



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Den både höjer och sänker

En kvalitativ studie om hur nio lärare i grundsärskolan ser på "Läroplan för grundsärskolan 2011"

Hillevi Lindberg
Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LLU610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Shruti Taneja Johansson
Examinator: Rolf Lander
Kod: VT16-2910-079-LLU610

Nyckelord: grundsärskola, läroplan, tolkning, hermeneutik, intellektuell funktionsnedsättning, utvecklingsstörning

Abstract

Syfte

År 2011 fick grundsärskolan, och även grundskolan, en ny samlad läroplan. Syftet med denna studie var att undersöka hur några lärare i grundsärskolan såg på *Läroplan för grundsärskolan 2011* (Lgrsä 11), efter att ha haft den som styrdokument i fyra och ett halvt år, samt att undersöka på vilket sätt den har bidragit till att förändra deras undervisning och syn på elevers lärande och kunskapsutveckling.

Teori

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie har varit det sociokulturella perspektivet, där grundtanken är att lärandet sker genom kommunikation och interaktion med andra. Resultaten tolkades utifrån två specialpedagogiska perspektiv, nämligen det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet. Det relationella perspektivet fokuserar på omgivningen och lärmiljöns inverkan på elevernas möjligheter att inhämta kunskap, och inom dilemmaperspektivet poängteras att det inte existerar några enkla lösningar på frågan om hur elevers olikheter och behov av stöd ska hanteras. Alla lösningar har både fördelar och nackdelar.

Metod

I undersökningen användes en kvalitativ metod och studien hade en hermeneutisk ansats, eftersom den handlade om att göra tolkningar av lärares sätt att beskriva ett fenomen och förstå det som sagts i ett sammanhang. Nio lärare i grundsärskolan intervjuades genom halvstrukturerade forskningsintervjuer. Dessa intervjuer transkriberades och analyserades därefter genom en hermeneutisk kvalitativ analys för att få syn på vilka olika synsätt som framkom i studien. De resonemang som beskrivs är studiens resultat.

Resultat

Lärarna som deltog i intervjuundersökningen var i stort sett positiva till den senaste läroplanen. De beskrev den som tydlig, strukturerad och mer användbar än tidigare läroplan och kursplaner. Det centrala innehållet och kunskapskraven har förändrat lärarnas sätt att undervisa. Lärarna menade också att det blivit ett ökat fokus på kunskaper i grundsärskolan efter den senaste läroplanens införande. Det som beskrevs som mest negativt med Lgrsä 11 var att målen är för höga och svåra för eleverna att nå upp till, enligt några lärare. Några av lärarna uttryckte en oro över att det kan leda till att antalet elever som läser ämnesområden istället för ämnen kommer att öka. Lärarna har också ägnat mycket tid till att diskutera hur värdeorden i läroplanen ska tolkas. Där saknades en tydlig vägledning från Skolverket i form av bedömningsstöd och elevexempel.

Förord

Jag önskar framför allt tacka de informanter som delade med sig av sin tid och sitt engagemang. Utan personer som ställer upp och deltar i studier kan inte sådana här undersökningar genomföras.

Jag vill också rikta ett tack till min handledare Shruti Taneja Johansson som stöttat och utmanat mig under processen.

Ett stort tack till mina studiekamrater, och särskilt till er i grupp U2 på speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning för alla uppmuntrande ord.

Jag vill även tacka kollegorna på min arbetsplats som varit ett stöd för mig under hela utbildningen.

Och tack också till mina kurskamrater Camilla och Jan-Åke som gjort de långa och många tågresorna till ett sant nöje!

Och till Bosse, du min vän i livet. Tack för att du alltid ställer upp och finns vid min sida!

Hillevi Lindberg
Göteborg
2016-08-13

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Centrala begrepp	2
2	Syfte och frågeställningar	3
3	Litteratur, forskning och teorier	4
3.1	Särskolans historia	4
3.2	Utbildning för lärare i särskolan	4
3.3	Särskolans läroplaner i Sverige	5
3.3.1	Särskolans fyra första läroplaner	5
3.3.2	Lpo 94	6
3.3.3	Lgrsä 11	6
3.4	Perspektiv på kunskap och lärande	7
3.5	Lärmiljön i grundsärskolan	9
3.6	Läroplaner för elever med intellektuella funktionsnedsättningar – en internationell utblick	11
3.7	Lärares syn på läroplaner	13
3.8	Specialpedagogiska perspektiv	14
3.8.1	Det relationella perspektivet	14
3.8.2	Dilemmaperspektivet	15
4	Metod	17
4.1	Ansats	17
4.2	Val av metod	18
4.3	Val av undersökningsgrupp	18
4.4	Pilotstudie	19
4.5	Det praktiska genomförandet	20
4.6	Analysmetodik	20
4.7	Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
4.8	Etiska aspekter	22
5	Resultat och analys	24
5.1	Hur lärarna ser på ”Läroplan för grundsärskolan 2011”	24
5.1.1	Sammanfattning och analys	27
5.2	Hur läroplanen är anpassad till grundsärskolans elevgrupp	28
5.2.1	Sammanfattning och analys	30
5.3	Hur lärarna talar om elevernas lärande och kunskaper	30

5.3.1	Sammanfattning och analys.....	31
5.4	Undervisningens fokus	31
5.4.1	Sammanfattning och analys.....	33
5.5	Förändringar av arbetsätt efter Lgrs 11	33
5.5.1	Sammanfattning och analys.....	36
5.6	Värdeorden i läroplanen	36
5.6.1	Sammanfattning och analys.....	38
6	Diskussion	39
6.1	Metoddiskussion	39
6.2	Resultatdiskussion	40
6.2.1	Hur lärarna ser på Lgrs 11, samt vilka fördelar, nackdelar och dilemman de beskriver	40
6.2.2	Hur lärarna beskriver att läroplanen är anpassad efter grundsärskolans elevgrupp.....	41
6.2.3	Lärarnas syn på elevers kunskaper och lärande	43
6.2.4	Lärarnas beskrivning av undervisningens fokus.....	44
6.3	Specialpedagogiska implikationer	45
6.4	Förslag på fortsatt forskning	46
6.5	Slutord.....	46
Bilagor		
Bilaga 1.	Intervjuguide.....	
Bilaga 2.	Informationsbrev till rektor.....	
Bilaga 3.	Informationsbrev till lärare	

1 Inledning

Det har nu gått snart fem år sedan den senaste läroplanen för grundskolan, *Läroplan för grundskolan 2011*, togs i bruk. Anledningen till att man startade arbetet med en ny läroplan var att regeringen önskade en läroplan med tydligare mål och kunskapskrav (SOU 2007:28). Mellan 2006 och 2014 hade Sverige en borgerlig regering bestående av Moderaterna, Folkpartiet, Centerpartiet och Kristdemokraterna. Denna regering önskade en mer styrande läroplan, som skulle bidra till ökade kunskaper och även ge en ökad likvärdighet mellan skolor (Prop. 2008/09:87). Motivet till införandet av den senaste läroplanen var att läroplanen från 1994, och inte minst kursplanerna från 2000 uppfattades som otydliga och flummiga av regeringen och inte tillräckligt konkreta och precisa i sin framställning (SOU 2007:28).

Särskolan har tidigare fått kritik för att i alltför hög grad fokusera på omsorg och trygghet, och att inte utmana eleverna kunskapsmässigt i tillräckligt hög grad (Skolverket, 2009; Östlund, 2012a). Läroplanen för grundskolan, som kan förkortas Lgrs 11, bygger på grundskolans läroplan, Lgr 11, och sätter ett tydligt fokus på kunskapsuppdraget för grundskolan och tonar ner omsorgsuppdraget (Skolverket, 2015a). I tidigare läroplaner för särskolan har eleverna arbetat mot kunskapsmål ”efter sina förutsättningar” (Skolverket, 2002), men denna formulering har tagits bort i den senaste läroplanen för de elever som läser ämnen. I den senaste läroplanen finns kunskapskrav som eleverna ska uppnå för att bli godkända i kursplanernas ämnen. Lgrs 11 har ett konkret centralt innehåll som ska tas upp och detta innebär att lärarna är mer styrda. Skolverket gjorde en stor satsning på fortbildning och kompetensutveckling vid implementeringen av läroplanen. Bland annat arrangerades centrala konferenser om läroplanen för lärare och skolledare (Skolverket, 2015b). Stödmaterial, allmänna råd och bedömningsstöd utgavs av Skolverket för att ge stöd till lärarna i arbetet med styrdokumentet. I arbetslagen ute på skolorna diskuterades läroplanen, kunskapskraven och den nya betygsskalan. Mycket tid lades på att diskutera innebörden i de värdeord som införts. Vad betyder det att delta, medverka eller bidra? När visar man sina kunskaper på ett delvis fungerande sätt eller på ett väl fungerande sätt?

Eftersom jag har arbetat som lärare i grundskolan sedan 2004 var jag yrkesverksam i skolformen när den senaste läroplanen kom. Jag upplevde att det blev en förändring i sättet att se på elevers kunskaper och lärande. Därför var jag intresserad av att veta mer om hur andra lärare upplevt den senaste läroplanen, och om den förändrat deras sätt att tänka och agera i sin yrkesutövning. Jag undrade över vad kunskapskraven och det nya betygssystemet fått för konsekvenser i det dagliga arbetet. Har läroplanen bidragit till ett större fokus på elevernas kunskapsutveckling jämfört med tidigare? Är den skriven på ett sätt som passar grundskolans elevgrupp? I kapitel 1 i grundskolans läroplan kan man läsa att ”[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011a, s. 8). Samtidigt har det införts kunskapskrav i kursplanen som alla elever ska nå, oavsett individuella förutsättningar. Här finns ett uppenbart dilemma, vars konsekvenser bör utredas.

Skolverket (2015b) har publicerat en rapport om hur de reformer som genomförts på skolans område från 2011 till 2014 har tagits emot av lärare i grundskolan. Någon lika omfattande undersökning har inte gjorts bland grundskolans lärare. Denna studie kan bidra med en inblick i hur lärare i grundskolan resonerar kring läroplansreformen och vad den inneburit för den praktiska verksamheten. Det är intressant att sedan göra jämförelser mellan en undersökning av lärare i grundskolan och denna stora undersökning av lärare i grundskolan.

1.1 Centrala begrepp

I diskrimineringslagen definieras **funktionsnedsättning** som ”varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av skada eller sjukdom fanns vid födseln, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå” (SFS 2008:567, 1 kap. 5§).

Uttrycken ”elever med **utvecklingsstörning**” och ”elever med **intellektuell funktionsnedsättning**” används för att beteckna de elever som har en nedsättning av intelligensen, och därmed svårigheter med att ta in och bearbeta information, samt att förvärva och tillämpa kunskaper (Granlund & Göransson, 2011). Intelligensnedsättningen ger eleverna svårigheter att klara av vardagslivet utan stöd från omgivningen (Ineland, 2013). Intelligenskvoten hos personer med utvecklingsstörning understiger per definition IQ 70 (Gustafsson & Molander, 1995) och andelen personer med en IQ under 70 är 2-3%. En vanlig kategorisering som görs av elever med utvecklingsstörning är att dela in dem i fyra nivåer efter graden av svårigheter: lindrig, måttlig, svår och grav utvecklingsstörning, enligt diagnosmanualen DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000). Förutom en nedsättning av intelligensen har personer med utvecklingsstörning även en nedsättning av sin adaptiva förmåga, vilket innebär att de har svårigheter att fungera i vardagen. Dessa svårigheter ska ha upptäckts före 16 års ålder, enligt DSM-IV. Internationellt används begreppen ”pupils with intellectual disabilities” (förkortningen ID används ibland) eller ”pupils with learning disabilities” (Mittler, 2002) och i vetenskapliga texter på svenska är det mer direkt översatta begreppet ”elever med intellektuella funktionsnedsättningar” mest använt och accepterat. Men i texter från Skolverket och andra myndigheter används begreppet ”utvecklingsstörning” fortfarande, och det är också med det begreppet som man beskriver inriktningen på den speciallärarutbildning som riktar sig till denna målgrupp. Därför använder jag båda dessa begrepp synonymt.

Elever med utvecklingsstörning har rätt att gå i **grundsärskola** om vårdnadshavarna så önskar, och om det bedöms att de inte kan nå målen för grundskolans läroplan på grund av sin utvecklingsstörning (Skolverket, 2015a). Elever som har en bestående intellektuell funktionsnedsättning orsakad av en hjärnskada som uppstått på grund av yttre våld eller på grund av sjukdom kan också bli aktuella för att skrivas in i grundsärskolan (Skolverket, 2013). Beslutet om mottagande i grundsärskolan grundar sig på en utredning som innehåller fyra olika bedömningar: en psykologisk, en medicinsk, en pedagogisk och en social bedömning. Om utredningen visar att eleven tillhör grundsärskolans målgrupp, så fattas ett beslut om mottagande i grundsärskolan. I grundsärskolan läser eleverna antingen ämnen, enligt grundsärskolans kursplan, eller ämnesområden i träningsskolans inriktning. Dessa fem ämnesområden är estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Inom träningsskolan finns två nivåer på kunskapskraven, nämligen grundläggande och fördjupade kunskaper (Skolverket, 2011a). Elever som läser ämnen har möjlighet att få betyg, och elever som läser ämnesområden kan få ett allmänt studieomdöme, om eleven eller vårdnadshavaren begär det (SFS 2010:800).

Enligt Skolverket är en **läroplan** ”en förordning som utföras av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet” (Skolverket, 2016a). I en läroplan definieras vad som räknas som giltig och värdefull kunskap (Bernstein, 1971). En läroplan handlar om vad undervisningen ska innehålla (Bouck & Satsangi, 2014). Läroplanen är en förordningstext, vilket innebär att den reglerar och styr undervisningens innehåll och genomförande (Florin Sädbom, 2015).

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen, *Läroplan för grundsärskolan 2011*, samt hur den har påverkat deras undervisning och syn på elevers lärande och kunskapsutveckling. Enligt Skolverket (2009) har särskolans undervisning inte gett eleverna tillräcklig utmaning kunskapsmässigt, utan varit alltför fokuserad på att ge eleverna trygghet och omsorg. Skolverket önskade, på uppdrag av regeringen, ett större fokus på elevernas lärande och kunskapsutveckling inom särskolan. En ny läroplan var en del i detta utvecklingsarbete, och denna undersökning syftar till att undersöka om lärarna i särskolan upplever att fokus har förändrats inom särskolan efter den senaste läroplanens införande.

Forskningsfrågor:

1. Hur tolkar nio lärare i grundsärskolan *Läroplan för grundsärskolan 2011*?
2. Hur beskriver lärarna att läroplanen är anpassad efter grundsärskolans elevgrupp?
3. Vilka fördelar respektive nackdelar beskriver lärarna med den senaste läroplanen och vilka dilemman redogör de för?
4. På vilket sätt har Lgrs 11 förändrat lärarnas syn på elevers kunskaper?
5. Hur beskriver lärarna undervisningens fokus?

3 Litteratur, forskning och teorier

I detta avsnitt görs först en kort redogörelse för särskolans framväxt och historiken kring hur speciallärarutbildningen vuxit fram. Därefter följer en beskrivning av särskolans olika läroplaner i Sverige. Efter detta beskrivs några teorier om kunskap och lärande som haft och har betydelse för skolans kunskapssyn. Detta avsnitt följs av en del som behandlar tidigare forskning inom området, både nationell och internationell. Kapitlet avslutas med en beskrivning av de specialpedagogiska perspektiv som ligger till grund för denna studie.

3.1 Särskolans historia

År 1842 infördes den allmänna folkskolan i Sverige och ”alla” barn fick skolplikt i samband med folkskolestadgan (Skolverket, 2005). Denna reform innefattade dock inte dem som ansågs vara obildbara, och många barn med utvecklingsstörning hamnade utanför lagen om allmän skolgång. På 1920- och 1930-talet kom debatten om rashygien och rasbiologi som resulterade i krav på anstaltsvård och sterilisering av personer med utvecklingsstörning (Grunewald, 2009). Det dröjde fram till 1944 innan ”bildbara sinnesslöa” fick skolplikt. Särskola som begrepp infördes 1955. Externatundervisning blev allt vanligare och antalet elever i särskola ökade. 1967 kom omsorgslagen (SFS 1967:940) och i och med detta blev även de gravt utvecklingsstörda skolpliktiga. De barn som tidigare inte haft rätt till utbildning fick sin undervisning i träningskolan (SOU 2003:35). Elevantalet i särskolan ökade återigen och samverkan med grundskolan och lokalintegrering blev vanligare. På 1960-talet började man även ifrågasätta synen på handikapp, och ett relativt handikappbegrepp diskuterades. Tankar på att miljön runt omkring kunde vara avgörande för graden av handikapp fördes fram. Det kanske inte var eleverna som hade inlärningssvårigheter, utan det kunde vara skolan som hade utlärningssvårigheter. År 1968 lanserades begreppet ”barn med behov av särskilt stöd och stimulans” av Barnstugeutredningen. Sedan början på 1990-talet talas det om elever i behov av särskilt stöd. Detta begrepp markerar att det rör sig om något som kan vara tillfälligt och situationsbundet (Skolverket, 2005).

År 1985 kom en ny skollag (SFS 1985:1100) och Utbildningsdepartementet fick ansvar för skolan, som tidigare varit Socialdepartementets ansvar. Särskolan övergick successivt från att tillhöra landstingen till kommunerna mellan 1988 och 1996. Omsorgslagen reformerades 1986, och personer med utvecklingsstörning fick ökade möjligheter att leva ett liv med samma möjligheter som andra. År 1993 ersattes omsorgslagen av LSS-lagen (SFS 1993:387).

3.2 Utbildning för lärare i särskolan

Även om det dröjde innan undervisningen av barn med utvecklingsstörning blev obligatorisk, så påbörjades utbildning för dem på 1860-talet. En utbildning för lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning startade redan på 1870-talet i Sverige (Östlund, 2012a). Från början var utbildningen enbart tillgänglig för kvinnor och det var först på 1940-talet som även män kunde antas till utbildningen. En ettårig speciallärarutbildning med tre olika inriktningar startades år 1962. År 1990 ersattes speciallärarutbildningen av specialpedagogutbildningen, och även på det programmet kunde man från början läsa olika inriktningar och den studerande fick kompetens att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Efter hand fick rollen som handledare, utredare och skolutvecklare en allt större plats i specialpedagogutbildningen, och 2001 försvann de olika inriktningarna och en gemensam utbildning för specialpedagoger

skapades. År 2008 kom speciallärarutbildningen tillbaka. Sedan 2011 finns det sex olika inriktningar inom speciallärarprogrammet, däribland en inriktning mot utvecklingsstörning.

Särskolan har fått kritik för att inte ha fokuserat på elevers lärande och kunskapsutveckling i tillräckligt hög grad (Skolverket, 2009). Därför gav regeringen ett uppdrag till Skolverket att stärka och kompetensutveckla särskolans lärare, så att de på ett tydligare sätt kunde gynna, bedöma och utvärdera elevernas utveckling mot kunskapsmålen. På så sätt skulle elevernas resultat och även förtroendet för den egna förmågan förbättras. Även behörighetskraven på lärare som undervisar i grundsärskolan höjdes, så att alla lärare i grundsärskolan skulle ha en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Dessa behörighetskrav börjar gälla fullt ut för grundsärskolans del år 2018.

3.3 Särskolans läroplaner i Sverige

3.3.1 Särskolans fyra första läroplaner

Efter att folkskolan införts år 1842, med skolplikt för ”alla” barn dröjde det drygt 100 år innan ”bildbara sinnesslöa” år 1944 fick skolplikt. År 1945 kom *Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa* och landstingen fick i uppdrag att starta anstalter för dessa elever, där de både kunde bo och få undervisning (Grunewald, 2009). Den Kungliga Skolöverstyrelsen (1946) fastställde därefter en *Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna* som skulle gälla fram tills en permanent läroplan tagits fram. Det övergripande målet med undervisningen i dessa skolor var att ”göra lärjungarna i möjligaste mån livsdugliga och socialt anpassbara” (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1946, s. 10). Med ”bildbara” menade man att barnen skulle vara ”mottagliga för teoretisk och praktisk utbildning” (ibid, s. 5).

Särskolans första läroplan, *Läroplan för rikets särskolor 1959* (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1959), ersatte den provisoriska undervisningsplanen. En lag som gällde de sinnesslöa hade dessförinnan utkommit 1954 och den kompletterades 1955 med ett särskolereglemente (SFS 1955:730). Enligt denna lag var psykiskt efterblivna barn särskolepliktiga, och det var särskolans uppgift att ge dem undervisning och fostran. Redan i denna läroplan talas det om elevernas förmågor och starka sidor, som man vill lyfta och bygga vidare på. Både den personliga utvecklingen och kunskapsutvecklingen poängteras.

