarbetet.

Citat vi känt varit relevanta för studien samt intressanta för läsaren har skrivits ned ordagrant utifrån den inspelade intervju, dock har vi utelämnat pauser och ev. nonsensljud.

## 5.5 Hantverksskicklighet

Inom forskning är studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet tre områden som bör diskuteras och ventileras för att sanningsvärdet i de resultat som framkommit ska kunna styrkas samt ge läsaren en möjlighet till ett kritiskt granskande av dessa. Reliabiliteten innebär ett mätinstruments kvaliteter, validiteten sätter fokus på att forskaren mäter det som avses att mäta och generaliserbarheten ska framkomma där det tydligt redovisas vilka människor eller kontexter undersökningen gäller (Kvale & Brinkmann, 2009). Att välja en kvalitativ ansats innebär att kvaliteten av det mätbara i vår undersökning kan ifrågasättas och att resultatens generaliserbarhet blir bristfälliga då studien innefattar alltför få deltagare (Bryman, 2011).

Kvale och Brinkmann (2009) visar på förändringar i synsättet på validitet i studier med kvalitativa ansatser och belyser att kunskaper som anses säkra och absoluta istället kan ses som kunskapsanspråk som är försvarbara. Gubas och Lincolns tankar (i Bryman, 2011) innebär att studier som antar kvalitativa ansatser ska ses från och bedömas utifrån ”tillförlitlighet (trustworthiness) och äkthet (authenticity)” (s. 353) där man utgår från att rätt sanningar inte finns. Vi utgår från deras förslag på begreppen tillförlitlighet och äkthet för att försäkra validiteten i denna studie.

Tillförlitligheten enligt Bryman (2011) i föreliggande studie sker genom att vi följer de regler som finns för att utföra och redovisa en undersökning samt att vi öppet redovisar dessa. Vi antar ett kritiskt förhållningssätt under hela processen genom att belysa olika perspektiv inom valt problemområde. Genom att vi är tydliga och exakta i våra redogörelser ökar läsarens bedömning av överförbarheten till andra kontexter. Pålitligheten ökar dessutom när vi redovisar alla de olika faser vår forskningsprocess antagit. Vi har genomgående ställt oss

frågor om huruvida informanternas resonemang och tankar framkommit på ett rättvist sätt (rättvis bild)? Har förståelsen ökat hos de medverkande (ontologisk autenticitet) och bidragit till förändringar (katalytisk autenticitet) där bilden ökat av hur andra människor i studiens miljö kan uppleva studiens fokusområde (pedagogisk autenticitet)?

Dessa frågor är äkthetens olika innebörder enligt Guba och Lincoln (i Bryman, 2011) och vi kan endast säkerställa att en rättvis bild återges av oss utifrån informanternas utsagor. Vi kan endast spekulera i äktheten utifrån katalytisk, ontologisk och pedagogisk autenticitet. Vår förhoppning är att ett kollegialt lärande kan komma att ske där omsorgsbegreppet och kunskapsbegreppet reflekteras, diskuteras och synliggörs för att elevers utveckling och lärande ska ges de bästa förutsättningarna inom skolformen gymnasiesärskolan.

Vi upprepar det som tidigare betonats att studien har en hermeneutisk betoning, en förförståelses roll och erkännande betydelsen av den. Detta görs möjligt för läsaren att bedöma frågornas inflytande på resultatet och därmed tillförlitligheten och äktheten i de resultat forskningen kommit fram till.

Men med tillägget att vi haft ambitionen att utföra ett gott hantverk. Där vi som personer är verktygen i ett personligt samspel med informanterna under intervjuerna. Våra förmågor till interaktioner och bedömningar är avgörande för ett trovärdigt resultat som Bryman (2011) men även Kvale och Brinkmann (2009) menar kännetecknar ett gott hantverk som kan sägas vara ”vägen till ett mål” (s. 98). Denna hantverksskicklighet ökar kunskapsanspråk som är säkra för föreliggande studie där vägen är metoden för att kritiskt granska insamlad data och slutstationen är målet med studien, dess syfte.

## 5.6 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) återger god sed för forskning och beskriver etikprovninglagen (2003:460) som vår nations forskare omfattas av. Dessa lagar och regler är undantagna för examensarbeten inom högskoleutbildningar och det betyder att lagen om etikprovning inte omfattar vårt arbete. Det innebär att vårt ansvar att utgå ifrån ett etiskt förhållningssätt ökar när vi kritiskt söker ny förståelse och kunskap inom valt forskningsområde. En röd tråd genom vårt arbete har varit det förhållningssätt Rosenqvist (2007) betonar:

Att forska innebär också att ödmjukt förhålla sig till den verklighet man beforskar, till människorna som utgör grunden för den kunskap man vill tydliggöra, för data man vill samla, ordna och tolka (s. 109).

Att missbruka ovanstående etiska förhållningssätt får aldrig ske. Vår ambition har varit att visa ödmjukhet inför de människor som deltagit och delat med sig av sina tankar och uppfattningar i denna kvalitativa intervjustudie. Genom att följa Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vill vi förhindra att negativa konsekvenser uppstår för de människor som frivilligt deltar i studien. De personer som deltagit har fått information om dessa forskningsetiska principer både muntligt och genom skriven text, missivbrev (Bilaga 1) för att förhindra missförstånd.

Informationskravet innebär att vi informerat om studiens syfte och att medverkan sker frivilligt. Deltagarna har rätt att avbryta sitt deltagande om de så önskar.

Samtyckeskravet bygger vidare på informationskravet och om deltagare väljer att avbryta sin medverkan respekteras önskan utan att vi försöker påverka beslutet.

Utifrån konfidentialitetskravet kommer anonymitet för alla deltagare att råda. Det innebär att konfidentialiteten gällande personuppgifter såväl som berörda gymnasiesärskolor och kommuner som studien utgår ifrån skyddas.

Nyttjandekravet uppfyller vi genom att intervjuresultatet med insamlad empiri används till studiens ändamål (enbart forskningssyfte) för att därefter förstöras (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Stukat 2011; Vetenskapsrådet, 2011)

## 6 RESULTAT OCH ANALYS

Här redovisas det resultat som utkristalliserats efter bearbetning av insamlat material och mot bakgrund av de teman som vi funnit utifrån lärarnas och elevassistenternas uppfattningar om begreppet omsorg och lärarnas och elevassistenternas uppfattningar om begreppet kunskap. Dessa teman har vi rubricerat enligt följande *Pedagogiska möten* samt *Pedagogiska tillvägagångssätt*. De två framträdande teman redovisas under vart och ett av begreppen. Resultatet redovisas såväl i berättande text samt med hjälp av representativa citat. Varje tema avslutas med en sammanfattande analys.

### 6.1 Lärarnas och elevassistenternas uppfattningar av begreppet omsorg

Svaren kategoriseras utifrån två teman med inspiration från de två första av de fyra nivåer Aspelin och Persson (2011) förespråkar att relationell pedagogik kan ses från. Genom att låna nivåernas benämningar men utesluta ordet nivå. Det första temat är *pedagogiska möten* och det andra temat är *pedagogiska tillvägagångssätt* då kategorierna möten och tillvägagångssätt var ett mönster vi fann i bearbetningen av materialet. Lärarnas och elevassistenternas uppfattningar skiljer sig inte nämnvärt åt och vi redovisar yrkesgruppernas svar tillsammans. Där det finns olika sätt att resonera kring begreppet omsorg framgår det i texten.

#### 6.1.1 Pedagogiska möten - begreppet omsorg

Båda yrkeskategorierna beskriver att mötet mellan elever och personal och mellan elever till elever är en avgörande faktor för att en relation ska uppstå mellan de olika aktörerna. Att skapa en god relation ses som en förutsättning för att lärande och utveckling ska kunna ske för eleverna inom det individuella programmet. Dessutom anser de att omsorg i form av relation om och med elever bör och ska finnas oberoende av vilken skolform elever befinner sig i. Det har inte någon betydelse om det finns en funktionsnedsättning eller inte. Eftersom alla människor har behov av omsorg. Det framkommer dock att eleverna i gymnasiesärskolan kan vara i ett större behov av omsorg än andra elever.