Nästa läroplan för särskolan, *Läroplan för särskola. Skola för grundundervisning* (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1968) utkommer efter omsorgslagen (SFS 1967:940) och nu får även de barn som har större behov tillträde till särskolans verksamhet, och därmed får alla barn i skolåldern skolplikt (Grunewald, 2009). Elevantalet ökar därmed markant. Målen och riktlinjerna för särskolan liknar dem som gäller för grundskolan. Särskolans uppgift är både att utveckla elevernas kunskaper och deras sociala funktioner och personligheter. Både individuell undervisning och undervisning i grupp uppmuntras. Ett tematiskt arbetssätt över ämnesgränserna rekommenderas (Carlsson & Hagström, 2012).

Enbart fem år senare kommer en ny läroplan för särskolan, *Lsä 73* (Skolöverstyrelsen, 1973). Under denna tid pågår reformarbeten inom skolans område, och SIA-utredningen angående skolans inre arbete 1970-1974 resulterar i en proposition som fick betydelse särskilt för svagpresterande elever i grundskolan, med regler kring åtgärdsprogram, särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång. Att särskolan integreras fysiskt med grundskolan blir allt vanligare, men integrationen går långsamt eftersom det är brist på lokaler (Grunewald, 2009). Särskolan organiseras i förskola, skola för grundundervisning, träningskola och yrkes-

skola (Carlsson & Hagström, 2012). Orsaker till elevers svårigheter söks i den omgivande miljön; det relationella perspektivet (Emanuelsson et al., 2001), och inte bara i elevens diagnos. Undervisningen sker i ämnen, men s.k. periodundervisning, där man läser ett eller några ämnen under en begränsad period, och tematiskt arbetssätt förordas.

År 1985 får vi en ny skollag (SFS 1985:1100) som även omfattar särskolan och som ger föräldrar rätt att avgöra om barnet ska gå i särskola eller inte, men för att få tillträde till särskolans verksamhet krävs att kriterierna uppfylls. Det är de elever som bedöms inte kunna nå målen i grundskolan på grund av att de har en utvecklingsstörning som har rätt till särskola, men även elever med autism har rätt att gå i denna skolform, oavsett begåvning. 1989 tar kommunerna över ansvaret för skolväsendet. Särskolan tillhör dock fortfarande landstinget, men en successiv förflyttning över till kommunerna påbörjas. 1990 kommer så nästa läroplan för den obligatoriska särskolan, Lsä 90 (Skolöverstyrelsen, 1990). Fokus på det enskilda arbetet för eleverna minskar till förmån för samtal och dialog. Särskolan ska sträva efter att utveckla eleverna socialt, begåvningsmässigt och känslomässigt. Läroplanen rekommenderar att eleverna görs delaktiga i planeringen av arbetet i skolan. Ett undersökande arbetssätt, där eleverna uppmuntras till att ha ett kritiskt förhållningssätt rekommenderas.

3.3.2 Lpo 94

Fyra år senare, år 1994, kommer den första gemensamma läroplanen för samtliga skolformer, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (Skolverket, 1994). Avsnitten som behandlar skolans värdegrund och uppdrag, samt mål och riktlinjer, är i stort sett gemensamma för grundskolan, särskolan, sameskolan och specialskolan. Inom avsnittet ”kunskaper” finns ”mål att sträva mot” som är gemensamma, men ”mål att uppnå” är specificerade utifrån varje skolform. Den del som behandlar särskolans uppnåendemål innehåller formuleringen ”efter sina individuella förutsättningar”. Särskolan organiseras i grundsärskola och träningsskola. I denna läroplan uttrycks att eleven ska vara aktiv och ta ett eget ansvar för att inhämta kunskaper och lösa problem. Lärarens roll är att handleda och stimulera eleven, så att den når målen. Eleven ska vara delaktig i planering och utvärdering av undervisningen. Ett undersökande arbetssätt som bygger på elevens nyfikenhet och lust till att lära förespråkas. Kunskaper uttrycks i fyra former: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Lpo 94 är en mål- och resultatstyrd läroplan, som innehåller få anvisningar om undervisningsformer eller arbetssätt. Skolorna uppmuntras till att föra en dialog om vilken kunskap som är viktig och hur kunskaper utvecklas. Läroplanen kompletteras med kursplaner och timplaner (Skolverket, 1995) som mer specifikt uttrycker vad undervisningen ska innehålla. Nya kursplaner utkommer 2002 (Skolverket, 2002).

Den socialdemokratiska regeringen tillsätter 2001 en kommitté som ska utreda om särskolan bör finnas kvar som separat skolform. Denna får namnet Carlbeck-kommittén, och kommer med ett delbetänkande 2003 (SOU 2003:35) och sedan med ett slutbetänkande 2004 (SOU 2004:98) efter att delvis ha fått nya direktiv. Efter regeringsskiftet 2006 beslutas att särskolan ska vara kvar som en egen skolform. En ny skollag kommer 2010 (SFS 2010:800). Särskolan blir 9-årig, dock med möjlighet till upp till två års förlängning om eleven inte når målen. Barn och ungdomar med autism har inte längre möjlighet att gå i särskola, om de inte därutöver har en utvecklingsstörning eller förvärvat hjärnskada.

3.3.3 Lgrsä 11

År 2011 utkommer den senaste läroplanen, *Läroplan för grundsärskolan 2011*, Lgrsä 11 (Skolverket, 2011a), som är en samlad läroplan och består av tre delar:

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

De två första delarna är i stort sett gemensamma för samtliga skolformer (grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan). Kunskapskraven ersätter uppnåendemålen i den tidigare läroplanen. Liksom Lpo 94 är Lgrs 11 en mål- och resultatstyrd läroplan, men den har också ett utförligt centralt innehåll, som reglerar vad som ska tas upp i undervisningen. Istället för att ange vilka mål eleverna ska nå, så anges nu vilka kunskapsrelaterade förmågor som ska utvecklas. Hela särskolan benämns nu som grundsärskolan, men inom denna finns en inriktning som kallas träningskola där eleverna läser fem ämnesområden istället för ämnen. Elevinflytande och ett ämnesövergripande arbetssätt rekommenderas. Det preciseras i det obligatoriska centrala innehållet vad som ska behandlas i varje ämne. I grundsärskolan är det centrala innehållet uppdelat i en del för årskurs 1-6 och en del för årskurs 7-9. För varje ämne finns konkreta kunskapskrav som beskriver vilka kunskaper och förmågor eleverna ska ha inhämtat för att nå de olika betygsstegen A-E. Betyg sätts om elev eller vårdnadshavare begär det. Skrivningen i den tidigare läroplanen om att eleverna ska bedömas utifrån sina individuella förutsättningar försvinner för de elever som läser ämnen, men finns kvar i träningskolans inriktning. I träningskolan finns två nivåer för bedömning: kunskapskrav för grundläggande kunskaper och för fördjupade kunskaper. Teknik införs som ett nytt ämne i grundsärskolan. Som ett komplement till grundsärskolans läroplan finns även ett kommentarmaterial, där innehållet i den samlade läroplanen tydliggörs och förklaras. Den fungerar som ett ytterligare stöd till lärare och som ett diskussionsunderlag i det kollegiala samtalet (Skolverket, 2011b).

TABELL 1 En översikt över särskolans läroplaner i Sverige 1946-2011

1946: Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna
1959: Läroplan för rikets särskolor 1959
1968: Läroplan för särskola. Skola för grundundervisning
1973: Läroplan för särskolan (Lsä 73)
1990: Läroplan för den obligatoriska särskolan (Lsä 90)
1994: Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)
2011: Läroplan för grundsärskolan (Lgrs 11)

TABELL 2 Kursplaner för särskolan som komplement till läroplanerna

1995: Särskolan - träningskolan och grundsärskolan. Kursplaner, timplaner och kommentarer
2002: Kursplaner för obligatoriska särskolan

3.4 Perspektiv på kunskap och lärande

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är det sociokulturella perspektivet, som har haft ett stort inflytande på kunskapssynen inom skola och skolforskning under de senaste decennierna (Alexandersson, 2009). Den ryske psykologen Lev Vygotskij, som är en av förgrundsfigurerna inom den sociokulturella traditionen, har påverkat synen på pedagogiken i den svenska skolan från slutet av 1900-talet och fram till vår tid. Han hade ett stort intresse för hur inläring sker och hur det mänskliga tänkandet utvecklas (Kroksmark, 2011). Han räknas till den konstruktivistiska traditionen och menar att inläring är något som sker i ett socialt sammanhang. Vygotskij arbetade även med utvecklingsstörda elever i början på 1900-

talet, vilket kan ha påverkat hans sätt att se på hur inläring sker och hur det mänskliga tänkandet utvecklas. Därför är hans teorier om lärande även relevanta för grundskolans elevgrupp, eftersom han studerat inlärningsförmågan hos dessa elever. På så sätt är hans forskning relevant för denna studie. Enligt Vygotskij är språket ett verktyg som gör att människans medfödda psykologiska funktioner kan utvecklas. Människan förändras och utvecklas hela tiden och detta sker i samspel med andra människor som har andra kunskaper och erfarenheter. Vygotskij beskriver den proximala zonen för utveckling, och menar med detta att det är skillnaden mellan vad en person klarar på egen hand och vad den klarar tillsammans med en annan, mer kapabel person. Det är genom ett socialt samspel som läraren kan överföra sina strategier för lärande till sina elever. När den nya kunskapen är automatiserad kan den användas även i andra, nya sammanhang. Detta kallas mediering eller medierat lärande (Säljö, 2014). Lärande sker alltså i en social kontext, då eleven interagerar med någon som kan. Enligt hans syn på undervisning så måste eleven själv vara aktiv i sin lärandeprocess, och dialogen med någon som kommit längre i sitt tänkande är det som driver utvecklingen framåt. Genom en god pedagogik skapas inlärningsprocesser som driver elevernas psykologiska utveckling. Vygotskij menade också att samspelet mellan elev och verktyg, s.k. kunskapsartefakter, är betydelsefullt för lärandet. Dessa verktyg kan vara både fysiska och språkliga, och de är en del av mänsklig verksamhet. Verktygen som vi använder varierar genom historien. ”Genom artefakterna medieras verkligheten för människan, vilket innebär att vi inte står i direkt kontakt med denna utan vi hanterar den med hjälp av fysiska och intellektuella redskap. Dessa utgör vår sociala praktik” (Kroksmark, 2011, s. 454). Skolans uppgift är alltså att skapa en miljö där eleverna genom verktyg och ett socialt sammanhang kan nå nya mål i sitt lärande.

En annan forskare som påverkat synen på lärande under det senaste decenniet är Hattie, som gjort en mycket omfattande forskningsöversikt över vad som påverkar skolelevs resultat (Hattie, 2012). Enligt honom så finns det fem komponenter i undervisningen som är särskilt avgörande för elevernas inläring, nämligen ”utmaning, engagemang, självförtroende, höga förväntningar och begreppsförståelse” (ibid, s. 78). En lagom utmaning innebär att uppgiften inte får vara alltför svår och nästan ouppnåelig, utan anpassad efter eleven så att eleven blir engagerad i uppgiften. Om eleven, och även läraren, är engagerad så ökar möjligheten till lärande. Ett gott självförtroende påverkar elevens uthållighet och skapas av erfarenheter av att vara en som kan lära sig saker. Elevernas egna förväntningar och uppfattningar om sina egna förmågor påverkar också deras lärande, och här menar Hattie att lågpresterande elever har en tendens att undervärdera sin förmåga, vilket i längden får lägre självförtroende som följd. Lärare behöver också arbeta med att göra lärandemålen och kriterierna för målluppfyllelse tydliga för eleverna. Att ha höga, men ändå relevanta, förväntningar på elevernas förmågor bygger upp deras självförtroende och gör dem redo att ta sig an mer utmanande uppgifter.

Vad vet vi om hur elever med intellektuella funktionsnedsättningar lär sig? Skiljer sig deras sätt att lära från elever med en normal intellektuell utveckling? Danielsson och Liljeröth (1996) menar att det är en vanlig uppfattning att elever med intellektuella funktionsnedsättningar har en långsammare intellektuell utveckling. De tar längre tid på sig att lära än andra, och om de får mer tid så kan de nå lika långt i sin utveckling. Författarna hävdar att problematiken kring dessa elevers lärande är mer komplex än så. Det är i hjärnbarken som de intellektuella funktionerna hos människan finns samlade, men en person med en intellektuell funktionsnedsättning kan ha flera funktioner som är skadade av olika orsaker. Detta innebär att de får många utmaningar och att utmaningarna skiljer sig mycket mellan olika individer. Personer med en grav utvecklingsstörning tolkar världen utifrån de intryck de får från sina sinnen. De känner också av stämningen och atmosfären runt omkring dem (ibid).

Vad som är kunskap är inte lätt att definiera och synen på kunskap varierar mellan tider och kulturer (Skolverket, 2009) och i vårt moderna samhälle, även kallat kunskapssamhället, värderas både teoretisk kunskap och förmågan till kommunikation högt. I och med att man lär sig i handling, så går det inte att skilja på praktisk verksamhet och intellektuell verksamhet, och båda är viktiga i skolans tradition. Genom utbildning utvecklas elevernas intellektuella, sociala och kommunikativa kunskaper. Mittler (2002) anser att det är viktigare att lägga mer tonvikt på att planera arbetsmetoder för den enskilda eleven, än att utgå från hur elever med olika syndrom eller störningar generellt bör undervisas. Att känna till vad eleven har för typ av funktionsnedsättning är bra som bakgrundsinformation, men det ger sällan tillräcklig information för att kunna veta det bästa och mest effektiva sättet att undervisa eleven. Lärare behöver se över och anpassa miljön i skolan och klassrummet, men även anpassa läroplanen för att kunna bemöta eleven på bästa sätt, enligt Mittler (ibid).

I en läroplan är målen med utbildningen angivna, och målen ska helst nås så snabbt som möjligt. Mot detta synsätt talar den processinriktade synen på kunskap, där vägen, och inte målet är i fokus. Det man upptäcker på väg mot målen kan ibland vara intressantare än själva målet (Gustavsson, 2002). Egna upptäckter och insikter kan ge nya kunskaper som kan få stor betydelse. Det är nya insikter som för utvecklingen framåt, och det är inte alltid som den snabbaste vägen mot målet är den mest lärorika, menar Gustavsson (ibid).

3.5 Lärmiljön i grundsärskolan

Särskolans undervisning har fått kritik för att vara alltför fokuserad på omsorg och trygghet, och att inte utmana eleverna kunskapsmässigt i tillräckligt hög grad (Skolverket, 2009; Östlund, 2012a). Från Skolverkets sida önskades, på uppdrag av regeringen, ett större fokus på elevernas lärande och kunskapsutveckling. *Läroplan för grundsärskolan 2011* är en del i detta utvecklingsarbete.

Några som forskat kring grundsärskolans lärmiljö och grundsärskolelärares kunskapssyn i Sverige är Berthén, Blom, Szönyi och Östlund. Berthén (2007) studerade två klasser i grundsärskolan under ett läsår och fann i sin undersökning exempel på att lärarna i grundsärskolan framför allt fokuserade på att eleverna skulle kunna fungera i vardagen och uppföra sig på ett socialt accepterat sätt. Eleverna i grundsärskoleklassen förbereddes för kommande undervisning, och skolbänksträningen var viktig. Eleverna tränade begrepp och deltog i övningar som var läs- och skrivförberedande. De tränades också att arbeta självständigt. I träningsskoleklassen arbetade lärarna för att utveckla eleverna på ett personligt plan och förbereda dem inför det kommande vuxenlivet. Berthén (ibid) menade också att mycket av gammal tradition från den tidiga särskolan ännu levde kvar i undervisningen.

Blom (2003) intervjuade nio lärare som undervisade särskoleelever och hon kom fram till att lärarnas mål med undervisningen var att eleverna skulle få kunskaper i skolans basämnen, att de skulle få ett stärkt självförtroende och lust till att lära, samt att de skulle få social fostran. Genom att göra skolarbetet lustfyllt för eleverna hoppades lärarna på att deras motivation till att lära sig skulle öka. Undervisningen var till stor del inriktad på kunskaper som eleverna kunde få praktisk användning för i sitt framtida liv, och på att de skulle tränas till att bli så självständiga som möjligt. Ett dilemma som framkom i denna studie var att lärarna önskade att elevernas självförtroende skulle öka och att deras baskunskaper skulle utvecklas. Men om de ställde höga krav och pressade elevernas förmåga så riskerade deras självförtroende att minska. Om kraven individanpassades i alltför hög grad så försvann känslan av tillhörighet till

gruppen, och förutsättningarna för att bygga upp elevernas självförtroende minskade på grund av detta. Dessa båda målsättningar var därför inte enkla att förena i praktiken. Den enskilt viktigaste faktorn som avgjorde arbetssätt och undervisningens innehåll var, enligt studien (ibid), eleverna i gruppen och deras sätt att vara, deras behov och svårigheter.

Frågan om vad det är som är speciellt med specialpedagogiken har lyfts i flera undersökningar (Östlund, 2012a). Lärare inom särskolan beskriver att pedagogiken innehåller mer av tid, förberedelse, individanpassning, flexibilitet, samt att de använder mer konkreta metoder. Någon tydlig särskild pedagogik har dock inte kunnat identifieras. Gerrbo (2012) menar att ett sätt att definiera specialpedagogiken kan vara att se den som en insats med avsikten att minska problemen för elever i behov av särskilt stöd. Pedagogiken känns igen på att den riktas mot en viss grupp elever. I Bloms rapport (Blom, 2003) beskrivs särskolepedagogiken som en pedagogik där eleverna får mer av förberedelse på vad som komma skall. De får även mer tid på sig för att genomföra uppgifter, tid att tänka, samt tid för repetition. Särskolans pedagogik innehåller också mer av individualisering, och där används mer av konkreta och flexibla metoder. Här framkommer också ett tydligt dilemma. Det är svårt att i praktiken förena förberedelse med flexibilitet. Det är omöjligt att förbereda eleverna på vad som komma skall, om lärarna samtidigt ska vara flexibla och anpassa undervisningen efter hur utfallet blir. I Szönyis doktorsavhandling (Szönyi, 2005) framkommer genom elevintervjuer att de elever som hade en bakgrund i grundskolan berättar om att de i särskolan fått det stöd de behövde i undervisningssituationen. De beskrev att de haft svårigheter och fått alltför lite stöd i grundskolan, men att de hade utvecklats kunskapsmässigt efter bytet till särskolans skolform.

Östlund (2012b) har studerat elever i inriktning träningskolan och deras pedagogiska praktik. Han beskriver att en klasslärare i träningskolan har många arbetsuppgifter som handlar om både undervisning och omsorg om eleverna, samt handledning av elevassistenter och ledare för verksamheten i klassen. Han framhåller att det behövs både omsorgs- och kunskapsfokus i träningskolan. De utesluter inte varandra utan god omsorg är en förutsättning för lärande. I omsorgssituationerna ges tillfällen till inläring. Östlund noterade också att det fanns få tillfällen till relation och interaktion mellan eleverna i klasserna. Eleverna interagerade till största delen med vuxna. Här såg han ett viktigt utvecklingsområde, eftersom lärande, enligt sociokulturell teori, förutsätter interaktion med andra. Han nämner också den dolda läroplan som finns i alla skolor, där eleverna förväntas lära sig att lyssna när läraren pratar, att vänta på sin tur, att vara uppmärksamma och att arbeta så självständigt som möjligt.

Även om grundsärskolor numera oftast ligger lokalmässigt integrerade tillsammans med grundskolan, så är det fortfarande en egen skolform, och samarbetet mellan skolformerna varierar. 20 % av de elever som är inskrivna i grundsärskolan går integrerade i grundskolan, övriga går i grundsärskoleklasser (Skolverket, 2015a). Det inkluderande perspektivet är det synsätt som rekommenderas utifrån forskning och skolans styrdokument enligt Groth (2007). Samtidigt har antalet elever i grundsärskola och särskilda undervisningsgrupper ökat. Efter 2007 har dock antalet elever i grundsärskola minskat successivt (Skolverket, 2015a). Segregerande åtgärder får konsekvenser för elevernas möjligheter på arbetsmarknaden och för utvecklingen av deras sociala relationer (Östlund, 2012a). Även internationella studier visar att placering av elever i särskiljande grupper för med sig negativa konsekvenser såsom risk för stigmatisering och begränsade möjligheter till vidare utbildning (Berhanu & Dyson, 2012). Groth (2007) talar om att det finns ett samband mellan en svag självbild hos eleven och behovet av stöd. Eleven kan uppleva en känsla av att vara annorlunda och underlägsen. En utmaning för framtida speciallärare blir enligt Östlund (2012b) att föra in nya perspektiv på lärande och delaktighet, att hitta en balans mellan kunskapsutmaning och omsorg, samt att

arbeta med ett mer interaktionellt och relationellt fokus. Eftersom lärande sker i interaktion med andra så är det angeläget att skapa mötesplatser mellan elever, inte minst i träningskolans inriktning där eleverna ofta har en avgränsad tillvaro, enligt Östlund (ibid).