Mötet med eleverna är viktigt, den relation man får genom mötet är ju det allt bygger på (elevassistent).

Det allra viktigaste är att vi har en relation med eleverna, att de känner att de är omtyckta, känner inte eleven att du tycker om dem då tror jag inte på det, då når du dem inte (elevassistent).

Sen tycker jag att omsorg måste finnas inom alla skolor och här kanske ännu mer då våra gymnasieelever har eller kan ha större behov (lärare).

Att eleverna känner och upplever trygghet är viktigt och det är personalens ansvar att så sker. Relationer ses som en källa till trygghet för eleverna och det är grundläggande att eleverna ska kunna lita på vuxna inom skolan. Trygghet ska upplevas i samspel med personal men även mellan elev till elev samt till klassen eller olika sammansättningar av elever från olika klasser. Tryggheten innebär också att vara trygg i skolmiljön både i och utanför klassrummen. Eleverna ska känna trivsel och att det är trevligt i skolan. En lärare och hälften av elevassistenterna menar att i relationen är det viktigt att skapa en känsla av att det är roligt i skolan. Det innebär att inte göra tråkiga saker och det ska premieras.

Jag vill gärna att de ska vara glada, det ska vara kul i skolan, det ska vara roligt (lärare).

Att få någon att må bra, ja att hjälpa till att få trivsel är viktigt, det viktigaste är att de tycker att det är roligt att komma till skolan (elevassistent).

Lärarna och elevassistenterna betonar och skiljer på olika slags omsorg i termerna vårdande omsorg och omsorgsrelationer. Elevernas grad av funktionsnedsättning uppges utav flera av informanterna som en anledning till att olika slags omsorg behövs från personalens sida. De uttrycker att den vårdande omsorgen viks åt de elever som inte själva klarar av att förflytta sin kropp, sköta hygien och toalettbestyr eller att utvecklingsnivån sätter hinder för olika aktiviteter och den omsorg som elever på en högre utvecklingsnivå kräver är den omsorg som de nämner i termer av relationer. Dock ska alla eleverna ingå i omsorg som beskrivs som omsorgsrelationer.

Det finns ju olika typer av omsorg och det kan skifta mellan olika klasser vad omsorg är. En del elever är i grunden sämre, ja medicinska svårigheter och lägre kunskapsnivå och behöver mer hjälp för att det ska bli bra (elevassistent).

Elever på en tidigare nivå kontra elever på en högre nivå behöver ibland olika slags omsorg (lärare).

Två lärare som arbetar på den ena gymnasiesärskolan reflekterar över hur de uppfattade omsorgsbegreppet förr inom särskolans verksamheter. Att veta varför och vad som är målet med omsorg menar de båda är viktigt att reflektera över och klargöra för varandra på skolan. Då de menar att allt arbete som utförs inom skolan ska och måste utgå från styrdokumentet.

För några år sedan hade jag nog sett omsorg som rent konkret omvårdnad i saker man behöver hjälp med. Nu är det ett mycket vidare begrepp där relationer utgör kärnan (lärare).

### 6.1.2 Sammanfattande analys

Att omsorg är betydelsefullt i arbetet med eleverna på det individuella programmet inom gymnasiesärskolan i form av goda relationer bekräftas av resultatet gällande lärarnas och elevassistenternas uppfattningar. Dokumenterad forskning inom området visar på vikten av relationer inom skolans kontext och flera forskare (Aspelin, 2010, 2013a, 2013b; Aspelin & Persson, 2011; Hattie, 2009; Lilja, 2013; Mineur, 2013; Noddings, 2012; Schultz Jørgensen, 2006; Smidt, 2006; Szönyi, 2005; Östlund, 2012a, 2012b) framhåller relationer och mötet mellan elever och personal som en framgångsfaktor för utveckling och lärande. Våra informanter är eniga i resonemanget om de goda relationernas betydelse för lärande och utveckling.

Relationer är från ett relationellt perspektiv förutsättningar för att funktionshinder motverkas och avgörande faktorer för elevernas möjligheter att utvecklas, lära sig och få tillgång till socialt samspel inom skolan (Persson, 1998). Synsättet utgår från att hela miljön eleverna befinner sig i kan påverka elevers möjligheter att nå målen för utbildningen. Det innebär att personalen i studien kan tolkas ha kunskapen om att de som personer är en del i lärmiljön som genom sitt bemötande och förhållningssätt kan ge goda förutsättningar i mötet med eleverna.

Detta möte kan utvecklas till förtroendefulla relationer. Genom talet om goda relationer kan eleverna mogna och bli sedda för den dem är i mötet med varandra och i relationen med de vuxna. Ett mellanmänniskt möte som möjliggörs genom att relationer anses vara viktiga att ingå i från informanternas sida visar på ett synsätt där tillägnandet av kunskaper på omsorgspedagogisk grund är möjligt som Aspelin och Persson (2011) förespråkar. Här ställs



begreppen omsorg och kunskap inte mot varandra utan är varandras förutsättningar för att eleverna ska försäkras den utbildning de har rätt till (SFS 2010:800; Skolverket, 2013a, 2013b).

Ett existentiellt perspektiv framträder i talet om omsorg där det betonas att alla människor är i behov av omsorg oavsett personliga egenskaper. Ett relationellt synsätt på människor och det stämmer väl in på den relationella pedagogikens tankar om att vi människor existerar och bekräftas genom och i relationer från födseln (Aspelin & Persson, 2011). Däremot har det betydelse för vilken omsorg eleverna har behov utav och här sker resonemanget från ett kategoriskt perspektiv där medicinska orsaker ligger bakom samtalet om vissa elever.

Elever *med* svårigheter (Persson, 1998) uttrycks men med betoning på omgivningens förhållningssätt där elever *i* svårigheter blir slutresultatet genom antagandet av ett relationellt perspektiv från personalens sida. Elevernas individuella förutsättningar medicinskt och pedagogiskt ställs mot skolans uppdrag. Vilket kan ses som ett dilemmaperspektiv (Nilhom, 2007) som personalen löser. Detta genom att anta ett mänskligt och humant relationellt perspektiv där eleverna betonas före eventuella funktionsnedsättningar eller hinder och som är av vikt enligt flera forskare (Greenspan, 1999; Szönyi & Tideman, 2011) i synen på människor med utvecklingsstörning. Ansvar för att relation uppstår tar de vuxna.

Trygghet ska eleverna känna och uppleva inom hela skolans kontext, i lokalerna, med de vuxna, med varandra och i de olika aktiviteterna som sker. Att trygghet är viktigt att skapa betonas och det är enligt kritikerna mot skolformen särskola som helhet (Berthén, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004; Reichenberg & Lundberg, 2011; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009) ett fokus som visat sig vara viktigare än kunskapsutmaningar. Att ifrågasätta att eleverna känner för mycket trygghet och trivsel kan inte göras utan att titta närmare på hur personalen skapar känslan och hur tryggheten ges menar vi. Det avgörande är tillvägagångssättet i omsorgen för att utmaningar och kunskaper ska gå förlorade eller erhållas.

### 6.1.3 Pedagogiska tillvägagångssätt – begreppet omsorg

Det är en lärare som avviker från de andra i sitt sätt att resonera kring mötet med eleverna. Läraren betonar att individernas ålder ska beaktas i alla möten med gymnasiesärskolans elever och att det är en balansgång mellan det lilla barnet och den vuxne individen i en och samma kropp. Alla intervjuade ger däremot uttryck för att de som personal i sitt tillvägagångssätt ger stöd, försöker motivera eleverna och ta reda på och fånga intresset och att respekt för individerna alltid ska råda.

Viktigt att visa respekt och möta dem i deras faktiska ålder då jag tror att det är lätt att vi ser dem som små och behandlar dem därefter men vi måste tänka att de är vuxna (lärare).

Eleverna ska kunna påverka sin skoldag och få göra egna val men det betyder inte att välja att avstå undervisning men att elever deltar utifrån egen förmåga är viktigt att ta hänsyn till. Utgångspunkten personalen utgår från är de styrdokument de har att rätta sig efter och flera betonar att gymnasiesärskolan är en skola för utbildning där eleverna befinner sig i för att lära och utvecklas så långt som möjligt utifrån individuella mål. Att omsorg även ger eleverna kunskaper menar flera och belyser att relationer ger utveckling socialt och genom förhållningssätt visas alla lika värde i handlingar och ord.

Omvårdnad och omsorg kan ju ges på och göras på en mängd olika sätt som blir till ett lärande (lärare).

Tillvägagångssättet styrs utifrån elevernas individuella behov och förutsättningar där förmågan att tolka när och om elever vill ha hjälp och stöd betonas som viktigt av både lärarna och elevassistenterna. Däremot ska eleverna alltid känna att personalen finns till förfogande när det handlar om stöd både på lektioner och på raster. Vissa gånger får eleverna stöd direkt och andra gånger får eleverna vänta på sin tur. Personalen kan vara upptagen i samtal med annan elev men medicinska aspekter prioriteras alltid. Tidsaspekten att vänta in och ge tid till att lyssna på sina elever återges av flera under intervjuerna men även att bjuda in till samtal och gemenskap betonas. Kommunikation anses vara en väg att visa omsorg på och det är framförallt två lärare som talar om att det är deras ansvar att se till att eleverna får tillgång till sitt individuella kommunikationshjälpmedel och att personalens ansvar är att behärska och använda sig av dessa i alla miljöer på skolan.

Det tar tid för vissa elever men små signaler finns (elevassistent).

Att vara lyhörd, vänta in och bemöta dem genom att stanna upp och lyssna även om de kanske får vänta en stund. Jag tar mig tid men eleven ska veta att jag återkommer om man får vänta (elevassistent).

Genom AKK det som behövs för varje enskild elev måste vi ju tillhandahålla för att skapa en relation och möjlighet till kommunikation med omgivningen (lärare).

De intervjuade talar om vikten av att vara flexibel och att finna lösningar i stunden i mötet med elever. Ibland får snabba beslut tas utifrån uppkommen situation "här och nu" där personalen i efterhand diskuterar och reflekterar i personalgruppen över den vuxnes handlande och hur det ska göras nästa gång. Det ses som en styrka att olika kompetenser finns på arbetsplatsen som kan se och tolka på ett varierande sätt. Att se hela eleven och dess skolsituation i klassrummet, vid rast eller i de mer vårdande delarna under skoldagen är ett sätt som gör att eleverna känner sig sedda och växer som personer menar de intervjuade.

Jag tycker att man ska vara lösningsfokuserad (lärare).

Viktigt med samarbete mellan personalen för att elever ska utvecklas så långt som möjligt (lärare).

Under tiden eleverna har rast finns vuxna, framförallt elevassistenter närvarande lite i bakgrunden men för de elever som behöver stöd i och vill aktivera sig sker stöttning. Att motivera till aktiviteter och gemenskap under rasten beskrivs som lättare med färre konflikter än under lektionstid. Lyssna på eleverna och att de kan göra egna val är viktiga aspekter att ta hänsyn till och respektera att eleverna kanske "bara vill hänga" och göra ingenting betonas.

De ska känna att de har egna valmöjligheter (elevassistent).

Det räcker att personalen finns där i bakgrunden (elevassistent).

Förhållningssättet från de vuxna vid de mer omvårdande delarna ska alltid ske med stor respekt för elevernas integritet. Eleverna ska känna sig trygga i en utsatt situation som det innebär att inte självständigt klara toalettbestyr, förflyttas med liftar, ställas i ståskal eller när elever inte kan äta själva. Samtala, lyssna eller tolka signaler är tillvägagångssätt som används i dessa situationer. Ett möte där samspel och delaktighet med eleverna belyses.

Det är inte bara att klampa in, viktigt att de får sitt privata ja att visa respekt, man knackar på dörren, förklarar det man gör, ja det ska inte bara dyka upp ett papper där bak, respekt (elevassistent).

Våra elever är utlämnade till så många människor vi måste ta reda på deras önsknings och åsikter (lärare).

#### 6.1.4 Sammanfattande analys

Barnkonventionen, FN-konventionen är tydlig med att alla barns rättigheter ska beaktas inom skolans ramar för verksamheter (UNICEF, 2009). Själva konventionen är relationell och visar människors demokratiska värde som okränkbar och Sverige följer dessa rättigheter genom skollagen (SFS 2010:800; Skolverket, 2013a, 2013b). En helhetssyn på barnet ska beaktas och det kan tolkas som om båda yrkeskategorierna utgår från nämnda styrdokument i talet om begreppet omsorg i arbetet med eleverna där omsorg ges medvetet för att nå målen för utbildningen. Skydd och trygghet där elevernas åsikter är viktiga att ta hänsyn till och få reda på samt att ålder och mognad respekteras i mötet med eleverna utifrån individuella förutsättningar och förmågor beskrivs som centralt inom de två gymnasiesärskolorna.

Hänsyn tas till att eleverna har en utvecklingsstörning som medför vissa svårigheter att klara sig självständigt, socialt och att förstå sin omgivning (Granlund & Göransson, 2011; Greenspan, 1999; Ineland et al., 2013). Delaktighet skapas i de mer vårdande omsorgssituationer som eleverna kräver där respekt för omsorgstagaren är en grund i omsorgen och kan tolkas som en medvetenhet över obalansen mellan personalen och elevernas relation. Förhållandet är, enligt Östlund (2012a) asymmetriskt och ett stort ansvar vilar på de vuxna för att utveckling ska kunna ske och att eleverna ska ha det bra.

Vidare är det ett helhetsperspektiv om eleverna som framträder där förmågan hos personalen och deras handlande att vara lyhörda, tolka och ta reda på individernas tankar och åsikter samt vilja är av största vikt. Genom engagerade lärare och elevassistenter och deras förhållningssätt i tillvägagångssättet skapas trygghet för eleverna. Det visar på de kvalitéer som flera forskare anser att relationer som är fruktbara för utveckling och lärande som leder till kunskap ska innefatta (Aspelin, 2010, 2013a, 2013b; Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010; Hattie, 2009; Lilja, 2013; Mitchell, 2014; Noddings, 2012; Schultz Jørgensen, 2006; Smidt, 2006; Sommer, 2009; Söderman & Antonson, 2011; Östlund, 2012a, 2012b, 2013). Ett relationellt perspektiv med den relationella pedagogikens möjligheter genomsyrar helhetssynen som personalen har på eleverna.

Enligt Molin (2004) är detta synsätt speciellt och kännetecknar gymnasiesärskolan och avviker från det traditionella sättet att se på utbildning samt kan ifrågasättas. Molin syftar på det som Aspelin och Persson (2011) nämner i termerna den socialt orienterade skolan kontra den kunskapseffektiva skolan. Om personalen utgår från den kunskapseffektiva skolans synsätt finns risken att eleverna förlorar den omtanke och den omsorg de behöver för att utvecklas inom alla områden. I vårt resultat är det just denna omtanke om hela individen som visat sig i omsorgen om och med eleverna och som enligt Mineur (2013) flera elever saknat i den reguljära skolan.

Utveckling och kunskap är till för alla människor och eleverna på de två skolorna har personal som beskriver yrkets dubbla uppdrag som tas hänsyn till i resonemanget om begreppet omsorg. Således utgår samtalen inte från ett historiskt perspektiv på människor med utvecklingsstörning som obildbara eller bildbara som flera (Berthén, 2007; Ineland et al., 2013; Szönyi & Tideman, 2011) påtalar att synsättet på elevkategorin i särskolan har setts från och fortfarande kan ses utifrån. Däremot sker ett kategoriskt ställningstagande utifrån elevernas individuella förutsättningar där medicinska hänsyn går före gruppens behov. Det visar på den komplexitet som Haug (1998) och Nilholm (2007) visar på att skolan utgör som arena där dilemman hör till vardagen att ta ställning till.