3.6 Läroplaner för elever med intellektuella funktionsnedsättningar – en internationell utblick

Det har gjorts många studier kring hur läroplanen påverkar elevernas lärande och kunskapsutveckling, men inte så många som handlar om elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Här följer några valda utblickar från omvärlden. Att ta del av forskning från andra länder, där det gjorts fler studier kring läroplanens inverkan på elevernas kunskapsutveckling kan ge oss i Sverige viktiga lärdomar och en ökad insikt.

Dizdarevic och Ibralic (2011) har gjort en undersökning bland elever med lindrig och måttlig utvecklingsstörning i Bosnien-Hercegovina, där effekten av individualisering i arbetet med elever med intellektuella funktionsnedsättningar som går i vanlig skola jämfördes med elever med liknande förutsättningar som undervisades på ett traditionellt sätt i en specialskola. Med hänvisning till andra studier hävdade forskarna att elever med funktionsnedsättningar upplevde svårigheter i mötet med en alltför krävande läroplan, som inte var anpassad till deras intellektuella förmåga. I studien ville forskarna undersöka om eleverna lyckades bättre om de fick individualiserad undervisning som var mer anpassad efter deras förutsättningar. Läroplanen anpassades efter deras förmågor, intressen och särskilda behov i individuella utvecklingsplaner. De elever som var integrerade i reguljära klasser och som fick individualiserad och anpassad undervisning samt adekvat stöd visade på större framsteg i sin kunskapsutveckling än de som gick i specialskolor för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Alla elever har kapacitet att lära, och hur de lär är beroende av lärarnas engagemang, menar artikelförfattarna. De framhåller också vikten av att eleverna utvecklar en god självkänsla och en känsla av tillhörighet i sitt sammanhang.

En studie som gjorts i England undersökte hur läroplanen kunde anpassas till elever med intellektuella funktionsnedsättningar, och denna undersökning innefattade även elever med grav och djup utvecklingsstörning. Lawson, Marvin och Pratt (2001) redovisar i sin artikel detta projekt där lärare arbetat med att utforma riktlinjer för hur de kan anpassa den nationella läroplanen till att även gälla elever med inlärningssvårigheter. Enligt projektledarna är det första gången hittills i världen som det gjorts ett så omfattande vägledningsmaterial till en nationell läroplan. Målet med projektet var att ta fram anpassade krav som samtidigt tydligt bekräftar elevernas progression genom skolgången. Eleverna har rätt till att få breda och varierade erfarenheter av lärande som är relevanta för dem. Elever med inlärningssvårigheter är en heterogen grupp elever, allt ifrån dem som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå till dem som har en åldersadekvat inläring inom vissa ämnen. För elever på tidig utvecklingsnivå ligger fokus på att ge dem sensoriska upplevelser av lärandeobjekten, och gå från det kända till det mer okända och från det som ligger nära till det som ligger längre bort. Riktlinjerna som tagits fram i projektet är flexibla och varje skola har möjligheter att utforma sin egen undervisningsplan för att på bästa sätt möta behoven hos sina elever. Artikelförfattarna (ibid) anser att det finns behov av tydligare beskrivningar av de tidiga utvecklingsstegen för att lättare kunna urskilja de små framstegen hos elever med djupa inlärningssvårigheter. De funderar också kring när en upplevelse hos eleven övergår till ett lärande.

Mittler (2002) har i sin artikel gjort en tillbakablick över hur läroplanen för elever med utvecklingsstörning reviderats i England. Mittler beskriver hur undervisningen av elever med intellektuella funktionsnedsättningar har förändrats under 30 år, och resonerar även kring hur den kan komma att utvecklas under 2000-talet. England och Wales var bland de första länderna att flytta över ansvaret för elever med intellektuella funktionsnedsättningar från vård- och omsorgssektorn till utbildningsområdet. 1988 kom en gemensam nationell läroplan för alla elever, och målet med undervisningen var också gemensam; att utveckla elevernas kunskaper, erfarenheter och värderingar, samt att förbereda dem till att bli självständiga och aktiva medlemmar i samhället och i arbetslivet, så långt det är möjligt. Men att omsätta detta i praktiken var en utmaning. Läroplanen reviderades snart, 1993, eftersom den var alltför omfattande och utmanande för alla elever, men särskilt för dem med inlärningssvårigheter. Riktlinjer har sedan utvecklats för hur läroplanen kan anpassas och differentieras, så att alla elevers behov kan mötas. Den nationella läroplanen reviderades återigen år 2000 och denna läroplan innehöll avsnitt om hälsa och personlig och social utveckling på ett sådant sätt att den kunde möta behoven även hos elever med grava intellektuella funktionsnedsättningar. Den var också indelad i fler steg, så att utvecklingen och progressionen hos dessa elever kunde synliggöras. En av de största lärdomarna som kan dras efter att ha gjort denna tillbakablick, menar Mittler (ibid), är att lärare måste lära sig att tänka mindre kategoriskt och lägga tonvikten på att utveckla metoder för att anpassa undervisningen till individen istället för att göra generaliseringar om vad som är elevernas behov utifrån deras diagnoser. Artikel-författaren tycker dock att framtiden ser ljus ut, eftersom delaktighet, oberoende och självbestämmande för personer med intellektuell funktionsnedsättning ser ut att öka i samhället.

En annan infallsvinkel ges av Todd (2009) som redovisar en etnografisk studie som utförts i England i en specialskola för elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Todd menar att det gjorts väldigt få sociologiska undersökningar om läroplaner i specialskolor. Studiens fokus ligger på hur omvärlden presenteras för eleverna i undervisningen. Funderingar finns kring vad det är som räknas som viktig kunskap för den här gruppen av elever. Innehållet i läroplaner som riktas till dessa elever handlar ofta om familjär vardagskunskap, samt personlig och social utveckling. Den kunskap som eleverna ska erhålla är inriktad på att göra dem till goda medborgare i samhället. Artikelförfattaren använder sig av Bernsteins teorier om klassifikation och inramning av kunskapsbegreppet. Klassifikation används för att beskriva vad som lärs ut och lärs in i klassrummet, medan inramning beskriver hur man lär ut och lär in. Studien visar att det mesta av undervisningen baseras på svag klassifikation. Kopplingen mellan det som händer i klassrummet och det som sker i omvärlden är otydlig. Mycket av undervisningen går ut på att eleverna uppmanas att bete sig på ett ansvarsfullt sätt, som är socialt accepterat av andra, samt att de ska visa hänsyn mot sina medmänniskor. Även inramningen är, för det mesta, svag, och både lärare och assistenter är lika delaktiga i undervisningen och berättar med hjälp av exempel från sina egna erfarenheter på ett avspänt och informellt sätt. I andra fall är inramningen relativt stark, där eleverna inte får ifrågasätta eller diskutera utifrån sina upplevelser, utan de förväntas acceptera det som läraren säger. Läroplanens mål går ut på att eleverna ska kunna uppföra sig och smälta in i samhället, och inte utmärka sig eller råka i bekymmer. Författaren skulle önska att läroplanen innehöll mer av elevers delaktighet och medvetenhet om sina funktionsnedsättningar, samt hur de kan utmana samhällets uppfattningar och ta makten över sin framtid och sitt liv.

I USA har det varit vanligt att använda sig av en funktionell läroplan för elever med intellektuella funktionsnedsättningar (Bouck & Flanagan, 2010). En funktionell läroplan kännetecknas av att den fokuserar på kunskaper som eleven kommer att behöva för att fungera i vuxenlivet, och den innehåller många olika delar såsom akademiska kunskaper,

yrkeskunskaper, kommunikationsfärdigheter, sociala färdigheter, och kunskaper som leder till ett så självständigt liv som möjligt för individen, så att eleven blir kapabel att fatta egna beslut när det gäller det personliga livet. Det pågår i USA en debatt om huruvida man ska använda en funktionell läroplan eller en mer akademiskt baserad läroplan för elever med intellektuella funktionsnedsättningar (Bouck & Satsangi, 2014). Artikelförfattarna hänvisar till forskare som anser att en funktionell läroplan passar bäst för elever med måttlig eller grav intellektuell funktionsnedsättning, medan andra forskare hävdar att en funktionell läroplan även passar för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning, eftersom den på ett bättre sätt förbereder dem för livet efter skolan.

Ayres, Douglas, Lowrey och Sievers (2011); fyra forskare från USA, menar att det viktigaste är att elever med intellektuella funktionsnedsättningar får med sig kunskaper som gör dem bättre förberedda för arbetslivet och vuxenlivet, och som gör dem till mer självständiga individer och medborgare. Även om forskning visar att elever med intellektuella funktionsnedsättningar kan lära sig akademiska kunskaper vid intensiv träning, så menar de att detta inte får ske på bekostnad av att de förlorar kunskaper som gör dem mer självständiga. Lärare bör ha höga förväntningar på vad elever klarar av och ge dem ständiga utmaningar på lämplig nivå, men att lära sig fragment av kunskaper på en högre akademisk nivå bör inte prioriteras framför målet att få dem att fungera på ett självständigt sätt efter avslutad skolgång. Fokus bör vara att arbeta för att varje elev med sina specifika förutsättningar, intressen och behov får en meningsfull läroplan som är personligt anpassad. Därför bör inte en funktionell läroplan ställas emot den allmänna läroplanen. Båda formerna av läroplaner bör kunna användas integrerat för dessa elever, menar artikelförfattarna.

Två andra amerikanska forskare som undersökt vad en funktionell läroplan får för konsekvenser för elevers lärande är Bouck och Flanagan (2010). De har undersökt om det finns forskning som visar att en funktionell läroplan hänger samman med en evidensbaserad undervisningspraktik. De kom fram till att det fanns alltför lite forskning som behandlade den funktionella läroplanens betydelse för elever med lindrig utvecklingsstörning. Den forskning som finns visar på positiva resultat. Eleverna ökade sina färdigheter och kunskaper när de tränade en utvald aspekt ur den funktionella läroplanen under en viss tid. Det fanns dock inte tillräckligt med empiriskt underlag för att kunna dra slutsatsen att en funktionell läroplan är lika med en evidensbaserad undervisning.

Utifrån de studier från andra länder som redovisats här kan det konstateras att forskning visar att elever med intellektuella funktionsnedsättningar har kapacitet att lära sig akademiska kunskaper, men de flesta forskare anser att det viktigaste är att ge dem kunskaper som de har användning för i sitt framtida arbetsliv och vuxenliv, samt kunskaper som gör dem självständiga så att de kan bli mer självbestämmande. Läroplaner för elever med grav och djup intellektuell funktionsnedsättning bör innehålla tydliga beskrivningar av utvecklingen, så att även små framsteg blir synliga. Alla verkar vara överens om vikten av att läroplanen är anpassad och meningsfull för varje individ, och att en alltför krävande läroplan innebär svårigheter för eleverna.

3.7 Lärares syn på läroplaner

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen. En liknande studie gjordes av Boman och Palmquist (2015), där de i sin magisteruppsats undersökte några grundsärskolelärares uppfattningar om den nya läroplanen i

grundsärskolan. De utförde en kvalitativ studie där tio lärare i grundsärskolan tillfrågades om sin syn på den nya läroplanen. I studien framkom att många av de intervjuade lärarna var positiva till läroplanen och deras positiva inställning berodde till stor del på att de uppskattade att läroplanen fokuserade på kunskaper. De menade också att läroplanen var konkret och tydlig i sina beskrivningar av syfte och centralt innehåll. Några kritiska synpunkter som framfördes i studien var att kraven var höga och att den kunde upplevas som alltför styrande.

En svensk forskare som undersökt hur lärare i grundskolan tolkar läroplanen är Florin Sädboom (2015). Hon undersökte i sin doktorsavhandling hur lärare arbetade för att tolka och förverkliga läroplanen. Författaren noterade i sin undersökning att det kunde uppstå problem när lärare skulle omsätta läroplanens föreskrifter i praktiken, och det fanns en risk för att det skulle uppstå ett gap mellan det formulerade innehållet och den praktiska undervisningen i klassrummet.

Skolverket (2015b) har gjort en undersökning bland lärare i grundskolan, årskurs 7-9, om hur de många skolreformerna 2010-2014 har tagits emot. Förutom den senaste läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011c), har det kommit en ny skollag, en ny betygsskala, lärarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare samt nya nationella prov. Undersökningen gjordes både kvalitativt och kvantitativt. Forskare utförde fallstudier på nio grundskolor och intervjuade lärare och huvudmän. Rapporten redovisar hur lärare och huvudmän på dessa skolor arbetat med reformerna och hur de påverkat vardagen i skolorna. Därutöver gjordes en enkätundersökning där svar erhöles från 1 544 lärare i årskurs 7-9. Lärarna i studien uttryckte att de fått mycket stöd under införandet av den senaste läroplanen från Skolverket i form av konferenser och stödmaterial. Trots det upplevde många lärare att de haft svårigheter med att hinna med att sätta sig in i den nya läroplanen och det nya betygssystemet innan det var dags att börja sätta betyg. Med tiden har de fått en större säkerhet och de flesta kände sig bekväma med läroplanen år 2014, men de ansåg att den fortfarande inte var fullt ut realiserad i undervisningen. Läroplanen från 2011 upplevdes av de flesta lärarna som tydligare och mer användbar än Lpo 94. Många ansåg också att det fanns en del oklarheter främst gällande bedömning och betyg. Det var även många som menade det var svårt att hinna med alla områden i det centrala innehållet. Det upplevdes alltför omfattande, speciellt inom SO- och NO-ämnena. Den senaste läroplanen upplevdes också som styrande i högre grad än tidigare.

3.8 Specialpedagogiska perspektiv

Inom det specialpedagogiska forskningsfältet har olika synsätt på hur man ska förstå specialpedagogiken och dess funktion varit gällande. Genom åren har perspektiven förändrats och här presenteras några perspektiv som fått stor inverkan på dagens specialpedagogiska verksamheter och synen på elevers olikheter, däribland särskilt *det relationella perspektivet* och *dilemmaperspektivet*.

3.8.1 Det relationella perspektivet

Eftersom denna studie avser att studera hur en faktor i omgivningen, i detta fall läroplanen, påverkat lärmiljön i grundsärskolan är det relationella perspektivet en övergripande utgångspunkt. Detta perspektiv härstammar från den nordiska handikappforskningen från 1960-talet och framåt (Ahlberg, 2013). I det relationella perspektivet riktas fokus på omgivningen och lärmiljöns inverkan på elevernas möjligheter att inhämta kunskap och utvecklas i skolan. Om en elev upplever svårigheter i skolmiljön så är det inte i första hand individen som har brister i sin förmåga, utan det är i mötet med omgivningen som svårigheter

uppstår (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Skollagen framhåller ett relationellt perspektiv, och förordar därmed en elevsyn som innebär att det inte är eleverna som är bärare av problemen när det finns behov av särskilt stöd, utan att problemen uppkommer i mötet med kraven från den omgivande miljön. Skolproblem bör studeras på samhällsnivå, organisationsnivå, gruppnivå och individnivå, med fokus på samspelet mellan eleven och dess omgivning (Ahlberg, 2013). Inom det relationella perspektivet söker man inte efter enkla svar på komplicerade frågor, utan man söker efter orsaker i flera nivåer och sammanhang.

Det relationella perspektivet framkom som en kritik mot *det kategoriska perspektivet*, vilket även benämns som *det kompensatoriska* eller *det medicinska/psykologiska perspektivet*, där orsaker till en elevs svårigheter söks i elevens egna brister. Genom att träna dessa brister är målet att eleven ska kunna anpassas efter omgivningens krav (Nilholm, 2007). Inom det kategoriska perspektivet är elevens eventuella diagnos viktig, så att rätt åtgärder och undervisning sätts in. I det kategoriska synsättet betraktas utvecklingsstörning som en funktionsnedsättning hos individen, medan det relationella perspektivet fokuserar på den omgivande miljöns inverkan (Emanuelsson, Persson, & Rosenqvist, 2001). Nilholm (2007) menar att inom det relationella perspektivet, som även kallas *det kritiska perspektivet*, finns annan elevsyn, där det är skolans uppgift att tillhandahålla en miljö som är utvecklande för alla elever, oavsett behov. Inom detta perspektiv framförs kritik mot fokuseringen på diagnoser. En diagnos föregås alltid av en subjektiv bedömning, och en eventuell diagnos bör inte styra utbildningens kvalitet. Nilholm (ibid) hänvisar till Skrtic som anser att ”diagnostiseringen är till nackdel för eleverna men till fördel för det reguljära skolsystemet som inte behöver förändra sitt sätt att fungera eftersom misslyckanden ses som en konsekvens av elevers brister” (Nilholm, 2007, s. 39). Forskning ger inte stöd för att en specialpedagogik som bygger på diagnostisering skulle vara mer framgångsrik jämfört med andra mindre särskiljande alternativ. I det kritiska, eller relationella, perspektivet framförs även kritik mot normalitetsbegreppet som norm i samhället, enligt Nilholm (ibid).

3.8.2 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet diskuteras av Nilholm (2007) som en kritik av det relationella perspektivet. Dilemmaperspektivet har främst förts fram av de engelska forskarna Clark, Dyson och Millward, som Nilholm hänvisar till. Inom dilemmaperspektivet fokuserar forskaren på hur problem identifieras. Det finns, inom detta perspektiv, inte några enkla lösningar på frågan om hur elevers olikheter och behov av stöd ska hanteras. Nilholm menar att det finns motsättningar inom det specialpedagogiska området som inte går att lösa. Ändå krävs det att ställningstaganden görs, och dessa ställningstaganden kommer att medföra olika konsekvenser. Ett övergripande dilemma för hela utbildningsområdet är att alla elever ska få en likvärdig utbildning, samtidigt som en del elever av olika orsaker behöver en anpassad utbildning. Samtidigt som man inom dilemmaperspektivet kritiserar att elever kategoriseras så inser man att det alltid kommer att finnas ett behov av att göra kategoriseringar på ett eller annat sätt. Det kommer alltid att finnas elever som behöver bemötas på differentierade sätt.

Nilholm (2007) menar vidare att inom det relationella perspektivet ses elevers olikheter som en tillgång, medan dilemmaperspektivet poängterar att skolsystemet alltid kommer att värdera elever, och vissa förmågor kommer att ses som mer eftersträvarsvärda. En skola som inte alls värderar elevers olikheter är närmast en utopi. Detsamma gäller även i andra sociala sammanhang. En del handlingar är inte socialt accepterade och bedöms som icke önskvärda, medan andra premieras. Alla specialpedagogiska insatser som görs innehåller både etiska och politiska dilemman. De grundläggande värderingar som skolan vilar på är både tolkningsbara och komplexa. Nilholm (ibid) menar att dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med det

sociokulturella perspektivet eftersom det har en tydlig koppling till konkreta sociala och kulturella omständigheter. Han framhåller också det dilemma som behandlar frågan om det är eleven som ska kompenseras eller miljön som ska anpassas. Samtidigt som man inom forskning och skolpolitik förordar inkludering, integrering och delaktighet, så tillåts segregerande organisationer såsom de olika skolformerna grundsärskola, specialskola och sameskola, samt särskilda undervisningsgrupper inom grundskolan.

Dilemmaperspektivet diskuteras även av Norwich (2009). Enligt Norwich är ett dilemma en situation vari olika valmöjligheter finns, men alla valmöjligheter har både fördelar och nackdelar, och där inget av valen är att föredra framför det andra. I sin artikel (Norwich, 2009) presenterar han en undersökning där lärare och andra yrkesverksamma inom det specialpedagogiska fältet i England, USA och Nederländerna tillfrågats hur de ser på dilemman om olikheter. De dilemman som presenterades handlade om identifikation, läroplan och placering i relation till specialpedagogik och inkluderande undervisning. De flesta respondenterna i undersökningen kunde identifiera problem av dilemmakaraktär gällande de olika områdena. Det verkar som om det finns potentiella spänningar mellan att ha en bra verksamhet för alla elever där lärare försöker elever med flexibla lösningar och behandlar alla med respekt. Lärare i undersökningen vill inte att eleverna ska uppleva svårigheter på grund av att de klassificeras som annorlunda. Samtidigt, om de inte identifieras så får de inte rätt resurser och förutsättningar för att nå så långt det är möjligt i sitt lärande, vilket även nämns av Nilholm (2007) som ett klassiskt dilemma inom specialpedagogiken.

4 Metod

För att beskriva studiens genomförande redovisas här studiens ansats, val av metod samt tillvägagångssätt för urval, insamling av empiri och analysmetodik, samt hur de etiska principerna har följts. Resonemang förs också kring studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

4.1 Ansats

Undersökningen har en hermeneutisk ansats. Hermeneutiken handlar om att tolka och att förstå på ett systematiskt sätt (Ödman, 2007). Enligt hermeneutiken finns det alltid flera sätt att förstå ett fenomen på. Kunskap ses som hur en person uppfattar en viss företeelse vid ett visst tillfälle. Hermeneutiken menar att alla människor har en förförståelse när de studerar verkligheten, och detta påverkar i sin tur tolkningen av det som studeras. Människan kan aldrig ställa sig utanför sig själv och vara helt neutral. Hur vi förstår och hur vi tolkar beror på vilka vi är, vilka erfarenheter vi har, var vi befinner oss och när. Vi har olika förståelsehorisonter och vid möten mellan människor möts våra olika horisonter, och förståelsen vidgas. Då kan en horisontsammansmältning ske, enligt Gadamer (i Ödman, 2007).

Vidare hänvisar Ödman (2007) till Diltheys tankar om att förståelse ”öppnar andras värld för oss och därigenom också vår egen” (ibid, s. 40). Vi har en önskan om att förstå andra och därför anstränger vi oss för att försöka förstå, för att få inblick i en annan människas tankar. Förståelsen finns i ett sammanhang, och vi behöver ta hänsyn till både det förflutna och framtiden när vi försöker förstå ett fenomen. Vår förståelse är alltid subjektiv och relativ. Ödman (ibid) hänvisar även till Husserl som talar om erfarenhetsfilosofi. För att förstå andra behöver vi överbrygga språkliga, sociala och historiska hinder. Vi utgår alltid från vår förförståelse i möten, och kan inte ställa oss utanför oss själva. Husserl betonar också vikten av att möta andra på andras villkor, samt att våga vara öppen för att lära sig nya saker. Även Heidegger (i Ödman, 2007) understryker vikten av vår förförståelse. Vi måste vara medvetna om att vi själva är en del av den värld som vi försöker förstå. Det existerar inga förutsättningslösa tolkningar.

Ett begrepp som Ödman (2007) nämner är *den hermeneutiska spiralen*. Med denna liknelse menar han att tolkningen växer fram i en cirkulär rörelse mellan den förförståelse som individen har samt den förståelse som framkommer genom möten med nya idéer och erfarenheter. Detta leder i sin tur sedan till ny förståelse som sedan kan användas i vidare tolkningar av nya upplevelser. Individen fördjupar sina kunskaper eller når nya höjder i sitt kunnande, vilket leder till en djupare förståelse av fenomenet. Kvale och Brinkmann (2014) tar upp begreppet *hermeneutisk meningstolkning*. Författarna talar om en hermeneutisk tradition inom humaniora inom vilken det alltid funnits ett problem med att tolka skrifter och texter. Det pågår en ständig pendling mellan del och helhet där en tolkning av en text fullbordas när läsaren kommit fram till en förståelse för textens sammanhang utifrån dess delar, efter att ha tolkat och omtolkat i flera steg. Hermeneutiken handlade ursprungligen om tolkning av texter, men har senare kommit att användas även i tolkning av andra fenomen.

4.2 Val av metod

Syftet med undersökningen var att utforska hur några lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen och hur de uppfattar att den har förändrat deras syn på elevers lärande. Eftersom syftet var att utforska hur de aktuella lärarna upplevde och beskrev sin syn på ett fenomen så var en kvalitativ metod att föredra (Stukát, 2011). Kvalitativ metod används för att beskriva ett fenomenens egenskaper, där syftet är att karaktärisera eller gestalta något på ett systematiskt sätt. Avsikten med en kvalitativ undersökning är inte att få många svar, utan att få varierade och innehållsrika svar (Byström & Byström, 2011). En kvalitativ forskningsintervju undersöker hur intervjupersonerna upplever sin vardag, fördomsfritt och utan förklaringar (Kvale & Brinkmann, 2014). Den halvstrukturerade forskningsintervjun, som jag valde att använda som metod, baseras på en intervjuguide som innehåller teman och förslag på intervjufrågor (ibid). Den halvstrukturerade intervjun liknar ett vardagssamtal, men den har ett särskilt syfte att undersöka och förstå intervjupersonens synsätt och upplevelser av ett fenomen. I ett hermeneutiskt förhållningssätt ingår principen om det öppna frågandet (Ödman, 2007). Därför är det viktigt att tänka igenom hur frågorna ställs i intervjun så att informanten inte påverkas av intervjuarens förförståelse, utan att frågorna formuleras så öppet som möjligt för att lättare kunna komma åt intervjupersonens egna tankar och resonemang. Genom följdfrågor som ställs utifrån svaren kan resonemangen utvecklas och fördjupas ytterligare (Stukát, 2011). Därför ägnades tid åt att sätta ihop en intervjuguide (Bilaga 1) med öppna frågor som samtidigt skulle ge svar på de frågeställningar som ställdes i studien.

Endast en lärare intervjuades vid varje tillfälle. Orsaken till detta var att risken för att lärarna skulle påverkas av vad andra svarar och tycker skulle minimeras (Trost, 2010). Platsen för intervjun bestämdes av informanten, och det blev på den intervjuades arbetsplats i samtliga fall. Jag påpekade vikten av att hitta ett rum där vi kunde förbli ostörda under intervjun (Stukát, 2011). Det hände dock vid två intervjutillfällen att vi blev avbrutna. I det ena fallet av en kollega som kom in, och i det andra fallet av lärarens mobiltelefon som ringde. Jag tror dock inte att det hade någon avgörande betydelse för hur intervjuerna blev, eftersom vi snabbt kom tillbaka till ämnet. Intervjuerna spelades in med hjälp av ljudinspelning på mobiltelefon och surfplatta. Dubbla inspelningar gjordes ifall tekniken skulle krångla av någon orsak.

4.3 Val av undersökningsgrupp

I en kvalitativ undersökning kan ett representativt urval svårligen uppnås, i statistisk mening. Principen om slumpmässigt urval kan inte användas, menar Fangen (2005). Avsikten var att hitta bra exempel på personer som kan svara på frågeställningarna, och få en variation av synsätt. För att kunna få svar på mina frågor om hur lärarna i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen och hur deras undervisning förändrats efter dess införande, så behövde jag intervjua lärare med minst sex års erfarenhet av arbete i grundsärskolan. Annars kunde de inte göra någon jämförelse mellan före respektive efter införandet av Lgrs 11. Tanken var att utföra åtta intervjuer med lärare från olika grundsärskolor och kommuner, verksamma både inom inriktning grundsärskola och träningsskola, med elever i olika åldersgrupper. Eftersom det var lärares synsätt som skulle kartläggas så intervjuades inte några andra yrkeskategorier.

Syftet med studien var att få fram olika sätt att se på ett fenomen, och en metod för att kunna göra detta är att göra ett strategiskt urval, där man söker efter lärare med olika åldrar, kön och arbetslivserfarenhet. En metod är att göra ett bekvämlighetsurval, vilket betyder att man väljer de personer som är lätta att få tag på och som stämmer med den kategori som söks (Trost, 2010). Denna urvalsmetod resulterar i en undersökningsgrupp som inte kan kallas represen-

tativ eller statistiskt generaliserbar, men den ger förhoppningsvis den variation av synsätt som eftersökes. Risken för bortfall i en intervjuundersökning är liten, även om de aktuella lärarna hela tiden har möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande i studien utan att behöva ange något speciellt skäl till varför (Vetenskapsrådet, 2011).

För att få tag på lämpliga informanter till studien skickade jag ut brev via mail till fjorton rektorer för grundskolor i sju olika kommuner där jag informerade om undersökningens syfte och upplägg (Bilaga 2). Eftersom det inte var många som anmälde intresse, så fick jag helt enkelt ta de personer som tackade ja till att medverka och som stämde in på de kriterier som gällde, och hoppas på att intervjuerna skulle ge den variation i synsätt som jag önskat. De lärare som slutligen kom att ingå i undersökningsgruppen kom från fem olika kommuner, och sex olika grundskolor i mellanstora städer i Västsverige. Antalet informanter var nio, inklusive den lärare som intervjuades i pilotstudien. Det är komplicerat i detta fall att göra en bedömning av bortfall och analysera vilka som valt att inte delta och orsaker till varför. Jag fick endast kontakt med de lärare som visade intresse och kan därför bara spekulera i varför några valde att inte tacka ja till medverkan. Någon rektor svarade att de just nu var inne i en period med personalförändringar, så de önskade avstå från deltagande i studien. Några rektorer besvarade inte mailet alls, men eftersom jag ändå fick det antal informanter som önskats, så valde jag att inte skicka någon påminnelse till dem. De lärare som jag fick namn på av rektorerna, eller som själva hörde av sig, fick ett informationsbrev (Bilaga 3) riktat till dem via mail, och tid och plats för intervjun bokades. Samtliga intervjuer som bokades utfördes också på inbokad tid. Det blev alltså inga avhopp av informanter under studien. De intervjuade lärarna är numrerade 1-9 i texten.

Av de nio lärarna var det sex som undervisade främst i träningskolans ämnesområden, nämligen lärare 1, 2, 3, 5, 6 och 9. Lärare 4, 7 och 8 undervisade i ämnen enligt grundskolans kursplan. Lärarna hade elever ifrån årskurs två till årskurs nio, och de hade olika lång erfarenhet av arbete i grundskolan, men alla hade varit yrkesverksamma år 2011 då den senaste läroplanen infördes. Deras utbildningsbakgrund varierade, men alla hade en lärarutbildning. Flera av dem hade en bakgrund som förskollärare, och hade varit verksamma i förskolan innan de började arbeta som lärare inom grundskolan. Sju av dem hade, förutom en lärarexamen, även en utbildning till speciallärare (5 st.) eller specialpedagog (2 st.). De var i åldrarna 38 till 61 år. Åtta av lärarna var kvinnor och en var man. Den som hade längst erfarenhet av arbete i grundskolan hade varit yrkesverksam inom skolformen i 36 år.

4.4 Pilotstudie

För att få möjlighet att pröva frågorna i intervjuguiden utförde jag en pilotstudie genom att intervjua en lärare i en grundskola i min närhet. Syftet med pilotintervjun var att få syn på om frågorna var lätta att förstå, om de kunde missuppfattas, samt om de ledde fram till svar på de frågor som ställdes i undersökningens syfte. Efter denna pilotintervju gjordes en mindre justering av intervjufrågorna, enligt Brymans (2011) rekommendation. Pilotstudien föll väl ut, och endast några detaljer i intervjuguiden ändrades. Tack vare detta intervjutillfälle fick jag också möjlighet att pröva de tekniska verktygen, och kontrollera så att ljudet hördes bra vid uppspelningen, vilket är en förutsättning för att analysen ska kunna genomföras på ett tillfredsställande sätt. Alla ord som informanten yttrar måste höras tydligt, så att det inte uppstår några oklarheter (Bryman, 2011). Eftersom jag inte gjorde några större förändringar, så kommer även de resonemang som framkom i pilotintervjun att användas vid analysen. Läraren från pilotstudien ingår alltså i gruppen av nio lärare som intervjuats.

4.5 Det praktiska genomförandet

Intervjuerna förbereddes genom att en intervjuguide togs fram, som innehöll förslag på frågor som kunde leda in samtalet så att jag fick tag på lärarnas synsätt i de frågeställningar jag hade i min undersökning. Frågorna formulerades så öppet som möjligt och jag hade även tänkt igenom vilka följdfrågor som kunde vara användbara för att förtydliga och fördjupa svaren. Eftersom den valda metoden var en halvstrukturerad forskningsintervju, enligt Kvale och Brinkmann (2014), så användes intervjuguiden som stöd, men den följdes inte slaviskt, utan intervjuerna var mer som ett pedagogiskt samtal och de blev inbördes olika beroende på informanternas svar och följdfrågor som ställdes utifrån dessa. I inledningen ställdes frågor som handlade om utbildning, bakgrund, antal år i yrket och åldrar samt nivå på elever. På slutet av intervjun kontrollerades om alla frågeställningar tagits upp med hjälp av intervjuguiden. Några lärare var pratsamma, och behövde inte många frågor och följdfrågor innan de blev engagerade och delade med sig av sina tankar och erfarenheter. Andra var mer eftertänksamma och behövde mer tid och följdfrågor eller förtydliganden för att berätta om sina synsätt. Från tidigare intervjuer under utbildningen har jag lärt mig att inte vara rädd för pauser, eftersom en paus ger tid att tänka och utrymme för reflektion. Enligt Engquist (2013) bör den som leder ett samtal inte vara alltför aktiv, utan mer tillbakadragen och reserverad.

Platsen för intervjun valdes av informanterna, vilket enligt Trost (2010) är viktigt för att personen ska känna sig så bekväm med situationen som möjligt. Platsen för intervjun blev uteslutande på personernas arbetsplats, där de valt ett rum där vi kunde prata ostört. Innan intervjun gav jag en kort information om studiens syfte och informerade om hur jag skulle följa de etiska kraven; att de själva, skolan och kommunen inte skulle namnges och att allt material skulle förvaras på ett säkert sätt för att sedan förstöras. Intervjuerna spelades in med hjälp av både surfplatta och mobiltelefon, för säkerhets skull. Intervjuerna varade mellan 26 och 46 minuter och endast en lärare intervjuades i taget, av skäl som angetts tidigare.

Eftersom resultaten grundar sig på de intervjuade lärarnas uttalanden så redovisas ett antal citat för att förtydliga och ge exempel på de olika beskrivningar som framkommit i studien. De citat som redovisas har gjorts om från talspråk till skriftspråk, och utfyllnadsuttryck såsom ”på något sätt”, ”liksom” och ”va” har tagits bort ur citaten. Även dialektala ord och uttryck har ändrats. Alltså redovisas de inte helt ordagrant, men betydelsen har inte ändrats. Anledningen till att göra om dem till skriftspråk är för att de inte lika lätt ska kunna identifieras, samt att det ser snyggare ut. Det kan också verka nedlåtande att återge text så som man talar, eftersom väldigt få personer uttrycker sig på samma sätt som man skriver (Stukát, 2011; Trost, 2010). Citaten blir också lättare att identifiera om utfyllnadsuttryck och dialekt finns med, eftersom man kan känna igen en kollegas sätt att uttrycka sig, så det finns även etiska aspekter på att bearbeta det som sagts (Trost & Hellström Muhli, 2014).

4.6 Analysmetodik

För att analysera intervjuerna användes hermeneutisk kvalitativ analysmetod. Undersökningen utgår från ett abduktivt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Under processens gång sker en pendling mellan den verklighet som studeras och tolkas, induktion, och det som framkommit genom studier av tidigare forskning och teorier, deduktion. Enligt Fejes och Thornberg (2015) innebär abduktion att forskaren pendlar mellan de data som framkommer i den aktuella studien och de kunskaper och teorier som redan existerar inom området. Forskaren har ett öppet förhållningssätt både mot sina data och den teoretiska förståelsen. Genom hermeneutisk meningstolkning görs ett försök att komma till en djupare förståelse och

tolkning av det som framkommit vid intervjuerna. Det direkt sagda kan tolkas för att utvecklas och beskrivas på ett fördjupat sätt. Genom att både ordval, meningar och helheten i ett uttalande analyseras så blir det en pendling mellan delar och helheter i tolkningsprocessen (Ödman, 2007). Hänsyn tas till det sammanhang och den kontext som existerar kring det sagda. Eftersom det finns en förförståelse i och med att det handlar om en yrkesverksamhet som är gemensam mellan informanterna och den som tolkar, så är det något man måste vara medveten om och förhålla sig till. Den som avser att tolka hermeneutiskt har ett ansvar att ha ett förhållningssätt som baseras på nyfikenhet, öppenhet, lyhördhet och fantasi (Westlund, 2015). Att gå in i tolkningsarbetet så förutsättningslöst som möjligt, och vara öppen för det som framkommer rekommenderas, och att inte enbart söka efter svar på de forskningsfrågor som ställts i studien.

Samtliga nio intervjuer, inklusive pilotintervjun, transkriberades i stort sett i sin helhet. Endast några korta avsnitt som hamnade utanför det avsedda intresseområdet utelämnades. Detta var en mödosam och tidskrävande process. Därför begränsades antalet intervjuer till åtta stycken, förutom pilotintervjun. Det nedskrivna materialet låg sedan till grund för analysen. De sammanlagt nio intervjuerna skrevs ut med olika textfärg, för att de olika informanternas utsagor skulle kunna hållas isär. Under analysfasen lästes intervjuerna grundligt flera gånger och svaren som kommit fram tematiserades utifrån innehållet, så att det tydligare skulle kunna ses vad som framkommit. Vissa teman och begrepp återkom under de olika intervjuerna och dessa har sedan använts som rubriker i presentationen av resultatet. Det som sagts som handlade om de olika temana ströks under med olika färger och klipptes sedan in i ett word-dokument så att allt som handlade om samma ämne hamnade på samma dokument. Under hela processen med transkribering, tematisering och kategorisering pågick samtidigt en process med analys, tolkning och förståelse, mer eller mindre medvetet. De ord och fraser som återkom registrerades och så småningom framkom en bild av hur de intervjuade lärarna såg på läroplanen ur olika aspekter. De delar som registreras ska hänga samman med den helhetsbild som framkommer vid intervjuerna. Som grund för tolkningen ligger den forskning och de teorier och perspektiv som redovisats tidigare i studien, framför allt sociokulturell teori och dilemmaperspektivet. Även här sker en pendling mellan det som framkommit i det empiriska materialet och litteratur, forskning och teorier (Westlund, 2015).

4.7 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I en intervjusituation möts två människor och interaktionen dem emellan kan påverka resultatet. En annan intervjuare med samma intervjuguide kan få andra svar av intervjupersonen eftersom kunskapandet sker i interaktionen mellan två personer som påverkar varandra (Kvale & Brinkmann, 2014). En intervju är inte heller en jämlik situation mellan likvärdiga parter. Det är intervjuaren som styr genom frågor och följdfrågor. Det är också intervjuaren som tolkar det som framkommer. Denna ojämlikhet i fråga om makt kan leda till att intervjupersonen säger det som den tror att intervjuaren vill ha fram. Intervjuaren kan omedvetet styra svaren genom sättet på vilket frågorna ställs; den s.k. intervjuareffekten (Stukát, 2011). Den intervjuade läraren vill antagligen framstå som kompetent och påläst och risken finns det inverkar på svaren. Detta faktum påverkar undersökningens reliabilitet. En annan intervjuare som intervjuar nio andra lärare i grundsärskolan kommer inte att få exakt likadana svar, men genom att göra ett slumpvis urval av lärare på olika skolor och med olika åldrar, kön och arbetslivserfarenhet så ökar ändå chansen att få fram svar som kan antas vara signifikanta för en undersökning av synsätt (Byström & Byström, 2011).

Syftet med undersökningen var inte att få fram hur många lärare som hade ett visst synsätt, utan vilka olika synsätt som existerade, och enligt Trost (2010) så nås det efter ett antal intervjuer en mättnad på svarsinnehåll och synsätten upprepar sig. I en sådan undersökning, som inte avser att mäta frekvensen av svarsalternativ, så kan nio intervjuer vara tillräckligt för att uppnå det eftersträvade syftet. Då kan det också antas att det finns replikerbarhet hos undersökningen. Intervjuer med andra lärare vid andra skolor med en annan intervjuare bör kunna ge liknande svar, om samma frågor används. Om det också visar sig att andra studier som undersökt lärares uppfattningar om den senaste läroplanen givit resultat som liknar dem i min studie, så stärks studiens reliabilitet och generaliserbarhet. Göransson och Nilholm (2009) påpekar att det är viktigt att använda rätt ordval vid beskrivningar av det som framkommit i studien, så att det inte verkar som om de intervjuade lärarna representerar hela yrkeskåren. En undersökning bland nio lärare är för liten för att kunna säga något generellt om hur grundsärskolans lärare i allmänhet ser på den senaste läroplanen.