## 6.2 Lärarnas och elevassistenternas uppfattningar av begreppet kunskap

Begreppet kunskap redovisas med samma struktur som ovan där yrkeskategoriernas tankar om begreppet kunskap utifrån *pedagogiska möten* redovisas först och följs av resultatet utifrån *pedagogiska tillvägagångssätt*. Textavsnittet avslutas med sammanfattande analys.

### 6.2.1 Pedagogiska möten – begreppet kunskap

För att elever ska tillägna sig kunskap behöver man möta dem där de faktiskt är i sin kunskapsutveckling, efter deras förmågor och intressen. För elever i särskolan är den biologiska åldern och den faktiska utvecklingskurvan divergerande. Informanterna säger överlag att det gäller att bemöta eleven utifrån den individuella kunskapskurvan. Även om denna ligger på en låg nivå skall man ta hänsyn till att eleverna går på gymnasiet. Eleverna vill inte bli behandlade som små barn eller ha läromedel som är för de yngre årskurserna, det upplevs för barnsliga. Eleverna behöver känna tillit till den vuxna i skolan för att våga utmana sig själva i kunskapsinhämtande. Samtliga informanter nämner även vikten av att skapa en relation till eleven för att denne ska kunna inhämta kunskap.

Det är först när jag fått den relationen, att vi litar på varandra, att de litar på mig och kan känna att jag bryr mig /.../ först då kan jag ställa krav och be eleverna göra saker som känns utmanande och lite svåra (lärare).

Många har svårt att uttrycka sin kunskap /.../ eller visa sin kunskap, det kan vara jättesvårt med dessa elever (lärare).

Informanterna nämner att lyhördhet inför eleven är en form för tillägnet av kunskap, man lyssnar in vad eleven säger, vad de gör och vad eleven kan vara betjänt av i sin kunskapsprocess. Motivation och att fånga elevernas intressen är en ingång i läroprocessen. I skolan har vi styrdokument att ta hänsyn till men utifrån dessa kan man även väva in elevens individuella intressen för att skapa goda lärsituationer menar lärare. Även lärmiljön spelar in då elever ska tillgodogöra sig kunskap. Miljön skapar tillit och en trygghet där lärandet blir roligt och utvecklande.

Det är ju att bygga tillit och en relation så lärande är möjligt (elevassistent).

Flertalet informanter nämner struktur och kontinuitet, de gör genomgångar av den aktuella skoldagens schema för att skapa trygghet för eleverna och förbereda dem för dagen. På så vis menar de att de lägger en grund för skoldagens kunskapsinhämtande.

### 6.2.2 Sammanfattande analys

Lärarna, men även elevassistenter, belyser att man möter eleverna där de befinner sig i kunskapsutvecklingen. Dock kan man se svårigheter i att konkret veta hur mycket eleven kan. För lärare i särskolan blir det ett dilemma (Nilholm, 2007) då man måste ta till andra ”redovisningsätt” för elevens kunskapsinhämtande än vid en provsituation i den reguljära skolan. Eleven kan inte självt uttrycka sig och kan behöva kommunikationshjälpmedel för att kunna uttrycka sina kunskaper. Även då elever i särskolan vid utredningar skall skattas i förhållande till elever utan utvecklingsstörning hamnar man i dilemmaperspektivet. Eleven kan upplevas ha höga kunskaper utifrån sina förutsättningar, utvecklingsstörning och

funktionsnedsättning men jämfört med en ”normalbegåvad” elev ligger eleven i särskolan på en kunskapsnivå långt lägre. Detta kan upplevas som ett dilemma då man som personal skall ta fram läromedel utifrån kunskapsnivån men läromedlet upplevs som barnligt för eleven.

Då lärare bemöter elever utifrån deras kunskapsnivå tas hänsyn till hur den enskilda eleven lär vilka material som är lämpligt och hur man ev. bör anpassa det till individen (Göransson, 1999). Lärare och elevassistenter är lyhörda inför elevers olikheter och ger eleven förutsättningar för deltagande i undervisningen (Östlund, 2012a).

Den relationella pedagogiken betonar att man som personal skall ha en grundtanke i att möta eleven där den är i sin utveckling och att eleven har utvecklingsmöjligheter. Lärare nämner även vikten av att skapa en relation, eleven måste få känna tilltro till läraren, att det är okej att misslyckas. Genom att gå igenom dagens schema med eleverna tryggar man deras skoldag och bygger därmed en förtroendefull relation (Lilja, 2013). Utan en förtroendefull relation ingen kunskap.

Informanterna har en omsorgspedagogisk grund där möten mellan olika aktörer finns som grund för kunskapsutveckling. Tillsammans skapar lärare och elever strukturer för ett tillåtande lärande (Aspelin & Persson, 2011). Informanterna är lyhörda inför vad eleverna säger, fångar deras intressen och kan utgå ifrån dessa i sin undervisning. Undervisningen utgår på så vis från en relationell pedagogik och som Frelin (2010) uttrycker att det är den medmänskliga läraren som undervisar utifrån ett relationellt perspektiv där man samtidigt inte kan utesluta ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007).

Motsättningar, anpassningar och olika typer av lösningar genererar nya situationer och nya utmaningar vilket gör att dilemmaperspektivet är ett grundperspektiv i specialpedagogiken. Informanterna säger sig möta eleverna på den kunskapsnivå de befinner sig. Eleverna skall känna tillit för att kunna tillägna sig kunskap. Elever som visas respekt för sina arbeten i skolan samt för sin person stärks i självtilliten, vilket även läroplanen belyser (Skolverket, 2013b).

### 6.2.3 Pedagogiska tillvägagångssätt – begreppet kunskap

Kommunikation framhåller informanterna som viktigt för att elever ska kunna tillägna sig kunskap. Hur man kommunicerar, på vilket sätt vuxna i särskolan uttrycker sig samt vilka individuella AKK (Alternativ Kompletterande Kommunikation) eleven behöver för att kunna visa sin kunskap.

Genom god planering och väl förberedda material, anpassade efter ämne och individen samt utifrån elevens intressen säger man sig kunna skapa goda lärsituationer. Den planerade lektionen kan även behöva revideras eller ändras utifrån dagsläget. Informanterna nämner vikten av att läsa in elevens dagsform. För att elever i särskolan skall kunna tillägna sig kunskap belyser personalen även att man upprepar och repeterar olika uppgifter. Inom samma ämnesuppgifter kan man dock hitta olika sätt så att undervisningen inte upplevs monoton, olika lärostilar kopplas samman. Genom kontinuitet och struktur skapas trygghet och igenkännande, lärandet tar tid och måste få ta tid.

Kan de strukturen och känner igen sig, tanken är att de ska känna sig trygga i den och vila i den och lägga kraft på det som är nytt och svårt och utmanande (lärare).

Att lära sig tar olika lång tid och man lära sig olika saker ../ (elevassistent).

Man får göra saker sakta och vänta ut eleverna, det tar tid för dem att lära och vi måste ge dem tid (elevassistent).

Elever lär av varandra i olika gruppsituationer, de lär genom att titta på när vuxna eller elever i klassen genomför olika praktiska uppgifter, menar informanterna. Då eleven befäst sin kunskap kan det uttryckas på olika sätt t.ex. genom att visa praktiskt eller att kunna berätta. Alla elever kan ta till sig kunskap det tar bara lite längre tid och går olika fort för olika elever att befästa. För att kunna veta om elever befäst kunskaper menar några informanter att eleven kan överföra kunskapen till andra situationer. Det är i huvudsak lärarens uppgift att utforma lärsituationer utifrån läroplanen men även elevassistenterna är delaktiga i arbetet genom att delta i samverkan med elev och lärare. Ur informanternas intervjuer kan man utläsa olika ansvarsområden men även att de är engagerade i hur individen ska delges kunskap och på vilket sätt som kan vara mest utvecklande. En svårighet som nämns är hur man bedömer elevers kunskaper utifrån läroplanen och de olika målen i styrdokumentet. Detta då det är lärarens uppdrag att löpande dokumentera elevers kunskapsutveckling.