En strävan var att undersökningen skulle få hög validitet, det vill säga att den undersökte det som man avsett att undersöka (Byström & Byström, 2011). För att säkerställa detta lades mycket tid på att formulera intervjuguiden på ett sådant sätt så att frågor och följdfrågor som ställdes ledde till svar inom det önskade området. Lärarnas sätt att se på den senaste läroplanen skulle komma fram, och jag var ansvarig för att se till att intervjun skulle hålla sig till ämnet och inte uppehålla sig vid närliggande diskussioner om t.ex. bedömning och betyg. En pilotintervju gjordes därför en vecka innan övriga intervjuer, då frågeguiden testades och även de digitala verktygen för inspelningen provades. Genom pilotintervjun såg jag att frågorna som ställdes gav svar på mina frågeställningar. Frågorna gick att förstå och bara en fråga tillkom efter pilotintervjun. Läraren som intervjuades vid pilotundersökningen hade inte heller något mer att tillägga efter det att intervjun var klar.

4.8 Etiska aspekter

I en intervjuundersökning ska det tillses att de som deltar gör det frivilligt och att deras integritet inte kränks. Intervjupersonerna ska behandlas med stor konfidentialitet och namn på personer eller skolor ska inte framkomma, varken före, under eller efter processen. De fyra principer som gäller vid en forskningsundersökning, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011) har följts på bästa möjliga sätt. I den här undersökningen var det lärares sätt att se på läroplanen som var i fokus och frågorna var inte av privat karaktär. Därför bedömdes risken för att intervjuerna på något sätt skulle skada dem som deltog som liten. I en kvalitativ studie krävs extra vaksamhet, så att det inte går att identifiera vilka personer och platser som döljer sig bakom studien. Det finns en risk för att andra lärare på samma skola känner till vilka lärare som intervjuats och då kan känna igen vem som säger vad om de läser uppsatsen. Antalet särskolor i landet är begränsat, och i studier om dessa måste det särskilt uppmärksammas hur resultaten redovisas så att det inte blir uppenbart vilken skola eller vilka lärare det handlar om. Detta har jag varit medveten om och har därför varit vaksam med att berätta för andra personer vilka skolor jag besökt eller vilka lärare jag träffat.

- Informationskravet innebär att deltagarna ska få kännedom om syftet med studien, och informeras om att deltagandet är frivilligt och att de, om de så önskar, när som helst kan avbryta samarbetet utan att behöva ange någon orsak. Genom att jag kontaktade rektorer och bad dem att undersöka om det fanns någon lärare på skolan som kunde tänka sig att delta i denna studie, så har lärarna anmält sitt intresse om deltagande på

en frivillig basis. Genom ett informationsbrev som skickats till lärarna med mail, så har de fått information om studiens syfte och hur de etiska principerna följs. De blev också informerade vid själva intervjutillfället om vad som gällde.

- Samtyckeskravet anger att det är de berörda personerna själva som bestämmer om de vill delta eller inte. I och med att lärarna själva har anmält ett intresse för att delta i intervjuundersökningen, så har de visat sitt samtycke. De har också informerats om att de har möjlighet att ångra sig och avbryta sin medverkan i informationsbrevet.
- Konfidentialitetskravet innebär att det inte ska vara möjligt att röja identiteten på de personer som deltagit i undersökningen. Personuppgifter och intervjuutskrifter ska förvaras på ett säkert sätt. Transkriberingarna och ljudinspelningarna ska inte innehålla namn. Jag har försäkrat att jag ska hantera alla uppgifter på ett säkert sätt, och att inte röja identiteten på mina informanter. Detta har angetts i informationsbrevet och muntligt innan intervjun. Ljudinspelningar och utskrifter namnges med lärare 1, lärare 2 osv. i slumpmässig ordning. Alla ljudinspelningar och utskrivna intervjuer kommer att raderas och förstöras efter det att uppsatsen är färdig och publicerad.
- Nyttjandekravet går ut på att uppgifterna som samlas in genom intervjuerna enbart får användas till den aktuella undersökningen. Jag kommer inte att delge några andra uppgifter än dem som redovisas i den färdiga uppsatsen.

Trost och Hellström Muhli (2014) gör ett viktigt påpekande när de skriver att många av dem som deltar i en intervju gärna berättar om det för kollegor och andra, vilket gör att de lätt skulle kunna identifieras av personer som känner dem. De nämner också att intervjuaren inte kan skriva "alla" eller "ingen" när den beskriver hur informanterna har uttalat sig, för så snart den gör det så har den brutit mot tystnadsplikten, eftersom det finns personer som känner till en eller flera deltagare i studien, och som då kan identifiera vad informanten har uttryckt i frågan. Ett dilemma som ska hanteras gäller hur mycket information som intervjupersonerna behöver ha innan intervjun. Samtidigt som de har rätt att veta vad det är de samtycker till, så bör inte intervjuaren påverka deras tankar i en viss riktning genom att ge för mycket information. Trost (2010) menar att minsta möjliga nödvändiga information ska ges för att undvika att styra personerna inför intervjuerna. Detta har jag tänkt på när jag skrev mina informationsbrev och när jag informerat muntligt inför intervjun.

Ett annat etiskt krav är att intervjuaren ska visa respekt för de synpunkter och värderingar som kommer fram i undersökningen, även om dessa värderingar avviker från det som anses vara accepterat i samhället i övrigt (Fangen, 2005). Vid intervjuerna framkom olika åsikter och synpunkter, av både positiv och negativ karaktär, som jag försökte bemöta så neutralt som möjligt, och utan att avslöja mina egna åsikter.

5 Resultat och analys

Under denna rubrik redovisas de resultat som framkommit genom intervjuundersökningen. Resultatavsnittet är indelat i underrubriker utifrån de kategoriseringar som gjorts utav det insamlade materialet och avslutas med en sammanfattning och analys. På detta sätt blir redovisningen mer överskådlig. Några svarsmönster utifrån de intervjuades kön, ålder, arbetslivserfarenhet och utbildning har inte kunnat urskiljas i denna studie.

5.1 Hur lärarna ser på "Läroplan för grundskolan 2011"

I detta avsnitt återfinns uttalanden som handlar hur lärarna generellt ser på den senaste läroplanen i stora drag. Lärarna gör spontant jämförelser mellan den senaste läroplanen och den tidigare läroplanen, Lpo 94, i intervjuerna.

De flesta av de intervjuade lärarna uttrycker en positiv syn på den senaste läroplanen. De upplever att den är tydlig, konkret, strukturerad och lätt att koppla till undervisningen. Några uttrycker att det tog tid att komma in i den, att det tog ett tag innan den satte sig och de blev bekväma med den. Men nu känner de sig trygga med läroplanen och ser den som ett användbart verktyg. Flera av dem använder liknelsen Bibel när de förklarar hur de ser på den, att den är ett redskap som innehåller direktiv som visar vad det är som gäller, vad de ska ta upp i undervisningen och hur de ska bedöma elevernas kunskaper. De upplever en trygghet i arbetet genom läroplanen, att den är ett hjälpmedel. Genom tydligheten och strukturen upplever de att de får besked om vad det är som de ska lägga fokus på. Det centrala innehållet tycker flera av de intervjuade lärarna är positivt, eftersom de vet vad de ska utgå ifrån, vad eleverna ska få med sig och vad de ska kunna. Lärarna tycker också att det är bra att uppdraget är tydligt i samtal med assistenter och vårdnadshavare. De kan peka på vad läroplanen säger och att det är den som man måste följa, eftersom den är grundskolans styrdokument.

Jag tycker att den är tydlig och bra. Jag gillar den väldigt mycket jämförelsevis mot den förra som jag tyckte var lite luddigare. Den här tycker jag har tydliga direktiv och det är lätt att koppla den till sin undervisning, helt enkelt. Jag tycker den är väldigt, väldigt bra faktiskt. Jag gillar strukturen i den. (Lärare 2)

Flera lärare vittnar också om att de använder läroplanen ofta i sitt arbete, att den alltid ligger framme, att de ofta tar fram och bläddrar i den. Den används bland annat som ett stöd när de skriver pedagogiska planeringar och individuella utvecklingsplaner. Läroplanen upplevs som ett levande verktyg i arbetet. Den tidigare läroplanen läste de inte lika ofta i, eftersom den inte innehöll så mycket konkret som de kunde använda sig utav.

Om jag tänker till den tidigare läroplanen så var den mer, den var ett litet häfte som stod i bokhyllan och man tittade inte så himla mycket i den. Nu, min, den är väldigt tummad, och jag har klippt och markerat, så där, den är mer levande nu, och jag känner en trygghet i den på ett annat sätt. (Lärare 2)

Den tidigare läroplanen, Lpo 94, upplevdes som mer otydlig, med sina mål att sträva mot och mål att uppnå. Det var inte lika tydligt hur de skulle arbeta för att nå målen och vad undervisningen skulle innehålla, utan lärarna hade friare händer att forma sin undervisning. Många av de intervjuade lärarna använder ordet "luddig" när de beskriver hur de såg på den tidigare läroplanen. Några lärare beskriver också att den nya läroplanen har varit en utmaning

för dem som lärare. De har tvingats att fundera kring sin undervisning och utvecklats i sin profession. Någon lärare tycker att de inte följde timplanen på samma sätt under Lpo 94, utan de ”bakade in allt” (Lärare 4) och det var inte lika tydligt vilket ämne som var på schemat. Religion hade de när de pratade om varför vi firar jul, och svenska var det när de skrev på NO'n. Denna lärare uppfattade att det blivit tydligare och mer konkret med Lgrs 11. Nu vet de vad undervisningen ska innehålla och vad eleverna ska lära sig.

Något annat som lyfts fram är att likvärdigheten mellan olika skolor ökar när läroplanen är mer styrande. Elever i olika klasser och skolor får med sig samma områden när lärarna vet vad undervisningen ska innehålla. Det skapar också gynnsammare förutsättningar när elever av olika anledningar byter skola. Vissa lärare anser att grundsärskolan har blivit mer lik grundskolan. En lärare uttryckte att det blivit mer skola i träningskolan efter att den senaste läroplanen infördes. Upplägget i de båda läroplanerna, Lgr 11 och Lgrs 11, är detsamma, och det underlättar i samtalet med lärare från grundskolan. En lärare nämner att det var positivt att namnet på skolformen ändrades från särskola till grundsärskola, eftersom det blev mer likt grundskolan. Tidigare var grundsärskolan en inriktning inom särskolan, för de elever som läste ämnen. Nu kallas hela skolformen grundsärskola.

Och sen så känns det lite som att det blir lite mer likt den vanliga skolan. Jag tror att det är ett värde i det också, att vara som alla andra i systemet också, att det bara är kunskapskraven som skiljer, nivån på dem, men systemet är likadant. (Lärare 4)

Även om många av de intervjuade lärarna tycker att Lgrs 11 är styrande, så upplever de flesta ändå att de har ganska stor frihet i hur de lägger upp arbetet. Det står klart och tydligt vad eleverna ska kunna och vilka områden som ska tas upp i undervisningen, men hur och när man gör det är upp till läraren. En av lärarna önskar en tydligare styrning gällande i vilka årskurser man ska behandla vad. Det skulle underlätta om eleverna byter skola, så att de inte behöver gå igenom samma områden flera gånger, eller riskerar att missa något arbetsområde.

Alltså, när under de här nio åren man ska lägga det här, det är ju upp till mig som lärare. Det blir ju en svårighet, för ingenting säger ju när, om det är så att man ska göra det precis i den ordningen som står här, som till exempel centrala innehållet, är det så, börjar man med det här? Det tycker inte jag framgår här. Nej, så det tycker jag skulle varit bra, faktiskt, att det stod lite mer 1-3 eller kanske 4-6. Men det är ju inget som är styrt, så det skulle jag önska mer. (Lärare 6)

Den tidigare läroplanen, Lpo 94, samt kursplanerna för särskolan från 1995 och 2002, upplevdes av de flesta av de intervjuade lärarna som mer övergripande och alltför fria i sitt upplägg. Några av lärarna har jobbat så länge i grundsärskolan att de även har erfarenheter från ännu tidigare kursplaner och läroplaner, men ingen av dem lyfter fram några tidigare kursplaner och läroplaner än dessa i intervjuerna. De menar också att alla kollegor jobbar mer åt samma håll, eftersom den senaste läroplanen är mer styrande. Tidigare upplevde de flesta att varje lärare hade en stor frihet i upplägget av undervisningen. Det var till stor del lärarna som själva beslutade vad som skulle läras, innan den senaste läroplanen kom. Skillnaden i innehåll var stor mellan klasser, beroende på vilken lärare som undervisade. När lärarna planerade sin undervisning så valde de utifrån vad de själva tyckte var viktigt att eleverna skulle lära sig.

Förut, tror jag, då skrev jag ju mina arbetsplaner lite mer fritt, vad jag ville och tänkte. Nu är det ju så. (Lärare 1)

Nu är det läroplanen som styr mer, och lärarna får anvisningar från den. Två utav lärarna beskriver att den förra läroplanen tolkades på olika sätt av olika lärare eftersom den var otydligt formulerad, och detta ledde till att eleverna fick med sig olika kunskaper beroende på vilken lärare de haft. Likvärdigheten mellan skolor och klasser var mindre.

Det blir tydligare för mig vad jag ska jobba med, om man jämför med den gamla, det blir ofrånkomligt att man jämför med den som var innan. Och jag tycker att den här är tydligare, att jag får mer information kring vad jag ska rikta in mig på och jag tyckte att den gamla kursplanen var mycket mer fri, alltså luddig. Den kunde jag tolka som jag ville, i stort sett. Den här riktar in mig. Jag tror att skolan blir mer jämlik i olika kommuner tack vare den nya kursplanen, faktiskt. (Lärare 3)

Några lärare lyfter fram upplevelsen av att det är roligt när det kommer något nytt, att de som lärare får en nytändning när det kommer nya direktiv. Det blir ett lärande för lärarna. De flesta av de intervjuade lärarna anser att det skett en skolutveckling i och med att de har fört diskussioner i arbetslagen i samband med att läroplanen kom. Det blev aktualiserat att resonera kring elevernas förmågor, innehållet i undervisningen och bedömning av elevernas lärande. Detta har utmynnat i att grundsärskolan utvecklats genom kollegialt lärande. När det kommer något nytt så tvingas de att förhålla sig till det och utvecklas som lärare genom att de måste tänka på ett annat sätt. När läroplanen kom fördes samtal på många olika plan; med kolleger i den egna skolformen och i grundskolan, med assistenter, med föräldrar och med elever. Dessa samtal ledde, enligt någon lärare, till att de fick en annan inställning till elevernas lärande.

Ja, för det första så tror jag att det är utvecklande för oss lärare. Det är en utmaning, att vi får tänka på ett annat sätt. Vi kan inte, vi måste jobba mer ihop, känner jag. (Lärare 7)

Det är roligt när det kommer en ny läroplan för då tänder man till igen, på något sätt. Och jag tycker att Skolverket hade ju väldigt mycket bra uppföljningar, och mycket kringmaterial. (Lärare 5)

Vissa av de intervjuade lärarna har enbart positiva omdömen om läroplanen, medan andra ser både fördelar och nackdelar med den senaste läroplanen. Något som de är kritiska mot är att målen är för höga och att den inte är anpassad till elever som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå. Men även lärare som undervisar i ämnen tycker att kraven på eleverna har ökat, och att det i sin tur leder till att elever får läsa ämnesområden istället för ämnen, eftersom de inte når upp till ett E-betyg.

Generellt så tycker jag att kraven på våra elever har ökat och därmed också kraven på oss som lärare. För min del har jag fått en större medvetenhet om läroplanens krav, ja, man kan ju säga att den både höjer och sänker elever, eftersom det står klart och tydligt i kunskapskraven vad man ska klara av när man slutar årskurs nio. (Lärare 8)

Några lärare anser att den senaste läroplanen slår ut elever, eftersom kunskapskraven är tydliga, och når inte eleverna upp till kraven så kan de inte få ett betyg i ett ämne, utan får läsa motsvarande ämnesområde istället. Med den tidigare läroplanen så kunde elever som befann sig i gränslandet mellan grundsärskolans ämnen och träningsskolans ämnesområden ändå vara delaktiga och läsa ämnen, även om de inte nådde målen fullt ut. I den tidigare läroplanen fanns det uttryckt att målen skulle uppnås utifrån elevens individuella förutsättningar. Den skrivelsen har tagits bort i Lgrs 11, förutom när det gäller träningsskolans inriktning. Här framkommer ett dilemma när läroplanens kunskapskrav leder både till att elever utvecklas, och till att elever får sämre självkänsla när de inte når målen.

Så att på något sätt så känns det som att vi slår undan benen på vissa elever, som inte riktigt når upp, och det upplevde jag inte var på 94:an. Där fick de hänga på. På något sätt så sällar det lite, och jag tror ju inte att det var meningen, när man skrev den, att man skulle öka antalet elever som läser ämnesområden, men här hos oss har det blivit så, i alla fall. Och det tycker jag är lite synd. (Lärare 8)

En lärare är i stort sett enbart negativ, och ser inte vad läroplanen skulle kunna tillföra i arbetet med elever med grav utvecklingsstörning.

Jag har inte så mycket användning av den, måste jag erkänna. Jag läser den med jämna mellanrum, för att uppdatera mig och så där, men att, ja, jag blir bara besviken när jag sitter och läser i den där. För den är skriven för, ja, betydligt duktigare barn än de jag har just nu. Men jag tror att de som skrev den där, de har nog inte sett så svaga barn som vi har. För annars skulle de inte skrivit som de har gjort, eller också kommit med fler mål som riktar sig till svagare barn. Så är det. (Lärare 9)

De lärare som började sin tjänstgöring i särskolan när den förra läroplanen och kursplanen var gällande upplevde att de fick väldigt lite stöd i sin yrkesutövning från läroplanen. Några lärare berättar om hur de famlat i början, att de upplevde osäkerhet och inte visste hur de skulle utforma sin undervisning. Den gav inte den information som lärarna önskade kring hur de skulle lägga upp sin undervisning och vad som förväntades av dem i arbetet.

Jag kommer ihåg när jag började jobba i särskolan, för då hade jag ju, jag fick ju den här läroplanen (Lpo 94, min anmärkning). Jag vet inte hur många gånger jag läste den. Vad betyder det här? Vad menar de här? Och där kände jag att där hade man inte något stöd. (Lärare 7)

I den tidigare kursplanen var det ett tydligt fokus på att eleverna skulle tränas i självständighet. Flera av lärarna nämner detta i intervjun. Men de ser olika på hur viktigt det målet är. Några uttrycker att det är det främsta målet, att eleverna ska bli så självständiga som möjligt, medan någon lärare tycker att det har varit ett alltför starkt fokus på detta. Man kan jobba med det ändå utan att det står i läroplanen, anser den läraren.

Tidigare var det mer så här, ja, vi ska sträva mot, det handlade ju mycket om den här självständigheten, nu ska vi börja jobba med det eller det, det är för att, ja, för att han ska kunna åka buss sen. Det är mycket lättare nu att kunna koppla det till skriften som står. Och då känns det lite dumt att det stod så tidigare att de skulle bli självständiga, och en del elever kan ju aldrig uppfylla den självständigheten eftersom de inte har de fysiska eller intellektuella förmågorna, och då skulle inte de nå upp till det som stod. (Lärare 2)

5.1.1 Sammanfattning och analys

I studien framkommer olika synsätt på "Läroplan för grundsärskolan 2011". Många av lärarna är odelat positiva, men några ser både fördelar och nackdelar med läroplanen. En lärare är till största delen negativ och har inte någon användning av den i arbetet. Anledningen till att grundsärskolan har en egen läroplan är att den ska vara anpassad till denna elevgrupp. Men eftersom elevgruppen är så heterogen så är det en svårighet att skriva den så att den passar alla. Därför blir det ett dilemma som inte är lätt att lösa, när den både höjer och sänker elever, så som en lärare uttrycker det. Den tidigare läroplanen, Lpo 94, upplevdes som otydlig och luddig av de flesta av de intervjuade lärarna. De tycker att det har varit bra att få en tydligare styrning av vad som ska behandlas i undervisningen. Det har också lett till en ökad likvärdighet mellan klasser och skolor, tack vare att Lgrs 11 beskriver i syfte, centralt innehåll och kunskapskrav vad eleverna ska få undervisning om och vilka förmågor som ska

utvecklas. Den senaste läroplanen är enklare att tolka och förstå, eftersom den ger mer ledning och lärarna får en gemensam plattform att utgå ifrån. En alltför stor frihet leder till splittring, ojämlikhet och osäkerhet.