Vid arbetslagsmöten och med god kommunikation i personalgruppen kan man tillsammans se hur elever utvecklar kunskap i olika sammanhang eller ämnen. Det kan även vara en svårighet att se vad elever vid särskolans individuella program lär sig då de kan ha svårt att uttrycka sig eller att visa praktiskt om de har fysiska funktionshinder som hämmar dem.

En lärare skall vara öppen för olika slags examinationer (lärare).

Vi vuxna ser olika saker och då kan vi hjälpa varandra att se vad som utvecklats (elevassistent).

Vi är många kollegor med olika kunskaper att ta del av och det är en styrka (lärare).

#### 6.2.4 Sammanfattande analys

Utifrån elevens individuella nivå ger man kunskapsutmaningar genom att skapa en känd struktur och blanda med redan känt samt nytt innehåll. Elever behöver olika utmaningar i undervisningen. Informanterna uppger att man utgår ifrån detta i sin undervisning, något som även läroplanen nämner (Skolverket, 2013b). Personalen utmanar eleverna att reflektera och befästa sina nyvunna kunskaper. Kunskaper som eleven kan flytta ifrån och i olika situationer gör att läraren kan förstå att eleven lärt sig. Man skapar samband mellan de olika ämnena. Här kan man tydligt koppla de fyra F:n; Fakta, förtrogenhet, förståelse och färdighet (Gustavsson, 2002; Göransson, 1999; Skolverket, 2013b).

Informanterna säger sig skapa lärmiljöer och situationer där eleverna får en till en undervisning men även arbeta två och två eller i ytterligare andra konstellationer. Man önskar skapa utmaningar och nyfikenhet vilket Mitchell (2014) även påtalar är av vikt för att eleverna ska upptäcka ny kunskap och ta till sig den. Det informanterna även nämner är hur man kan mäta kunskap i skolan, detta kan ske på olika sätt. Att kunna bedöma elever utifrån hur de genomför olika praktiska uppgifter, hur elever resonerar i lika sammanhang tyder på att lärare är öppna för ett relationellt perspektiv vilket Noddings (2012) påtalar är grunden för en bra lärarkompetens.

Lärarna i studien har läroplanen och dess olika mål i fokus och då det gäller bedömning så lägger de även vikt vid relationsperspektivet samt det personliga bemötandet som Aspelin

(2013a, 2013b) anser behövs för elevers kunskapsinhämtande. Lärare och övrig personal som lyssnar till eleverna och ger respons ger en förtroendefull relation, en förutsättning för kunskapsinhämtande. En annan förutsättning för kunskapsinhämtande är också att kunna motivera till ökat lärande. Då man fångar elevers intressen påverkas inläringen i positiv riktning, ett framgångsrikt lärande (Hattie, 2009; Lilja, 2013; Sidokin, 2004; Smidt, 2006).

Läraren i särskolan har idag även uppdraget att dokumentera elevens kunskaper (Eriksson Gustavsson, 2014). Dokumentation ger en tydlig bild för eleven var eleven står i sin kunskapsutveckling. Tillsammans i personalgruppen har man diskussioner kring vad olika elever klarar och har befäst som sin kunskap.

Enligt Schultz Jørgensen (2006) och Smidt (2006) så handlar undervisning och kunskapsinhämtande om att få en bra kvalitet i lärprocessen. I processen kan inte relationer och samarbete mellan lärare, elevassistenter och elever uteslutas. Krav på elever samt skapandet av en god lärmiljö skall organiseras där även det kollegiala samarbetat är av vikt för elevens lärprocesser. Genom den kollegiala dialogen och arbetslagsdiskussioner samtalar informanterna om hur och vad man kan utveckla för att individen ska utmanas i sina kunskapskrav och de proximala utvecklingszonerna.

Informanterna nämner även hur man bedömer elevers kunskaper. Då man är flera i ett arbetslag kan man se eleven i olika situationer och därmed få en samlad bild av de individuella kunskaperna. Utifrån dessa har man sedan läroplanens (Skolverket, 2013a) riktlinjer att utgå ifrån vid bedömning bl.a. grundläggande och fördjupade kunskaper.

## 7 DISKUSSION

Denna slutdiskussion inleds med en metoddiskussion där vi kritiskt granskar vår undersökning. Därefter följer en resultatdiskussion och kapitlet avslutas med specialpedagogiska implikationer med förslag på framtida forskningsintressen.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med denna studie har varit och är att belysa begreppet omsorg och begreppet kunskap utifrån de personer som arbetar närmast elever som läser på gymnasiesärskolans individuella program. Detta för att finna deras tankar, uppfattningar och resonemang inom det valda problemområdet. Valet att utgå från en hermeneutisk ansats med kvalitativ forskningsinriktning med intervju som metod var ett naturligt val för att undersöka och besvara syftet med dess frågeställningar på djupet.

Två gymnasiesärskolor i två svenska kommuner och åtta personer utgjorde urvalet. Då vi själva arbetar på dessa skolor är vi medvetna om att vår opartiskhet kan ifrågasättas och beslut togs under noga övervägande att inte genomföra intervjuerna på den egna arbetsplatsen.

Att utföra observationer som ett komplement till intervjuerna skulle ökat trovärdigheten i resultatet där vi hade kunnat resonera och ställa andra frågor och följdfrågor under våra intervjuer. Jämförelser mellan det sagda och själva handlandet hade kunnat göras. Vårt resultat av observationerna i samtal/intervju med informanterna hade dessutom kanske fått ett annat djup och möjliggjort andra reflektioner på de två gymnasiesärskolorna som gagnat deras fortsatta arbete. Men utifrån vårt syfte att undersöka talet om och resonemanget om begreppet kunskap och begreppet omsorg menar vi att metodvalet överensstämmer med undersökningens syfte.

Resultatet kan endast ses utifrån och gälla de medverkande personerna på de två gymnasiesärskolorna och inte i ett större perspektiv som innebär fler gymnasiesärskolor och fler informanter. Vi har dock inte eftersträvat generaliserbarhet i denna studie utan försökt att försäkra tillförlitligheten och äktheten i undersökningen för läsaren från den hermeneutiska och kvalitativa ansatsens möjligheter. Att få människors tankar och resonemang synliggjorda har varit syftet. Vår förhoppning är att den presumtiva (blivande eller tänkta) läsaren kanske kan lära sig något nytt. Ett heuristiskt antagande på kvalitativa studier kan ge nya perspektiv och kunskaper som Larsson (1994) uttrycker som:

Ett centralt kriterium när man bedömer kvaliteten hos kvalitativa studier är vad jag vill kalla studiens heuristiska kvalitet. Med heuristisk menar jag då i vilken utsträckning läsaren genom framställningen kan se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt (s. 180).

Kvalitetskraven är med andra ord hur väl framställningen i studien ger nya insikter för den presumtiva läsaren. Studiens heuristiska kvaliteter kan därmed ses som ett komplement och ökar därmed tillförlitligheten och äktheten i detta examensarbete.

### 7.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen utgår från studiens syfte och de två centrala frågeställningar studien antagit. För att förstå och tolka materialet utifrån hermeneutisk ansats har studien



huvudsakligen tagit sin förståelsegrund i två specialpedagogiska perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Den relationella pedagogiken är en teori på utbildning som tillsammans med dilemmaperspektivet finns med som tolkningsram till viss del i studien. Avsnittet presenteras i löpande text med tre rubriker.

### 7.2.1 Kan gymnasiesärskolan fokusera på kunskapsbegreppet utan att inbegripa omsorg som förtroendefulla relationer? Eller tvärtom?

Då vi analyserar vad informanterna säger kring begreppet kunskapsutveckling i förhållande till omsorg kan vi utläsa att de har läroplanen i grundfokus och de styrdokument som utbildningsverksamheterna i Sverige vilar på. Men med hänsyn till den omsorg som ser till alla människors behov av omsorgsrelationer för att utvecklas på goda grunder. Flera forskare lyfter relationer som viktiga och avgörande aspekter för utbildningskontexter att ta hänsyn till (Aspelin, 2010, 2013a, 2013b; Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010; Hattie, 2009; Lilja, 2013; Mineur, 2013; Noddings, 2012; Schultz Jørgensen, 2006; Smidt, 2006; Sommer, 2009).

Gymnasiesärskolan fick sin nya läroplan 2013 (Skolverket, 2013a, 2013b). Häri ökas kunskapsfokus för eleverna och en heterogen grupp elever skall lära och bedömas utifrån samma grunder. Inför den nya läroplanen 2013 upplevde vårdnadshavare att det skulle komma att ställas allt för höga krav på deras barn samt att den eventuella medicinska, omsorgen och tryggheten som individen var i behov av skulle komma att åsidosättas (Eriksson Gustavsson, 2014).

Personalens resonemang ger indikationer på att vårdnadshavares oro för att den omsorg deras ungdomar behöver ska få stå tillbaka inte är befogat på de två gymnasiesärskolorna denna studie utgår från (Eriksson Gustavsson, 2014; SOU 2003:35; SOU 2004:98).

Enligt flera forskare (Mitchell, 2014; Noddings, 2012) behöver personalen i skolan skapa en relation till eleven men även till vårdnadshavare. Det gör att eleven står i centrum för sin kunskapsutveckling, vilket inte utesluter omsorg. Det är lärarens uppdrag att upprätta IUP tillsammans med vårdnadshavare och elev. Kunskapsutvecklingen gynnas positivt av att aktörerna har en god relation hävdar Mitchell (2014) och Noddings (2012) påtalar att samverkan med vårdnadshavare kan ses som en framgångsfaktor för elevernas allsidiga utveckling och lärande. Slutsatser kan göras att då en IUP skall upprättas bör det finnas en relation och relationen bör vara god mellan aktörerna. Dessutom är det en fördel om aktörerna kan ha ett resonemang kring hur utvecklingen för individen kan se ut. Har inte vårdnadshavare, elevassistenter och lärare en samsyn kring eleven kan det uppstå dilemman kring elevens kunskapsutveckling. Dock nämner inte informanterna i studien att detta förekommer mellan vårdnadshavare och personalgruppen. Däremot visar de på en samstämmighet av vikten på ett kollegialt samarbete för att se och finna elevernas kunskapsprogression och omsorgsbehov.

Lärare och elevassistenter inom vår studie nämner lyhördhet samt en förtroendefull relation till eleven, detta för att denne skall kunna tillägna sig kunskap, vilket även Lilja (2013) och Östlund (2012a) påtalar. En förtroendefull relation menar informanterna uppstår då de förmedlar en igenkännande struktur för skoldagen samt där eleven känner tillit till de vuxna. Finns detta kan kunskapsinhämtande ske. Informanterna menar vidare att vi skall möta eleven utifrån den individuella kunskapskurvan samt utgå ifrån individens intressen för att öka

inläringen i positiv riktning. Detta menar bland annat Hattie (2009) och Smidt (2006) är en framgångsrik väg till lärande.

Utan en tilltro och trygghet tillsammans med de vuxna i skolan kan eleverna sämre inhämta kunskap menar såväl lärare som elevassistenter. Informanterna menar vidare att de skapar samband mellan olika ämnen i skolan till vilka vi kan koppla de fyra F:n som innebär förtroendet, förståelse och färdigheter (Gustavsson, 2002; Göransson, 1999; Skolverket, 2013b).

Vi vill påstå att våra informanter har ett relationellt perspektiv i grunden och använder sig av den relationella pedagogiken i sitt yrkesutövande där den medmänskliga läraren framträder som Frelin (2010) nämner är en grundsten för en bra lärare. Tolkningar kan göras att både lärare och elevassistenter talar om eleverna som individer före personernas funktionsnedsättningar både när det gäller begreppet omsorg och kunskapsbegreppet. Greenspan (1999) samt Szönyi och Tideman (2011) menar att det är ett relationellt perspektiv som antas när så sker.

Det framträder ett synsätt där elever i *svårigheter* (Persson, 1998) betonas och båda yrkeskategorierna kan tolkas i sitt tillvägagångssätt och möten med eleverna utgå från vad som sker i en samspels- och undervisningssituation. Där miljön hindrar att eleverna på de två gymnasiesärskolorna blir till objekt som enligt Persson (1998) är ett bristperspektiv där det avvikande och det som anses normalt är i fokus. I ett relationellt perspektiv är det inte personens egenskaper som är i fokus (Persson, 1998) utan ansvaret för lärande och utveckling är den lärmiljö och de anpassningar verksamheterna kan skapa utifrån individuella förutsättningar.

Vidare menar vi att i informanternas utsagor beskrivs en heterogen elevkategori. Där rättigheten till omsorg i den fysiska såväl som i den sociala lärmiljön finns och som Winlund (2011) framhåller vara viktiga aspekter oavsett kroppsliga hinder.

Man kan inte utesluta att det i många situationer uppstår dilemman då elever har en utvecklingsstörning och i vissa fall flerfunktionshinder. Här gäller det att titta på den enskilda individen, hitta elevernas individuella utvecklingsnivå och vara lösningsfokuserad menar informanterna. Kopplat till skollagen (2010:800) visar resonemanget att personalen tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov där stöd och stimulans ges för att eleverna ska tillgodogöra sig syftet med utbildningen, ett relationellt perspektiv. Ett kategoriskt perspektiv förekommer till viss del där ett medicinskt och pedagogiskt hänsynstagande tas utifrån individuella förutsättningar. Det stämmer väl in på Perssons (1998) ställningstagande att utbildningsverksamheter bör anta en växelverkan mellan ett kategoriskt och relationellt perspektiv där det sistnämnda bör dominera.

## 7.2.2 Missriktad omsorg och dess konsekvenser – omsorg som gynnar kunskapsutvecklingen

Dilemman mellan omsorg och kunskapsutveckling kan skönjas i studiens inledning, litteratur och forskningsgenomgång. Där det ena ställs mot det andra som antingen eller. Detta mönster finner vi inte i informanternas resonemang. Flera forskare (Berthén, 2007; Ineland et al., 2013; Szönyi & Tideman, 2011) lyfter fram särskolans historia och dess syn på lärande och utveckling för personer med utvecklingsstörning som obildbara. Berthén (2007) visar genom

sin studie att det finns kvar en historisk föreställning inom skolformen särskola som innebär att eleverna inte kan lära sig teoretiska kunskaper. Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2010) rapporterar liknande uppgifter. Frågor att ställa sig kan vara vilken syn på utbildningsverksamheter kritiken utgår ifrån? Vi menar att det kan tolkas som om framförd kritik utgår från den kunskapseffektiva skolans perspektiv. Där mätbara prestationer på kunskap råder kontra den socialt orienterade skolans perspektiv på lärande och utveckling där intimisering i omsorgen är ett kunskaphinder (Aspelin & Persson, 2011). Med andra ord kunskap ställs mot omsorg. Mönster på uppdelningen mellan den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan är inget vi finner i studiens resultat.

Både kunskap och omsorg anses som viktiga i informanternas resonemang och uppfattningar. Det utkristalliserar sig en syn på omsorg och kunskap som Aspelin och Persson (2011) kallar kunskapsutveckling på omsorgspedagogisk grund. Den relationella pedagogiken framträder i resonemanget som informanterna för om begreppet omsorg och begreppet kunskap. Där mötet mellan elever och personal anses vara avgörande för att relationer ska uppstå. Goda relationer leder till kunskapsutmaningar där motivation skapas genom att ta tillvara på elevernas intressen i undervisningen. Aspelin (2013a, 2013b) anser att utan ett bemötande som är personligt och om lärare inte har ett relationsperspektiv kan kunskapsinhämtandet gå förlorat.

I vår studie kan vi inte tydligt utläsa att omsorg sker på bekostnad utav elevernas kunskapsutveckling utan tvärtom. Alla elever klarar inte allt men många klarar mer än man tror och visar på en tro på eleverna inom skolformen som bildbara. Således kan det tolkas att det inte förekommer ett synsätt från ett historiskt perspektiv på de elever som studerar på de två valda gymnasiesärskolornas individuella program utifrån informanternas perspektiv.