5.2 Hur läroplanen är anpassad till grundsärskolans elevgrupp

Grundtanken med att ha en särskild läroplan för grundsärskolan är att utbildningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar (Skolverket, 2016b). Något som framkommer ganska tydligt som en svårighet i arbetet med den senaste läroplanen är, enligt de intervjuade lärarna, att kraven på eleverna har höjts. Detta beskrevs både av lärare som undervisade i ämnen och lärare som undervisade i ämnesområden. En orsak till att lärarna upplever att kraven har skärpts är att i den tidigare läroplanen var målen formulerade utifrån elevens individuella förutsättningar. Det framkommer också att lärarna gjort olika tolkningar av värdeorden i läroplanen och hur de ska uppfattas. Några lärare som undervisar i ämnesområden tycker att alla elever kan nå upp till de grundläggande kunskapskraven, medan andra anser att målen är alldeles för högt satta och inte alls anpassade till elevgruppen. I de grundläggande kunskapskraven för träningsskolans inriktning står det att eleven ska **delta** i olika aktiviteter. Om man med att delta menar att eleven ska vara med i rummet och vara vaken så kan alla elever nå dessa kunskapskrav. Så har det tolkats av några lärare.

Och alla blir ju godkända. Eftersom man deltar så når ju alla målen. (Lärare 3)

Jag tycker att det är skrivet så att alla elever kan nå upp till de grundläggande kunskapskraven, och inte helt omöjligt att nå upp till de fördjupade heller. Jag kan ju bara prata utifrån mina elever naturligtvis, men alla kan nå det, o ja. (Lärare 2)

Andra lärare som också undervisar till största delen i ämnesområden anser att det är för höga mål och att man måste förenkla dem för att eleverna ska kunna nå upp till kunskapskraven.

Fast du frågade mig om målen. De är ju väldigt höga, men man får slå sönder dem, annars går det inte, nej. (Lärare 5)

Det blir lärarens uppgift att anpassa genom att bryta ner målen i mindre och enklare mål som eleven kan nå. Detta gör lärarna när de skriver elevernas individuella utvecklingsplaner.

Det är väldigt svårt att tänka, alltså fundera ut jättesmå mål, för att se en utveckling. (Lärare 5)

Det mesta är för högt, för svårt. Jag menar om vi har barn som inte har kommit kanske mer än ett halvår i sin utveckling, då är de där målen, de är utopier nästan. Det går inte komma dithän, tyvärr. Och då får jag ju hitta på nya små mål som kanske passar bättre. (Lärare 9)

Flera av lärarna uppfattar en skillnad mellan de olika ämnesområdena, och de upplever att området verklighetsuppfattning är svårt, spretigt, brett och stort, och svårt att hinna med inom den givna timplanen. Det centrala innehållet i det ämnesområdet anses vara mer omfattande och på en högre nivå än övriga ämnesområden. Där upplever lärarna en obalans mellan de olika ämnesområdena i läroplanen.

En del saker tycker jag är väldigt högt skrivna. Ja, det är väl speciellt, är det verklighetsuppfattning eller? Nu blev jag lite osäker, som är ganska högt skrivna, om man tänker på den elevgruppen som jag jobbar med nu. Jag tror att det är det, som jag upplever det. Kommunikation till exempel är mycket lättare. För att de är ganska högt skrivna, tycker jag,

kunskapskraven. Ja, jag tycker det faktiskt. Jag tycker att det skiljer sig mellan de olika ämnesområdena. (Lärare 6)

Någon lärare tycker att det är ett för stort steg från de grundläggande till de fördjupade kunskapskraven. En annan lärare anser till och med att det är enklare att få ett E-betyg i några av grundsärskolans ämnen än det är att nå upp till de fördjupade kunskapskraven i tränings-skolans motsvarande ämnesområde.

Sen de fördjupade har jag ibland känt nästan är svårare än grundsärskolans E, När jag tittar då på en av mina elever när hon nådde upp till E i svenska i sexan då, så var det nästan svårare att nå de fördjupade, så det är inte riktigt anpassat. Det ska ju vara ett steg, tycker man från fördjupade och upp till E. Det står ju i de fördjupade att man ska kunna, då ska man ju inte bara delta, utan man ska kunna mer. (Lärare 1)

Några av de intervjuade lärarna vittnar om att kunskapskraven har ökat och att de har sett att elever får byta och läsa ämnesområden istället för ett eller flera ämnen, eller helt byta klass och läsa efter träningskolans inriktning. De ser också att det blivit vanligare att elever läser en mix av ämnen och ämnesområden, vilket någon tycker är bra, eftersom det blir mer individuellt och flexibelt. Det blir lättare att anpassa undervisningen efter elevernas styrkor och svagheter Någon annan tycker att elever slås ut när de inte ens klarar grundsärskolans kunskapskrav. En lärare pratar om att det finns elever som börjat sin skolgång i grundskolan, och sedan skrivits in i grundsärskolan när de inte nådde grundskolans mål, efter genomgångna tester som visade på att eleven inte nådde målen på grund av en utvecklingsstörning. Risken finns att det upplevs som ett nederlag för både eleven och dess föräldrar om det sedan visar sig att eleven inte heller når kunskapskraven för ämnen i grundsärskolans läroplan.

Men duger de inte ens en gång för grundsärskolan? Vart ska mitt barn ta vägen? Samtidigt så ska vi då säga till dem att tyvärr så kan inte du läsa svenska, utan du får läsa kommunikation, och det bygger inget självförtroende, det gör det inte, nej. (Lärare 8)

Även lärare som undervisar i ämnen tycker att det skiljer mellan de olika ämnena. SO, NO och svenska upplevs som omfattande, med många områden som ska hinnas med. En lärare anser att läroplanen är väl anpassad till grundsärskolans duktigare elever, men för de elever som har större svårigheter blir det läraren som får göra anpassningar utav undervisningens innehåll. Grundsärskolans elevgrupp är väldigt heterogen, och det kan vara en svårighet att anpassa så att läraren får med sig alla, och samtidigt utmanar dem som kommit längre i sin kunskapsutveckling. Precis som lärarna som undervisar i ämnesområden hade olika syn på huruvida målen var anpassade till elevgruppen, så har även lärarna som undervisar i ämnen olika synsätt. Någon anser att nästan alla elever kan nå ett E-betyg, medan någon annan tycker att kraven ökat och att elever slås ut när de inte når upp till kunskapskraven.

Eftersom det står klart och tydligt i kunskapskraven vad man ska klara av när man slutar årskurs nio och så har man en elev som man ser inte når de kraven. För mig har det lett till att flera elever har blivit överskrivna från att ha gått och läst ämnen till att läsa ämnesområden. Den största utslagningen tycker jag är i SO, NO och svenska. Där tycker jag att den slår hårdast. För i SO och NO är det mycket man ska känna till för att få ett E och i svenska också. (Lärare 8)

Denna lärare upplever att även eleverna känner av att kraven höjts. De måste kämpa mer för att hänga med, och deras självförtroende påverkas negativt när de känner att de inte når upp. En annan av de intervjuade lärarna som undervisar i ämnen upplever att kraven för att få betyg A i ett ämne är höga, eftersom du måste visa att du kan på ett väl fungerande sätt i alla

delar i kunskapskraven. Allt måste vara uppfyllt för att betyget A ska få sättas, och få av grundsärskolans elever klarar detta, enligt denna lärare.

Jag tycker ju att alla nästan kan lyckas att uppnå ett E då, men däremot så tycker jag att det kan vara svårt för dem att få ett A, just att du ska ha det här väl fungerande inom alla områden, för ofta är det någonting som du inte har uppnått, om jag säger så. Så känner jag. (Lärare 7)

En annan lärare tycker att det skiljer mellan de olika ämnena, och att eleverna kan nå upp till ett A-betyg i svenska, matematik och engelska, medan det är betydligt svårare i NO och SO, där det fler områden som ska uppfyllas.

5.2.1 Sammanfattning och analys

Att lärarna resonerar så olika borde höra samman med hur de tolkar värdeorden i läroplanen. Lärarna har gjort olika tolkningar om vad det innebär att delta eller medverka, och det får som konsekvens att de bedömer elevernas kunskapsutveckling och skolframgångar på olika sätt. Återigen handlar det om tolkningar som måste göras innan en gemensam förståelse kan uppnås. När det sedan tillkommer något nytt, till exempel en ny kollega eller ett nytt bedömningsmaterial så startar processen på nytt. Några lärare som arbetade på samma skola berättar om att de kommit fram till ett gemensamt förhållningssätt om hur de ska bedöma eleverna, medan andra inte har lika många kollegor inom skolformen, så de upplevde att de saknade några fler att diskutera tillsammans med. Lärarna lägger ner tid på att bryta ner målen i elevernas individuella utvecklingsplaner så att varje elev ska få individuellt anpassade mål. De anstränger sig för att anpassa omgivningen efter elevernas förutsättningar, och inte tvärtom, vilket tyder på ett relationellt perspektiv. Anpassningar av målen sker så att miljön anpassas till eleverna. Även om lärarna benämner att eleverna har svårigheter av olika orsaker så tänker de inte att det är elevernas brister som ska åtgärdas. Särskolan har en tradition av att individanpassa undervisningen, och det upplevs inte som något nytt av de intervjuade lärarna.

5.3 Hur lärarna talar om elevernas lärande och kunskaper

I intervjuerna framkommer det en skillnad mellan hur mycket elevernas lärande och kunskapsutveckling diskuteras ute på de aktuella grundsärskolorna. Några lärare tycker att de har haft uppe det till diskussion i arbetslagen även innan den senaste läroplanen kom, men att det har blivit ett ännu tydligare fokus i och med Lgrs 11. Andra lärare saknar kollegor att diskutera sådana frågor med. De upplever sig ganska isolerade i sin verksamhet, och har inte många lärarkollegor som jobbar med grundsärskoleelever. Någon lärare framhåller att bedömningen av elevernas kunskaper har blivit tydligare med den senaste läroplanen.

Så sett så har det förändrats. Ja, det tycker jag. Jag tror att kursplanen också påverkar till att det blir en tydligare syn på lärande, och en tydligare syn på kunskapsutveckling, och att man bedömer enligt kunskapskraven, att det blir en tydlig bedömning, inte som negativ bedömning, utan bedömning av hur långt har eleverna kommit, det tror jag har blivit tydligare för mig. (Lärare 3)

Genom läroplanens struktur med flera nivåer i kunskapskraven så upplever några lärare att de utmanar sina elever mer kunskapsmässigt än de gjorde tidigare. De vill inte sätta gränser för elevernas förmågor, utan vågar prova nya saker, ofta med goda resultat.

Man vill inte begränsa dem i början, utan vi kör så får jag se när vi närmar oss år 6 när det är dags att sätta betyg, i så fall. Har det funkat eller har det inte funkat? Så det känns bra, tycker jag. (Lärare 2)

En lärare uttrycker att det kan finnas en risk med att det blivit vanligare med betygssättning i grundsärskolan. Den läraren vill inte att eleverna ska jämföra sig med varandra, utan att de ska se sin egen kunskapsutveckling och jämföra med den. Att föra eleverna framåt och utveckla deras kunskaper samt att de ska bli så självständiga som möjligt ser den läraren som de främsta målen.

I den senaste läroplanen betonas att det är elevernas förmågor som ska utvecklas. I syftes-texten beskrivs vilka förmågor som ska utvecklas inom respektive ämne eller ämnesområde. Några lärare nämner detta som en skillnad mot hur det var tidigare.

Det är mycket mer elevernas förmåga, och så mycket kunskap. Man är närmare kanske grundskolans, inte närmare kanske, men ändå, tänket är kanske då att man ska verkligen utveckla elevernas förmåga. (Lärare 6)

Även lärare som undervisar elever som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå i tränings-skolans inriktning upplever att det diskuteras mer kring kunskapsutveckling och lärande hos eleverna i arbetslagen.

Om man har ett sådant handikapp så att du inte kan fysiskt vara med och göra saker själv, då handlar det om att uppleva saker istället. Och upplever man saker många gånger så kanske det blir en kunskap i alla fall till slut. (Lärare 9)

Någon lärare beskriver hur den sitter tillsammans med eleverna och tittar på målen, vad det är som saknas och vad eleven behöver klara av för att nå ett steg högre. På så sätt involveras eleverna själva i processen.

5.3.1 Sammanfattning och analys

I samband med genomförandet av den senaste läroplanen och de diskussioner i arbetslagen som fördes vid implementeringen så är det flera av de intervjuade lärarna som upplever att det pratas mer om elevernas förmågor och hur de ska kunna utvecklas, samt hur deras kunskapsutveckling ska gynnas. Några av lärarna menar att de vågar prova arbetsområden och uppgifter som de tidigare inte tänkt på att prova, och detta har lett till att de ser att eleverna klarar mer än vad de tidigare trott. Här visar lärarna prov på ett öppet sinne där de vågar se med nya ögon på elevernas möjligheter till utveckling. Genom tro på elevernas förmåga till utveckling skapas positiva cirklar, som leder till ökade möjligheter för lärandet.

5.4 Undervisningens fokus

Särskolan har fått kritik för att fokusera alltför mycket på omsorg om eleverna i sin verksamhet (Skolverket, 2009; Östlund, 2012a). Kunskapsutveckling och lärande har ibland hamnat i bakgrunden. Här har Skolverket arbetat för att få till ett förändrat fokus i särskolans sätt att se på vad som är viktigast för eleverna, och vad som är skolans uppdrag. *Läroplan för grundsärskolan 2011* har varit en del i detta genom att tydligt beskriva mål för elevernas kunskapsutveckling. Flertalet av de intervjuade lärarna anser att det skett en förändring av fokus, och att de numera är mer inriktade på att det viktigaste i verksamheten är att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt.

Det är mer kunskapsinriktat idag. Tidigare var det mycket, ja men det var den här omsorgsbiten och självständighetsträningen och hur ska jag hålla glaset och, det tror jag, att nu är det mer fokus på kunskaper. (Lärare 2)

Några lärare anser dock att i den verksamhet där de personerna arbetar har det alltid varit fokus på kunskaper och de har hela tiden arbetat för att eleverna ska utvecklas i de respektive ämnena.

Jag upplever att vi har varit väldigt fokuserade på kunskaper och att man ska lära sig. Och vi har nog inte varit den här vårdande verksamheten, utan vi har hela tiden räknat våra minuter i respektive ämne och känt att vi har haft kunskapen i fokus, så att där tror jag inte att det är någon större skillnad så, för det är ju ändå kunskapen som är i fokus i vårt arbete. (Lärare 8)

Det som framkommer hos de flesta av de intervjuade lärarna är att de anser att omsorger är viktiga och måste finnas med, men att synen på lärande och kunskaper har blivit allt viktigare med åren. De ser inte en motsättning mellan omsorg eller kunskaper, utan de ser omsorgerna som en förutsättning för lärandet. Om eleverna inte mår bra, är trötta eller hungriga så minskar deras möjligheter för att lära sig. Därför anser de att omsorger och omvårdnad behövs, och en del av grundsärskolans elever har större omsorgsbehov än andra, beroende på sina funktionsnedsättningar. En lärare tar upp att det i omsorgssituationerna finns goda möjligheter till inläring för eleverna. Någon annan uttrycker det som att fokus på kunskaperna har ökat utan att omsorgen har minskat.

Men sen tycker jag att särskolan i stort ändå har ändrat sig, att det handlar mer om kunskaper. När jag började så tyckte jag att det var väldigt mycket omsorg. Nu har jag jobbat mycket med de eleverna som har flerfunktionshinder och så, så då är ju den biten, den måste ju också finnas med. Men jag kan känna att den tog större plats tidigare än vad den gör nu. Vi gör det ändå, men försöker att lägga fokus på det andra. (Lärare 6)

Det verkar som om de flesta av de intervjuade lärarna som undervisar i ämnesområden har samstämmiga åsikter om elevernas behov av både omsorg och kunskap, men de uttrycker det på olika sätt. Några vill framhäva att de gör sitt bästa för att ge eleverna så mycket kunskap som möjligt, medan en lärare blir upprörd och upplever att andra, och då främst Skolverket, inte förstår elevernas svårigheter och behov.

Det har de ju till och med skrivit i vissa publikationer, att särskolan, eller träningskolan då, fokuserar för mycket på omsorg och inte på lärande och kunskap. Och då blir man ju bara förbannad, det blir jag i vilket fall. Jag menar, skulle inte vi ha den delen med omsorg här, skulle vi inte göra någonting, det skulle inte bli något. Så måste det vara. För de har, av naturen nu då, ett behov av omsorg, och ska de må bra, och det måste de ju göra, för annars kommer de aldrig att lära sig något, tror jag. Det gäller ju oss också. Det är ingen skillnad mellan dem och oss egentligen. Mår inte vi bra så lär inte vi oss något heller, för vi är inte mottagliga. Men mår vi bra och allting fungerar för oss, både det ena och det andra, då är vi mottagliga, och då tar vi emot kunskap. (Lärare 9)

Några lärare uttrycker också att det finns en skillnad i hur man ser på vikten av omsorg och omvårdnad inom de olika yrkesgrupperna inom grundsärskolan. Grundsärskolan är en verksamhet där det är vanligt att det finns pedagogiska resurser eller assistenter anställda. Dessa har olika utbildningsbakgrund. De kan vara undersköterskor, barnskötare, fritidsledare eller ha någon annan motsvarande utbildning. En del av dessa yrkesgrupper anses av några av lärarna i intervjuundersökningen lägga tonvikten på att eleverna mår bra och känner trygghet. Läroplanen är grundsärskolans styrdokument och gäller för alla som arbetar i verksamheten.

Som lärare i grundsärskolan är man ansvarig för den pedagogiska verksamheten för de elever man har, och Lgrs 11 har blivit ett verktyg för lärarna att tydligt kunna visa vad som är skolans uppdrag.

Och sen tror jag att man har lättare för att hävda mot assistenter och så, som är mer inne på omsorgsbiten än kunskapsbiten, att nu har vi detta att gå efter, nu är det detta som gäller. Det är en trygghet att poängtera det. (Lärare 1)

5.4.1 Sammanfattning och analys

Det har framställts som ett dilemma för grundsärskolans verksamhet om man ska lägga fokus på omsorg eller fokus på kunskap. Men de flesta av de intervjuade lärarna såg inte någon motsättning mellan dessa båda inställningar, utan såg istället på omsorg som en förutsättning för lärande. De intervjuade lärarna var bekanta med diskussionen kring att grundsärskolans verksamhet skulle vara alltför omhuldande och omsorgsinriktad, och tolkade det som en kritik av den egna praktiken, och man önskade antingen försvara, dementera eller förklara varför man arbetade som man gjorde. Några av lärarna menade att de som yttrat sig om att det är alltför mycket omsorg i grundsärskolan saknar den förförståelse som krävs för att kunna förstå elevernas behov och förutsättningar för lärande.

5.5 Förändringar av arbetssätt efter Lgrs 11

En intressant fråga är vilka konsekvenser införandet av en ny läroplan fått för undervisningen. Stämmer det som Florin Sädbom (2015) menar, att det finns ett gap mellan det formulerade innehållet i läroplanen och den praktiska undervisningen i klassrummet? Några av de intervjuade lärarna beskriver att de har förändrat sitt arbetssätt på det sättet att de utmanar eleverna mer kunskapsmässigt nu än de gjorde tidigare. Genom att läroplanen beskriver vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen tvingas de att prova nya arbetsområden som de tidigare inte jobbat med. Lärarna arbetar mer ingående med en del ämnesområden och kräver lite mer av eleverna, men på var och ens nivå. De individanpassar undervisningen, men försöker att utmana eleverna mer än vad de gjort tidigare.