Egenskaper som att eleverna ska vara glada som en lärare lyfter kan dock ifrågasättas och det finns en risk att dilemman uppstår mellan skolans uppdrag och viljan att eleverna ska vara glada. Att förlora sig i elevernas perspektiv kan bli överdrivet och Aspelin (2010) menar att det är en form av missriktad omsorg som kännetecknar den socialt orienterade skolan. Här finns farhågor att kunskapsutmaningar uteblir till förmån för omsorg om elevernas känsloläge och ett dilemma har uppstått som enligt flera (Haug, 1998; Nilhom, 2007) alltid får nya konsekvenser inom något annat område. Molin (2004) ser en risk i detta och menar att eleverna i gymnasiesärskolan således får ta del av samhällets omsorger som sin yrkeskarriär.

En brist på att våga utmana individer med en utvecklingsstörning har uppstått. Vare sig omsorg eller kunskap ska förbises menar Reichenberg och Lundberg (2011). Konsekvenserna blir att lärande och utveckling får stå tillbaka för en omsorgsfokus med lågt ställda krav på eleverna som flera (Berthén, 2007; Mineur, 2013; Molin, 2004; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009) menar kännetecknar skolformen. Där trygghet går före kunskap.

### 7.2.3 Omsorg och kunskap bildar tillsammans en helhet och är varandras förutsättningar

Tolkningar från intervjuerna visar ett mönster i uppfattningarna där rätt förutsättningar beror på hela lärmiljön som även innefattar personerna som är däri. Med andra ord är personalen i sig självt en del av lärmiljön. Delarna består av omsorg i form av relationer som antingen hindrar eller möjliggör kunskapsutveckling för eleverna. Kan det vara så att detta särskilda sätt att se på utbildning där omsorg och kunskap bildar en helhet som framkommer i resultatet

skulle behövas inom all skolverksamhet, för att främja elevernas allsidiga utveckling och lärande?

Som redovisats tidigare i studien uttrycker Molin (2004) en oförståelse över att ansvariga för gymnasiesärskolan inte ser att det finns motsättningar mellan trygghet och lärande. Vi vill istället vända på resonemanget. Där vi ställer oss frågan till att ansvariga för den reguljära skolan inte ser att det är någon motsättning mellan att ställa omsorgsbegreppet mot kunskapsutvecklingen. Lever ansvariga för reguljära skolan, personalen däri och forskare kvar i synsättet att omsorg endast är familjernas ansvar att ge (Sommer, 2009) där omsorg inte hör till skolans uppdrag och ses som sekundärt? Eller ses inte relationer som omsorgshandlingar? Får då eleverna i reguljär skola rätt förutsättningar som gynnar lärande och utveckling?

Våra tankar kring dessa frågor är att skolverksamheter bör, för allas rätt till likvärdig utbildning, bedriva forskning tillsammans över skolformsgränserna. Men även att aktiva forskare inom specialpedagogikens kunskapsfält anammar den relationella pedagogikens syn på lärande inom skolkontexter i kommande studier. Detta utifrån att skolan är en kunskapsskapande arena där möten mellan människor inte kan uteslutas påverka möjligheter till att ge goda förutsättningar för kunskapsutveckling. Ett antagande som Aspelin och Persson (2011) utgår från när de förordar utbildning på omsorgspedagogiska grunder, samt där Liljas (2013) avhandling om betydelsen av förtroendefulla relationer i den reguljära skolans verksamheter bekräftar påståendet. Dessutom förespråkar Ahlberg (2007) kommunikation, delaktighet samt lärande som tre betydelsefulla forskningsområden.

Vidare vill vi peka på att om elever eller landets yngsta medborgare inom förskolans verksamheter får lära sig att deras behov av omsorg inte uppmärksammas till förmån för andra barns rätt till utveckling och lärande vilken kunskap har de då fått? Det kan tolkas som om våra elever eller yngsta barn endast kan få det ena eller det andra och att kunskaper alltid är positiva att tillägna sig enligt flera rapporter (Skolinspektionen, 2010, 2011; Skolverket, 2009). Kanske är det så att ett omsorgsbehov ibland får gå före en planerad undervisningssituation som Noddings (2012) menar måste ske.

Det är inte samma sak som att ställa begreppen mot varandra som antingen eller menar vi då även en sådan uppkommen situation kan leda till ett lärande. Ett tillägnande av kunskaper som empati, tillit och tilltro kan vara konsekvenserna av att vara flexibel i sitt handlande. Faktorer som empati, tillit och tilltro är viktiga komponenter för att förtroendefulla relationer ska infinna sig och som gynnar elevernas kunskapsutveckling vidhåller Noddings (2012). Kanske har förståelsen och inlevelsen för medmänniskor infunnit sig som Sveriges utbildningsverksamheter har att arbeta mot (Skolverket, 2013b).

Begreppet omsorg innebär som vi har visat på att bry sig om någon annan i relationen, se och förstå en annan människa, med andra ord försöka ta personens perspektiv för att kunna ge stöd och hjälp i ett skolsammanhang. Ett möte mellan människor som är en god relationsskapande handling som vi anser att insamlat och analyserat material bekräftar kan ses som omsorgshandlingar. Är inte det omsorg, vad är det då?

Informanterna ger en övervägande bild av att vara medvetna över vad omsorg är, varför och hur det ges. Det motverkar missriktad omsorg som hindrar kunskapsutveckling menar vi. Omsorg i relation till kunskap och lärsituationer är ständigt ett avvägande där informanterna i dialog med kollegor sätter eleven i främsta rum. Lärare och elevassistenter tillsammans arbetar för att utveckla lärmiljön, läroprocesserna samt ge alla elever optimala möjligheter.

Tolkningar kan göras att omsorg inte sker på bekostnad av kunskapsutveckling, men goda förutsättningar till kunskapsutveckling kräver en relation mellan berörda parter, en omsorg om hela elevernas livssituation.

### 7.3 Specialpedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning

En aspekt i vår studie är hur viktig den kollegiala dialogen är, att man samtalar i arbetslagen om vad man menar med olika begrepp, vad de innefattar och hur man tolkar dem. En samverkan och kollegial handledning utvecklar lärandet för elever med utvecklingsstörning och för elever med andra funktionsnedsättningar. Detta gynnar alla barns och elevers lärande. Det är vår uppgift att utveckla särskolan med all den kunskap, beprövad erfarenhet som finns och ta del av all den forskning som bedrivs med kritiska ögon.

Det är av stor vikt att hela skolväsendet i vårt land, från förskolan till vuxenstudier, ser över och lyfter omsorgsbegreppet kontra kunskapsbegreppet på agendan, för att en utbildning ska kunna se till hela individen där välmående och kunskapsutveckling genom relationer är varandras förutsättningar. Detta gäller framförallt i dagens samhälle där barn och ungdomar till stor del av sin tid befinner sig i samhällets omsorg som utbildningsverksamheterna utgör.

Förslag till framtida forskningsområden är att se över den kritik som Berthén (2007) i sin studie kommit fram till, då det stämmer dåligt överens med det vi kan utläsa ur vårt begränsade examensarbete. Dessutom är det flera år sedan studien gjordes. Studiens huvudsakliga syfte var att undersöka vari det särskilda i undervisningen består av och det mot bakgrunden av att särskolans vara eller inte vara har varit väl omdebatterat. Vi har i vår studie nämnt att Berthéns resultat visat en undervisning med brister. Krav som är låga på eleverna där utmaningar och stimulans till kunskapsutveckling inte finns inom de två klasserna som undersökningen baserats på. Där personalen utgår i undervisningssammanhang från föreställningar om hur och vad undervisning i skolan ska och kan vara.

Avgränsningar har gjorts i detta examensarbete till att fokusera på begreppet omsorg kontra begreppet kunskap inom gymnasiesärskolan och inte att undersöka särskolans eventuella existens. Berthéns (2007) avhandling har generaliserats till att gälla för hela särskolan som skolform, från grundsärskolan upp till gymnasiesärskolan.

Genom att Berthéns (2007) avhandling till stora delar ligger som underlag till den kritik som Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2010) framfört mot särskolans prioriteringar av omsorg framför kunskap. Men även med tanke på att forskare (Reichenberg & Lundberg, 2011) berör och utgår från Berthéns (2007) resultat i sina undersökningar. Med den vetskapen skulle det vara intressant att göra en större och mer övergripande studie för att titta på om eller hur omsorg kontra kunskapsutveckling i särskolan förändrats över tid sedan Berthéns avhandling 2007. Den nya speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning, har den förändrat personalen i särskolans uppfattningar om begreppet kunskap kontra begreppet omsorg?

Det skulle också vara intressant för framtiden om vår studie innefattade både elevers och vårdnadshavares tankar och uppfattningar om begreppen omsorg och kunskapsutveckling inom gymnasiesärskolan. I en sådan studie skulle observationer kunna vara ett komplement till kvalitativa intervjuer. Dessutom anser vi att ett viktigt framtida forskningsområde är att studien görs inom den reguljära skolan. Finns det likheter och skillnader i talet om

fokusområdet? Vilka uppfattningar finns inom den reguljära ("vanliga") skolan och har skolformerna något att lära av varandras tal om och resonemang om valt problemområde?

Som vi tidigare har nämnt är det viktigt att specialpedagogisk forskning synliggör och kritiskt granskar problemområden för att möjliggöra nya perspektiv som Clark et al. (1998) och Rosenqvist (2007) bedömer vara en viktig uppgift för forskning inom fältet specialpedagogik. Specialpedagogik är ett komplext kunskapsfält. Det finns många olika områden att studera och forska kring i framtiden. Framtida forskaren bör inte bara fokusera på en teori eller ett problemområde då specialpedagogiken är mångfacetterad. En samverkan mellan institutioner och skolor där andra kunskapsområden kan inkluderas är att föredra (Ahlberg, 2007).

Elever i särskolan kan lära och tar till sig kunskap utifrån en relationell pedagogik som grund. Med en förtroendefull relation mellan elev – personal, kan elever inom särskolan utmanas och öka sina kunskaper vill vi påstå. Intentionen med den nya gymnasiesärskolan (SOU 2011:8) och det arbete som sker ute på nationens gymnasiesärskolor kan ske utifrån både omsorgsfokus och kunskapsfokus men det krävs att:

Vi ska ha omsorg om kunskapen och kunskap om omsorgen.

## 8 REFERENSLISTA

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 200). (s. 66-84) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aspelin, J. (2013a). Ny antologi i relationell specialpedagogik. [Blogginlägg]. Hämtad 2015-09-09 från <http://www.hkr.se/sv/forskning/forskningsbloggen/2013-arkiv/ny-antologi-i-relationell-specialpedagogik/>
- Aspelin, J. (Red.), (2013b). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University press 2013:02. Hämtad 2015-04-14 från <http://hkr.diva.portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>
- Aspelin, J., & Persson, P. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups förlag.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelser för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad universitet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? In C. Clark, A. Dyson & Millward, A. (Ed.). *Theorising special education* (s. 154-171). London and New York: Routledge.
- Eriksson Gustavsson, E-L. (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt reformarbete*. Hämtad 2015-07-29 från [www.divaportal.org/smash/get/diva2:793175/FULLTEXT01.pdf](http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:793175/FULLTEXT01.pdf)
- Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionalism (Doctoral thesis)*. Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Journal of Psychiatry*, 11 (s. 6-18).
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktiska och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Göransson, K. (1999). *"Jag vill förstå" – om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: ala FUB:s stiftelse, www.alafub.se (242 s.).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. New York: Routledge.

- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber distribution.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer*. Hämtat 2015-06-22 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea\\_2077\\_32806\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf)
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet - elevers erfarenhet av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and inclusive education. Using Evidence Based teaching strategies*. London: Routledge.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2015). *Omsorg*. Hämtad 2015-04-15 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/omsorg>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771–781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogisk rapport. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), s. 109-118.
- Schultz Jørgensen, P. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Ritchie (Red.). *Relationer i skolen- Perspektiver på liv og læring* (s.7-23). Værløse: Billesø & Baltzer. Danmark.
- SFS 2003:460. *Om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



- Sidorkin, A.M. (2004). Relations are rational. In C. Bingham & A.M. Sidorkin, A.M. (Red.), *No Education without Relation* (s. 55-70). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Skolinspektionen. (2011). *Kvalitetsgranskning. Förskolans pedagogiska uppdrag*. Rapport. 2011:10. Hämtad 2015-10-02 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Forskolans-pedagogiska-uppdrag/>
- Skolinspektionen. (2010). *Kvalitetsgranskning. Undervisningen i svenska i grundskolan*. Rapport. 2010:9. Hämtad 2015-04-09 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/undervisningsarskolan/01-webb-slutrappport-undervisningen-sv-grsar.pdf>
- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och sär vux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Läroplan för gymnasieskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Smidt, S. (2006). Lærerrollen og relationernes betydning for elevernes læreprocesser. I T. Ritchie (Red.). *Relationer i skolen- Perspektiver på liv og læring* (s.163-179). Værløse: Billesø & Baltzer. Danmark.
- Sommer, D. (2009). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasieskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Betänkande av Gymnasieskoleutredningen. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är - Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carbeckskommitténs betänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I Söderman, L. & Antonson, S (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 129-144). Malmö: Liber.
- Söderman, L., & Antonson, S. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 5-7). Malmö: Liber.
- Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winlund, G. (2011). Livskvalitet trots många hinder. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 20-28). Malmö: Liber.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Östlund, D. (2012a). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö Högskola.
- Östlund, D. (2012b). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning* (145-158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Östlund, D. (2013). Omsorgsarbete i träningskolan. I A. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 95-105). Kristianstad University Press 2013:02. Hämtad 2015-04-14 från <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:633279/FULLTEXT01.pdf>

# 9 BILAGOR

## 9.1 Bilaga 1. Missivbrev

Hej!

Vi heter Margot Granbacke och Elisabeth Luttje Larsson och arbetar på gymnasiesärskolan, i två olika svenska kommuner. Nu står vi inför vår sista termin av studier på speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet.

Denna termin kommer vi att skriva ett examensarbete som syftar till att fördjupa kunskaper om och förståelsen för hur lärare och elevassistenter inom gymnasiesärskolan resonerar kring begreppen kunskap och omsorg.

Utifrån detta är ni otroligt värdefulla för oss, då vårt examensarbete kommer att bygga på lärares och elevassistenters erfarenheter, tankar och kunnande inom ovanstående område.

Ert deltagande innebär ett samtal/intervju med oss som spelas in för att vi ska kunna bearbeta materialet. Därefter förstörs inspelningarna.

Vi kommer till er, ni bestämmer tid och lämplig plats där vi kan samtala ostört.

Fullständig anonymitet råder, vare sig kommun, skola eller person kan identifieras. Medverkan är frivillig under hela intervjuprocessen, ni kan när som helst avstå ert deltagande.

Examensarbetet publiceras på nätet för universitets forsknings-, utbildnings- och biblioteksverksamhet. Till er sänder vi det slutgiltiga arbetet.

Vi hoppas att ni vill delta. Vid frågor vänd er till oss eller vår handledare.

Med vänliga hälsningar!  
Margot Granbacke och Elisabeth Luttje Larsson.

E-post: XXX tel.nr. XXX

E-post: XXX tel.nr. XXX

Handledare: Lena Fridlund, Göteborgs universitet/Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

## 9.2 Bilaga 2. Intervjuguide

Kan du berätta om vad du gör här på skolan?

Hur länge har du arbetat inom gymnasiesärskolan?

Berätta om en vanlig skoldag för mig.

Hur tänker du i mötet med eleverna?

Hur tänker du i undervisningen i stort?

Vad tycker du kan vara viktigt i undervisningen?

Vad tycker du kan vara viktigt att tänka på för hela skoldagen?

Hur gör du för att ta reda på att eleverna har lärt sig det som du tänkt att de ska lära sig?

Om jag säger omsorg vad tänker du på då?

Om jag säger kunskap vad tänker du på då?

### 9.3 Bilaga 3. Perssons modell

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Focus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 6. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

(Persson, 1998, s. 31)