Jag tänker på en sådan konkret sak som de fem världsreligionerna, som konkret står i kursplanen, det vet jag inte om jag hade introducerat för min elevgrupp, om inte det så tydligt och konkret hade stått att det ska de ha med sig. (Lärare 3)

Sen försöker vi nog att spänna bågen lite mer, måste jag säga, så att, jag tänker att de får ta till sig lite på sin nivå, eller ja, att man ändå försöker att ha en spännvidd. Jag tror att jag utmanar dem lite mer nu än vad jag gjorde tidigare. (Lärare 6)

Jag känner att med den så har jag utvecklat mitt arbetssätt, tror jag. Jag jobbar lite mer ingående och kräver kanske lite mera av mina elever, fast på var och ens nivå. Och det är kul, för man ser att de kan och de växer ju i detta. (Lärare 1)

Två av lärarna som undervisar i ämnen tycker att det är en svårighet att anpassa undervisningen så att den gagnar både de starka och de svaga eleverna. De tycker att de får lägga ner mycket tid på att fundera ut hur de ska lägga upp undervisningen så att alla får sitt. Här framträder ett tydligt dilemma när det gäller undervisning och genomgångar i helklass. Om läraren vill utmana de duktiga eleverna så riskerar den att tappa de elever som inte har samma förmåga. Och om läraren väljer en lägre nivå så är det inte tillräckligt utmanande för de elever som nått längre. Detta har lett till att de har fått tänka och diskutera mycket och göra

en del ändringar i arbetssättet. I en del ämnen tillverkas eget undervisningsmaterial, eftersom det inte alltid går att hitta läromedel som är på rätt nivå för alla elever.

I SO och NO gör vi ju eget material och då får man ju göra materialet i lite olika nivåer, och man kanske får dela gruppen i mindre grupper för att på så sätt möta alla där de befinner sig och försöka få med alla på tåget. Så det är klart att det har skett en förändring i både arbetssätt och krav på elever. (Lärare 8)

Eftersom kraven på dokumentation och bedömning ökat för lärare sedan den senaste läroplanen kom, så upplever några lärare att de måste ha mer koll på elevernas förmågor och kunskapsutveckling. Det kräver mer av dem som lärare, och det kan också vara en orsak till att nivån har höjts. Det är inga stora förändringar som lärarna berättar om, men flera av dem pratar om att de utmanar sina elever lite mer och vågar pröva nya arbetsområden. Någon anser också att de försöker variera arbetssätt på ett annat sätt än tidigare. Den läraren ser att det blivit en förändring i verksamheten, men kan inte riktigt peka på att det beror just på läroplanen. En annan lärare tycker också att det är svårt att svara på om den senaste läroplanen har lett till ett förändrat arbetssätt, eftersom den läraren fick en ny elevgrupp i samband med läroplanens införande, och med en ny elevgrupp följde också ett behov av ett nytt arbetssätt. Så i ett sådant fall så är det svårt att avgöra vad som är orsak till vad.

En utmaning för lärarna är att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande och att prata om vilka förmågor som ska utvecklas och vad som krävs för de olika nivåerna i kunskapskraven tillsammans med eleverna. Många utav de intervjuade lärarna upplever att det är svårt att prata med eleverna om mål, syfte och kunskapskrav i läroplanen. De har jobbat med att förtydliga och synliggöra för eleverna vad det är de ska lära sig och varför och det har de gjort på olika sätt. Flera lärare använder sig av bilder och förenklad text.

Vi har pratat för första gången under detta läsår om vad som står i deras IUP, för det har vi egentligen inte gjort tidigare, och då har vi förenklat deras mål till deras språk, så att säga, och så har vi skrivit dem med hjälp av In Print-bilder och jobbat med och pratat om, jo, men du ska lära dig och så, och det har vi sett att det landar, och att de tycker att det är roligt. Så att de ser sitt eget lärande på ett sätt som jag kanske inte ens trodde var möjligt, tack vare att vi bröt ner till, jo men vad är det de kan förstå i sina mål? (Lärare 3)

Vi gjort en liten bok för varje elev där man har gjort med bildstöd; det här ska jag lära mig och så till exempel då om kroppen och kroppsdelarna och så är det en bild på det. Så vi har försökt att när vi jobbar med det, att prata om att det är det här du ska jobba med. (Lärare 6)

En lärare pratar om att de gör tankekartor tillsammans med eleverna inför ett nytt arbetsområde, som de sedan kan gå tillbaka till och jämföra med vid arbetsområdets slut. Då kan progressionen bli tydlig för dem när de ser tillbaka och jämför.

Vi har börjat med inför varje nytt område att skriva då, till exempel, solen, vad vet vi om solen? Och då var det någon som visste, ja, man kunde ju teckna solen eller att den var varm eller, och sen stod det ju still då, men sen så när vi hade gått igenom några gånger så ställde jag samma fråga igen och då kunde de utveckla det lite mer att den var brinnande och väldigt, väldigt långt bort och stor och. Så då känns det att det blir en väldigt tydlighet så, kan jag känna....Men det har varit lite spännande för det har de själva kunnat se också då att: titta här, det var ju när vi började, det visste ni då, ni visste en sak om solen, och nu vet ni ju allt det här och så det tycker jag har fungerat bra. Det har varit ett roligt sätt för dem att se, det har varit tydligt för dem. (Lärare 2)

De lärare som undervisar elever på tidig utvecklingsnivå anser att det blir svårare ju tidigare nivå eleven befinner sig på. Där handlar det mer om att eleverna ska få syn på det de är bra på i stunden, att bekräfta dem där och då. En lärare tyckte också att det kan bli för mycket av beröm, om de berömmar eleverna hela tiden. Läraren behöver vara mer kreativ i sin bedömning än att bara säga till dem att det var bra och att de var duktiga. Samma lärare tänkte sig att det var lättare att prata med elever på tidig utvecklingsnivå om det som hänt än om det som ska hända i framtiden.

Sen är det så svårt att veta med honom, hur medveten han kan bli om att han lär sig, och komma dithän att han ser en framtid, att jag ska lära mig. Det vet jag inte om han någonsin gör, men att det kanske faktiskt är lättare, kan jag tänka, att gå tillbaka i tanken. (Lärare 3)

Någon lärare tyckte att det var svårt att prata med eleverna om deras lärande och utveckling, men kom under samtalen på att det ändå skedde, trots att läraren inte gjort det så medvetet. Några av de lärare som undervisade i ämnen på grundsärskolan och som hade elever i de högre årskurserna kunde arbeta på andra sätt för att göra eleverna mer medvetna om sina mål och om sin kunskapsutveckling. Där läste läraren direkt ur läroplanen för eleverna inför ett nytt arbetsområde i ett ämne, och visade på vad det stod att de skulle lära sig. De återkom också till detta vid slutet av ett tema eller en lektion och diskuterade lärandet tillsammans med eleverna.

Och sen försöker jag ofta på lektionerna att säga: har vi lärt oss någonting idag? Det här gjorde vi nu till exempel när vi höll på med pengar, vad lär man sig, vad har vi gjort, vad har vi lärt oss idag, har vi lärt oss någonting när man gör det här? Försöka att tydliggöra, men vad är det bra för? (Lärare 4)

En av lärarna berättade om att de satte upp anslag på väggarna i klassrummet, där det beskrivs vilka förmågor som tränas i de olika ämnena. Den läraren nämnde också att de använde sig av materialet "Mina mål" (Bergqvist, 2010) för att göra det tydligt för eleverna vilka mål de arbetade emot. Samma läromedel finns även för elever som läser inriktning träningskola (Bergqvist, 2013) och nämndes av några lärare som undervisade i ämnesområden, som deltog i denna intervjuundersökning, som något de använder sig utav.

Vi har läroplanen sitter på väggen här nere, de respektive ämnena. Sen pratar vi lite om, de olika förmågorna har vi försökt att aktualisera bak i klassrummet, och sen när jag introducerar ett nytt område så använder jag ju läroplanen och talar om för dem vad det står i läroplanen, och sen så jobbar vi också med "Mina mål" och utifrån det så går jag ju igenom med varje elev i respektive ämne då, då ser man ju, vad är nästa steg? Då tittar man lite på vad som står i läroplanen kring pengars värde till exempel, vad står det där? Hur behöver vi jobba för att komma vidare, och så, så att jag tycker att vi jobbar med den på lite olika sätt. Sen är det ju svårt, särskilt förmågorna är ju svåra för dem att förstå, vad förväntas och så, men vi har ständig dialog. (Lärare 8)

Läroplanstexten är svår att förstå för eleverna, enligt de flesta av de intervjuade lärarna. En lärare upplever att när den pratar med eleverna om förmågor, mål och deras individuella utvecklingsplaner så har de dem inte med sig. Det krävs att läraren förklarar och konkretiserar för att de ska förstå vad det är de ska lära sig och hur de ska gå vidare i sin kunskapsutveckling. Den läraren läser inte direkt ur elevernas planer eller ur läroplanen tillsammans med eleverna, men pratar om det med eleverna på ett enklare sätt.

5.5.1 Sammanfattning och analys

Av de lärare som beskriver att de ändrat sitt arbetssätt, så är det några som anser att läroplanen är en orsak till förändringen, medan någon tror att det kan ha andra orsaker. Med ett ökat krav på bedömning så behöver lärarna träna sig på att tolka det som eleverna visar. När det handlar om elever på tidig utvecklingsnivå så kan det vara skiftningar i tonfall eller ansiktsuttryck där det krävs erfarenhet och kunskap för att kunna göra tolkningar. Bedömning handlar till stor del om tolkning av den utveckling som lärarna ser hos eleverna. Här kommer svårigheten med hur de ska bedöma tillbaka, och detta har lärarna diskuterat ute i arbetslagen. Två lärare som undervisar i ämnen tycker att det är svårt att anpassa undervisningen så att alla elever får utmaningar på rätt nivå. Detta är ett dilemma som är svårt att lösa, för när en lärare har undervisning i grupp så är det i stort sett alltid för enkelt för några och för svårt för andra. Samtidigt lär sig elever av varandra, så en helt individuell undervisning gynnar inte elevernas lärande, enligt det sociokulturella perspektivet på lärandet (Östlund, 2012b). Enligt dilemma-perspektivet finns det inom pedagogiken sådana situationer där ett val måste göras, men där det inte finns ett givet ”rätt” val. De val som läraren gör får olika konsekvenser, och fördelar och nackdelar måste vägas mot varandra. Flera av lärarna arbetade med att få eleverna mer medvetna om sitt eget lärande, och att göra målen, både i läroplanen och i den individuella utvecklingsplanen, mer synliga och tydliga för eleven. Här blev det tydligt att lärarna hade ett relationellt perspektiv när de bröt ner målen till enklare mål på elevernas nivå. De anpassade sättet att tala med eleverna om deras kunskapsutveckling efter deras förmågor, och de var kreativa i att utveckla och pröva metoder för att underlätta förståelsen för dem.

5.6 Värdeorden i läroplanen

I den senaste läroplanen finns ett antal värdeord och begrepp som återkommer och som är avgörande för hur lärarna bedömer elevernas lärande. Dessa värdeord har diskuterats i arbetslagen på de skolor där de intervjuade lärarna arbetar. I kunskapskraven för grundläggande kunskaper i inriktning träningskola så är begreppet **delta** ofta använt. I kunskapskraven för betyget E i grundsärskolans ämnen förekommer begreppen **medverka** och **bidra** frekvent. I betygsnivå C används begreppen **delvis fungerande** och **enkla** och i betygsnivå A återkommer **väl fungerande** och **välutvecklade** ett flertal gånger. I intervjuerna framkommer att tolkningar av dessa värdeord har gjorts och det var något som diskuterades mycket, särskilt när läroplanen var ny. Några lärare nämner att samtal fortfarande förs i arbetslagen om hur begreppen ska förstås, även om de gemensamt kommit fram till hur en bedömning ska göras.

Nej, men bara det här, att delta i undervisningen, att delta, vad är att delta? Och hur många gånger behöver du delta? De diskussionerna hade vi väldigt mycket, men vi landade i att delta för oss, när vi har diskuterat det här, att man på något sätt är vaken och aktiv i situationen. Man sover inte, eller man har inte en kramp, men man är medveten och deltar. Och sen krasst så räcker det att delta en gång. Det har vi landat i efter att ha diskuterat, bland annat med Skolverket faktiskt. (Lärare 3)

Eftersom man kan delta på olika sätt och det räcker att vara i rummet, så deltar ju alla naturligtvis. (Lärare 1)

Ja, vi diskuterar fortfarande. Det kanske låter konstigt, men det är ju ett väldigt vitt begrepp så, och är det så att det räcker att man deltar fem gånger eller ska man delta 40 gånger? Det kan jag känna att det är väl lite luddigt då. (Lärare 6)

Det upplevs av några lärare som en svårighet i arbetet hur de ska bedöma elevernas kunskaper. Och i och med att värdeorden kräver en tolkning så menar några lärare att de upplevt att lärare resonerar och bedömer olika på olika skolor.

Av lärarna som undervisar i ämnen så var det några som upplevde att de inte var färdiga med diskussionerna om hur värdeorden ska tolkas och förstås. De lärarna har inte kommit fram till något gemensamt förhållningssätt i arbetslaget, delvis beroende på att de har få kollegor att föra sådana diskussioner med.

Det diskuterade vi mycket och jag tycker att det vi var frustrerade över det var att vi hade inte så många att diskutera det med, utan det var jag och en arbetskamrat som satt med dem. Vad betyder medverka just, hur mycket ska man göra för att medverka? Det skulle man behöva möta andra kommuner och diskutera detta. Vad står det för? Hur man uppfattar vad medverkar är och ett delvis fungerande sätt? (Lärare 7)

Ja, där ägnades mycket tid till att få en förståelse, för att det lades ju mycket tid till de här värdeorden, hur ska vi tolka, hur ska vi göra? Det tror jag att man fortfarande behöver prata om, de här värdeorden, och framför allt liksom studieövergångarna, hur tänker vi, hur tänker ni? (Lärare 8)

En av lärarna som undervisar i ämnen önskar att det fanns mer bedömningsstöd för elever i grundsärskolans högstadium, där lärare kan få tillgång till elevexempel på vad som motsvarar respektive nivå i kunskapskraven. Det skulle underlätta bedömningen och kanske bidra till en ökad likvärdighet mellan skolor, enligt den läraren.

Något kan jag säga om läroplanen att det upplever jag att de är lite otydliga ändå. Och det skulle jag vilja ha lite konkreta exempel på, vad skulle ett delvis fungerande kunna vara? Och vad kan ett väl fungerande vara på högstadiet? I svenska finns ju bedömningsmaterialet Gilla Läsa Skriva, men det är ju inte egentligen för högstadiet, men att man får lite förslag på att: det här är en text som motsvarar ett delvis fungerande, för då har man lite sådana hållhakar, och det saknar jag. Så jag tror att man ständigt får hålla på med detta, att man får diskutera det. (Lärare 7)

När det sker en förändring i arbetslagen och ny personal tillkommer upplever några av de intervjuade lärarna att behovet av att diskutera värdeorden och begreppen i läroplanen aktualiseras på nytt. De ser det som viktigt att ha konsensus i arbetslagen kring hur värdeorden ska tolkas.

Hur har man bedömt det med att bidra, och nästa steg och väl fungerade. Alltså de bitarna tycker vi har varit ganska svårt. Så där känner man att man behöver diskutera mer egentligen. Det håller vi fortfarande på med, för när det kommer ny personal, och det har gjort det under några år, då blir det ju aktuellt igen. (Lärare 4)

Någon lärare tycker också att det är svårt att bedöma elevernas lärande eftersom de kan någonting en gång, men nästa gång läraren frågar så har de glömt. Kring detta dilemma resonerar två andra lärare på ett annat sätt. De menade att det eleven en gång visat att den kan, det kan den. För att förtydliga jämförde en lärare med en elev i grundskolan som lär sig Sveriges landskap och kan dem i årskurs fyra, men kanske har glömt dem i årskurs sex. Då står ändå bedömningen kvar att detta är något som eleven visat att den behärskar. Det vore orimligt att kräva att eleverna ska minnas allt när de slutar årskurs nio. Om grundskolans lärare inte kräver det, så kan inte heller grundsärskolans lärare begära detta av eleverna.

5.6.1 Sammanfattning och analys

Genom att diskussioner förts i arbetslagen kring läroplanen, både på detaljnivå och när det gäller de mer övergripande målen och riktlinjerna, så har lärarna nått fram till en fördjupad förståelse. Dessa diskussioner förekommer fortfarande i arbetslagen, om än inte lika ofta som när läroplanen var ny. Begreppen och värdeorden i läroplanen är viktiga delar som kräver tolkning för att en gemensam förståelse av betydelsen ska uppnås. Delarna har i sin tur betydelse för hur läroplanen ska tolkas i sin helhet. Tolkningen har varit en process och denna process pågår fortfarande. Flera av de intervjuade lärarna känner ett behov av att diskutera värdeorden ytterligare. Även om några lärare har diskuterat och kommit fram till en gemensam tolkning i arbetslaget så startar processen om igen vid personalbyte eller byte av klass. Denna diskussion kan liknas vid den hermeneutiska spiralen (Ödman, 2007), där man för varje ”varv” av diskussioner och analyser når en förändrad och djupare förståelse. Det framkom också att lärare gjort olika tolkningar på olika skolor, till exempel när det gällde hur många gånger en elev ska delta för att det ska räknas som att eleven nått det kunskapskravet.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Denna undersökning baseras på intervjuer av nio lärare i grundsärskolan samt en genomgång av litteratur och tidigare forskning inom området. En mindre kvalitativ intervjuundersökning får inte övertolkas och slutsatser kan inte dras om hur hela lärarkåren inom grundsärskolans skolform ser på den senaste läroplanen (Göransson & Nilholm, 2009). Det resultat som framkommit och de resonemang som beskrivs representerar endast de lärare som deltagit i studien, men om fler undersökningar visar på ett liknande resultat så kan det antas att det finns fler lärare som gör liknande tolkningar som de som redovisas i denna studie. Troligtvis finns det också andra synsätt bland lärare i grundsärskolan som inte framkommit här.

Resultaten som redovisas kan ha påverkats av intervjuaren och intervjusituationen. Intervjuaren leder samtalen och har sammanställt intervjuguiden som användes, så det är inte ett jämlikt samtal på lika villkor (Kvale & Brinkmann, 2014). I en intervjusituation önskar informanten framstå som påläst och kunnig inom sitt yrke, och detta kan också ha påverkat svaren (Stukát, 2011). Sedan är det även intervjuaren som gör tolkningarna av det som framkommit. Det går inte att ställa sig helt objektiv och studera ett fenomen utifrån, utan en intervjuare har alltid sin förförståelse med sig in i intervjusituationen (Ödman, 2007). Eftersom jag som intervjuare har samma yrke som dem som intervjuades, så kan min förförståelse ha haft en större inverkan på resultatet än om jag varit en mer neutral person. För att minska intervjuareffekten gjordes ansträngningar för att situationen skulle kännas avspänd och kravlös. Öppna frågor gjorde att intervjuerna blev inbördes olika, och intervjupersonernas svar och följdfrågor på dessa ledde intervjuerna framåt. Genom att inte kommentera det sagda med egna synpunkter eller kommentarer, och visa respekt för de åsikter som framfördes så minskade förhoppningsvis situationens inverkan på de resonemang som framkom.

Angående urvalet så är det värt att fundera kring det faktum att de som deltog i studien själva valde att delta efter att de fått information från sin rektor. De kan ha valt att delta på grund av att de hade ett speciellt intresse av frågan eller kände att det var ett område som de hade särskild kunskap om. En av lärarna uttryckte att den ville vara med i studien eftersom den trodde att den hade en avvikande åsikt om grundsärskolans läroplan. Lärarna valdes inte ut slumpvis, utan valdes enligt bekvämlighetsprincipen (Trost, 2010), vilket innebär att de väljs ut som är lättast att få tag på och som stämmer in på den kategori som eftersöks. Eftersom syftet var att undersöka olika synsätt, och inte att ta reda på hur många som tycker så eller så, så anser jag att det var en strategi som fungerade. Alla intervjuer genomfördes som planerat och inga avhopp skedde, så det behövs inga resonemang om bortfall på grund av avhopp under studiens gång.

En alternativ metod för att komma åt lärares syn på läroplanen kunde ha varit att göra fokusgruppintervjuer. Denna intervjuform ställer dock högre krav på den som leder intervjun som ska se till att en tillåtande atmosfär skapas så att deltagarnas olika synsätt kommer fram, menar Kvale & Brinkmann (2014). De anser också att fokusgruppintervjuer kan vara lämpliga när det gäller känsliga ämnen, vilket inte var fallet i denna studie. Det finns också en risk för att personerna som deltar i intervjun påverkas av varandras åsikter och att de inte vågar föra fram en avvikande tolkning i en grupp (Stukát, 2011). Det är svårare för den som leder intervjun att kontrollera förloppet och resultatet av detta kan bli intervjuutskriften som är röriga och svåra att tolka (Kvale & Brinkmann, 2014). Trost (2010) menar att gruppintervjuer inte är lämpliga i en undersökning som handlar om synsätt och åsikter, eftersom deltagarna

påverkas av varandra och det är lätt att det framför allt blir de mest dominanta personernas synpunkter och resonemang som kommer fram.

En annan möjlighet hade varit att göra ett smalare urval för att snäva in och begränsa studien ännu mer. Studien kunde ha utförts enbart bland lärare som undervisar i träningskolans inriktning, eller bland lärare som undervisar i ämnen på grundskolans högstadium. Då syftet var att få fram olika sätt att se på läroplanen, så gjordes ett bredare urval, med olika inriktningar och årskurser.

6.2 Resultatdiskussion

De resultat som framkommit i undersökningen diskuteras här och har organiserats utifrån de frågeställningar som ställdes i syftet.

6.2.1 Hur lärarna ser på Lgrs 11, samt vilka fördelar, nackdelar och dilemman de beskriver

Syftet med studien var att undersöka hur några lärare i grundskolan såg på den senaste läroplanen, *Läroplan för grundskolan 2011*, samt hur den har påverkat deras undervisning och syn på elevers lärande och kunskapsutveckling. För att få tag på olika synsätt gjordes nio intervjuer. Studiens frågeställningar har resulterat i ett antal uttalanden som handlar om tolkningar av olika slag. Nya frågeställningar har också framkommit under studiens gång. Det enda som framkommer riktigt tydligt är att det sällan finns några enkla svar som de intervjuade lärarna är överens om, och där de tolkat likadant. Några dilemman som inte är enkla att lösa framträder i undersökningen. Det är en komplex verklighet som visar sig och som inte är så enkel att tolka. Och hur den tolkas är beroende av vem det är som uttalar sig, vilken bakgrund den personen har, i vilken tid det är och vad som är gällande i samhället i övrigt. Vem det är som tolkar har också betydelse. Det är enligt hermeneutiken omöjligt att ställa sig utanför sin egen förståelse och göra en objektiv tolkning (Ödman, 2007).

Många av de intervjuade lärarna ser den senaste läroplanen som ett positivt tillskott till verksamheten. Från början upplevdes den som svår att komma in i, eftersom den skilde sig på många punkter från den tidigare läroplanen. Men med åren har lärarna blivit mer bekväma med den, och ser den som ett användbart verktyg i vardagen. De upplever den som tydlig, strukturerad och konkret. Det som flera lärare nämner är att det blev tydligare för dem vad som är deras uppdrag som lärare i grundskolan. Tidigare hade de upplevt osäkerhet, tittat på hur andra gjorde och de ansåg också att det till stor del var upp till varje lärare att forma undervisningen på sitt eget sätt. Många upplever nu att det blivit en tydligare styrning, på ett positivt sätt. Även Boman och Palmquist (2015) fick liknande resultat i sin intervjuundersökning av lärare i grundskolan. De flesta lärarna i deras undersökning var positiva till att läroplanen var konkret och tydlig, samt att den fokuserade på elevernas kunskaper. Däremot fann de i sin undersökning lärare som tyckte att läroplanen var alltför styrande. Det har inte framkommit i denna studie. En lärare ansåg istället att en ännu tydligare styrning var önskvärd när det gällde det centrala innehållet och när de olika områdena ska behandlas i undervisningen. De flesta lärare i denna studie ansåg dock att de fortfarande hade en ganska stor frihet som lärare, trots att läroplanen nu var mer styrande än tidigare läroplan och kursplaner.

Skolverkets rapport (Skolverket, 2015b) som redovisar lärare i grundskolans uppfattningar om *Läroplan för grundskolan 2011* visade ett liknande resultat. Lärarna upplevde läroplanen

som tydligare och mer användbar än den tidigare läroplanen. Det är framför allt det centrala innehållet som gör att läroplanen blir tydlig, eftersom det visar vad undervisningen ska innehålla. Lärarna tyckte också att det tagit tid att sätta sig in i läroplanen, och att det varit knappt om tid vid implementeringen, men nu, fyra år senare upplevde de att de fått en större säkerhet och de kände sig bekväma med läroplanen.

Några lärare i denna studie lyfter fram att som en konsekvens av den senaste läroplanen så har likvärdigheten mellan skolor och klasser ökat. Det centrala innehållet reglerar vad undervisningen ska innehålla och det innebär att eleverna går igenom samma områden i undervisningen. Detta var också en av avsikterna med läroplanen från politiskt håll (Prop. 2008/09:87). En ännu tydligare styrning skulle underlätta ytterligare vid skolbyten, enligt några av de intervjuade lärarna.

I studien framkommer också att flera lärare upplever att det är en skillnad i omfång mellan det centrala innehållet i olika ämnen och ämnesområden. Några ämnen har ett omfattande innehåll som gör att det blir svårt att hinna med allt under den tid som finns att tillgå. Det är särskilt NO, SO, svenska och verklighetsuppfattning som upplevs som alltför omfattande. Denna uppfattning delas av de lärare som deltog i den undersökning som redovisas i Skolverkets rapport (Skolverket, 2015b) där NO- och SO-lärare var de som tyckte att det centrala innehållet var svårt att hinna med inom timplanen. Några av de intervjuade lärarna i denna studie tyckte att ämnen och ämnesområden i kursplanen skiljer sig från varandra på fler sätt än att det är ett annat ämnesinnehåll. De är olika detaljerade, har olika omfattning och även olika svårighetsgrad, menade de lärarna. Kanske har författarna under läroplanens utformande varit alltför inriktade på delarna, och inte tagit ett steg tillbaka för att se på helheten, och hur de olika ämnena/ämnesområdena förhåller sig till varandra.

Det framkommer både i denna studie och i Skolverkets rapport (Skolverket, 2015b) att lärare önskar ett tydligare bedömningsstöd med nationellt utformade elevexempel på vad som till exempel är ”på ett delvis fungerande sätt” eller ”på ett väl fungerande sätt”. Här upplever lärare en osäkerhet när de ska bedöma elevernas kunskaper. Det har sedan 2011 utkommit en mängd publikationer som stöd till lärare i deras arbete med bedömning och betygsättning. Men detta stödmaterial är ännu inte komplett för grundsärskolans del.

Något som lärarna i intervjuundersökningen har skilda åsikter om är huruvida det är viktigt att ha elevernas självständighet som ett mål. Någon lärare beskriver det som om det varit för mycket fokus på detta tidigare, medan någon annan beskriver elevernas självständighet som det främsta målet. Flera lärare upplever att det var ett tydligare fokus på elevernas självständighet i den tidigare läroplanen, Lpo 94. Vikten av att eleverna ska bli så självständiga som möjligt lyfts fram av Ayres et al. (2011) där artikelförfattarna menar att kunskapsfragment inte får prioriteras i undervisningen av elever med intellektuella funktionsnedsättningar, utan målet bör vara att få dem att fungera på ett självständigt sätt efter avslutad skolgång. Kunskaper som bör prioriteras är de som gör dem bättre förberedda för vuxenlivet och arbetslivet, menar artikelförfattarna (ibid).

6.2.2 Hur lärarna beskriver att läroplanen är anpassad efter grundsärskolans elevgrupp

Det som upplevs som mest negativt med den senaste läroplanen av flera av de intervjuade lärarna är att målen ses som alltför högt satta, både för elever som läser ämnen, men kanske främst för elever som har en djup eller grav intellektuell funktionsnedsättning och går i

träningsskolans inriktning. Flera av de intervjuade lärarna lade ner mycket tid på att bryta ner målen i mindre delmål, som eleverna kunde uppnå. Någon lärare beskrev att det inte fanns några mål alls i läroplanen som dennes elever kunde nå upp till, och tyckte att den var oanvändbar i arbetet. Till sin hjälp för att förenkla målen använde flera av de intervjuade lärarna ett material som tagits fram av Isabergs Förlag som heter "Mina mål – grundskolan" (Bergqvist, 2010). Det fanns lärare i studien som ansåg att det borde ha lagts mer tid på att utforma kursplanen för träningsskolans inriktning. Den omfattar endast 22 sidor, jämfört med 122 sidor för grundskolans ämnen. Då kunde mål ha formulerats i fler nivåer, så att de blev möjliga att uppnå för alla elever, och lärarna skulle inte ha behövt använda sig av inköpta läromedel för att få hjälp med att bryta ner målen. Detta sätt att skriva läroplaner skulle kunna jämföras med de funktionella läroplanerna som används i USA, och som rekommenderas av flera forskare, framför allt till elever på en tidig utvecklingsnivå (Bouck & Satsangi, 2010).

I USA pågår en diskussion om den nationella läroplanen ska användas även för elever med intellektuell funktionsnedsättning eller om deras undervisning ska styras av en funktionell läroplan. Här är forskarna inte överens. Bouck och Satsangi (2014) hänvisar till forskare som menar att en funktionell läroplan passar bäst för elever med måttlig eller djup utvecklingsstörning, medan andra forskare menar att en funktionell läroplan även skulle vara gynnsam för elever med lindrig utvecklingsstörning. Andra forskare menar att man inte behöver ställa dessa två läroplaner emot varandra, utan de borde kunna användas integrerat för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Ayres et al., 2011).

I Mittlers artikel (Mittler, 2002) från England nämner artikelförfattaren att lärare som undervisade elever på tidig utvecklingsnivå upplevde läroplanen som en utmaning, eftersom målen inte var möjliga att nå för denna elevgrupp. Sedan dess har den nationella läroplanen i England reviderats och gjorts mer anpassad till elever med stora inlärningssvårigheter. I läroplanen från 2000 ingår avsnitt om hälsa och personlig utveckling som innehåller mål i flera steg så att även dessa elevers progression blir synlig. Lawson, Marvin och Pratt (2001) redovisar ett projekt där man gjort anpassningar av den nationella läroplanen så att den kan möta alla elever, även de som har en grav eller djup utvecklingsstörning. För dessa elever handlar undervisningen om att ge dem sensoriska upplevelser av lärandeobjekten. Artikelförfattarna menar också att det finns ett behov av att beskriva de små utvecklingsstegen hos elever på tidig utvecklingsnivå. De gör också reflektioner kring när en upplevelse blir ett lärande. Detsamma uttryckte en av de intervjuade lärarna i denna studie, som hellre pratade om upplevelser när det gäller elevernas lärande, och om de upplever något många gånger så kan det kanske till slut blir ett lärande, menade den läraren. Det framträder likheter mellan de intervjuade lärarnas synpunkter på läroplanen och resultaten av den internationella forskningen om läroplaner för elever med intellektuell funktionsnedsättning när det handlar om behovet av att ha enkla mål i fler steg för att synliggöra elevernas kunskapsutveckling. En fundering som dyker upp vid läsning av forskning om läroplaner från andra länder är hur mycket man från svenskt håll har tittat på andra länders läroplaner för elever med intellektuell funktionsnedsättning vid utformandet av Lgrs 11, och vilka länder som influerat den svenska läroplanen. Den forskning jag studerat verkar inte vara samstämmig med synsättet i den svenska läroplanen för grundskolan. Mitt intryck är att den svenska läroplanen är mer fokuserad på akademiska kunskaper än på personliga kunskaper som förbereder eleverna för ett framtida vuxenliv och yrkesliv.

Någon av de intervjuade lärarna som undervisade i ämnesområden ansåg att det var enklare att få ett E-betyg i ämnet svenska, än att få godkända fördjupade kunskaper i ämnesområdet

kommunikation. Detta beror antagligen på hur lärarna har tolkat värdeorden i läroplanen, men tyder också på att det är ett stort steg från de grundläggande till de fördjupade kunskaperna i tränings skolans inriktning. I kunskapskraven för grundläggande kunskaper ska eleven **delta**, och detta har de flesta av lärarna i denna intervjuundersökning tolkat som att det räcker att vara närvarande i rummet och vaken för att få godkända kunskaper på denna nivå. Men för att uppfylla kunskapskraven för fördjupade kunskaper ska eleven kunna det som beskrivs, efter sina förutsättningar. Precis som det har konstaterats i andra länder så finns det ett behov av att beskriva fler steg i utvecklingen för elever med grav eller djup utvecklingsstörning, för att deras progression ska bli tydligare. Vid en framtida revidering av den senaste läroplanen, eller när nästa läroplan tas fram, så är detta något att tänka på för denna elevgrupp.

Några av lärarna som undervisade i ämnen menade att målen för deras elever var höga och svåra att nå. Att nå upp till ett A-betyg är i stort sett omöjligt, menade en lärare, eftersom du måste ha uppfyllt alla kunskapskrav på den nivån för att få ett A. Någon lärare hade erfarenheter av att elever som tidigare kunnat läsa ämnen, men som befunnit sig på gränsen till tränings skolans inriktning numera ofta får skrivas över och läsa ämnesområden eftersom man inte längre kan lita sig mot att de ska nå målen utifrån sina förutsättningar. Även Dizdarevic och Ibralic (2011) visade på liknande erfarenheter, där eleverna upplevde svårigheter beroende på en läroplan som var alltför krävande. Deras forskning visade på ett förbättrat resultat för de elever som gick i en reguljär klass och som fick en mer individualiserad undervisning, jämfört med elever som undervisades i en specialskola. I svenska grundsärskolor kan följden bli den motsatta, när eleven hamnar bland andra elever med större inlärningssvårigheter. Då får de inte längre den draghjälp som de fått av duktigare klasskamrater. Enligt Vygotskij (Kroksmark, 2011) sker det ett lärande när eleven interagerar med någon som kan. Utvecklingen drivs framåt i dialog tillsammans med någon som kommit längre i sitt tänkande. Läraren i denna undersökning som menade att läroplanen både höjer och sänker elever trodde att detta blivit en konsekvens som Skolverket inte räknat med. I Skolverkets rapport (Skolverket, 2015b) framkommer att även lärare i grundskolan anser att bestämmelsen som säger att alla delar i en nivå av kunskapskraven måste vara uppnådda slår hårt mot vissa elever. Hur många elever som drabbas av den s.k. tröskelregeln framgår inte, men den uppfattades av många lärare som ett problem.

6.2.3 Lärarnas syn på elevers kunskaper och lärande

Flera av lärarna i denna studie upplever att de diskuterar elevernas kunskapsutveckling och lärande på ett tydligare sätt i arbetslagen än de gjort tidigare. Kunskapskraven i läroplanen kräver att läraren ska kunna bedöma elevernas kunskaper på ett tydligare sätt än vad tidigare läroplaner gjort. Kraven på dokumentation har också ökat, menar flera av de intervjuade lärarna, och de upplever att de måste ha mer koll på elevernas förmågor och kunskapsutveckling. Några av de intervjuade lärarna beskriver att de utmanar sina elever kunskapsmässigt på ett tydligare sätt än de gjort tidigare. Genom att de höjt sina förväntningar på vad eleverna klarar av så har de sett att eleverna växer. Att ha höga men relevanta förväntningar på elevernas möjlighet att prestera är viktigt för att de ska kunna bygga upp en tilltro till sin egen förmåga (Hattie, 2012). Enligt Dizdarevic och Ibralic (2001) har alla elever kapacitet att lära, och deras lärande är beroende av engagemanget hos dem som arbetar med dem. Även Ayres et al. (2007) påpekar att elever med intellektuella funktionsnedsättningar har kapacitet att utvecklas kunskapsmässigt, men om man fokuserar på att eleverna ska få akademiska kunskaper genom intensiv träning så riskerar man att de förlorar personliga kunskaper som gör dem mer självständiga. Att utmana eleverna kunskapsmässigt gynnar deras kunskapsutveckling, men det får inte ske på bekostnad av deras självständighetsträning gällande den

egna personen. Titeln på artikeln är talande och förklarar vad artikelförfattarna menar: ”Jag kan identifiera Saturnus, men jag kan inte borsta mina tänder” (min översättning).

I Berthéns doktorsavhandling (Berthén, 2007) framkom att fokus i grundsärskolans undervisning var att eleverna skulle få social träning och att de skulle kunna uppföra sig på ett sätt som är accepterat i samhället. Undervisningen var skolförberedande, med enkla arbetsuppgifter och skolbänksträning. Eleverna tränades också i att arbeta självständigt. I tränings-skolan låg fokus på personlig utveckling med målet att få ett fungerande vuxenliv. Bloms studie (Blom, 2003) visade att lärarnas fokus var att eleverna skulle få kunskaper i basämnen, att de skulle få lust till att lära, social fostran och ett starkt självförtroende, samt att de skulle bli självständiga. Kunskaperna som prioriterades i undervisningen var kunskaper som lärarna ansåg att eleverna kunde ha användning för i sitt vardagsliv. Att resultaten skiljer sig mellan dessa båda studier kan bero på att det är små undersökningar. Berthén (2007) studerade två klasser, och Blom (2003) intervjuade nio lärare. Det kan också vara så att lärarna har ambitioner att lära eleverna baskunskaper som de har framtida användning för, men av en eller annan orsak blir det i verkligheten mest enkla skolförberedande aktiviteter som genomförs.

De flesta av lärarna som intervjuades i denna undersökning har förändrat sitt arbetssätt och sin undervisning sedan den senaste läroplanen kom, men de är inte helt säkra på att det enbart beror på att det kom en ny läroplan. Någon fick en ny elevgrupp 2011, och var därför tvungen att se över sitt arbetssätt. Men flera av lärarna menar att de provat på nya arbetsområden som ingår i centrala innehållet, och som de tidigare inte tänkt på att undervisa om. Någon ger exempel på att de arbetat med de fem världsreligionerna, något som de inte gjort tidigare. De arbetar också med att göra eleverna mer involverade i sitt eget lärande, och försöker på olika sätt synliggöra för eleverna vad det är de ska lära sig och varför. Enligt Hattie (2012) är det en stark påverkansfaktor för elevens lärande att lärare tydliggör målen för lärandet och kriterierna för måluppfyllelsen för eleven.

6.2.4 Lärarnas beskrivning av undervisningens fokus

De flesta av de lärare som deltog i intervjuundersökningen anser att det inom grundsärskolan skett en förskjutning från omsorgsfokus till kunskapsfokus. Men många av dem anser att de själva inte har förändrat sitt fokus, utan att de redan tidigare har varit inriktade på att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt och att det är det som är deras uppdrag och det viktigaste i verksamheten. De har sett en förändring, men inte så mycket i den egna verksamheten, utan mer i grundsärskolan som helhet. Några nämner att det är vanligare att pedagogiska resurser och assistenter har ett annat fokus och mer värnar om omsorgen. Flera av lärarna menar också att omsorg och välmående är en förutsättning för lärandet. Eleverna i grundsärskolan kan ha ett större behov av omsorg än elever i grundskolan, och detta behov måste tillgodoses för att ett lärande ska kunna ske. En lärare menar att det inte är någon skillnad mellan grundsärskolans elever och andra. Mår eleven inte bra så lär den sig inte, och det gäller alla oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte.

Redan i den första läroplanen för särskolan från 1959 heter det att särskolan ska utveckla eleverna både personlighetsmässigt och kunskapsmässigt. Här finns inga skrivelser om att särskolan ska vara en omvårdande verksamhet. Även i läroplanen från 1968 uttrycks att det är särskolans uppgift är att utveckla elevernas kunskaper och deras sociala och personliga färdigheter. Men nu har även elever med grav och djup utvecklingsstörning fått skolplikt, och läroplanen beskriver att det är särskolans uppdrag att se till hela människans utveckling (Carlsson & Hagström, 2012). I 1973 års läroplan ges också riktlinjer som handlar om att

undvika en smal syn på kunskap. Där betonas istället hela elevens personliga utveckling. Här kan man ana bakgrunden till att omsorgen fick ett insteg i särskolans verksamhet. I läroplanen från 1990 skrivs det att särskolan ska sträva efter att utveckla eleverna socialt, begåvningsmässigt och känslomässigt. Kunskaper och färdigheter ska utvecklas genom individualisering av undervisningen, dialog och samtal, samt ett undersökande arbetssätt. I Lpo 94 skrivs det att det är skolans uppgift att utveckla eleverna och förmedla kunskaper. Elevens delaktighet och eget ansvar för sina studier betonas. I och med Lgrs 11 blir fokuseringen på kunskap ännu tydligare. Målen i varje ämne är tydliga och genom att se hur eleverna befinner sig i förhållande till de uppställda målen kan lärare bedöma och mäta deras kunskaper.

Enligt Todd (2009) så är läroplaner för elever med intellektuella funktionsnedsättningar i England ofta inriktade på att ge eleverna familjär vardagskunskap. Det som räknas som viktig kunskap för den här elevgruppen är det som gynnar deras personliga och sociala utveckling. Undervisningens mål är att eleverna ska bli goda medborgare i samhället, att de ska kunna uppföra sig och smälta in utan att utmärka sig.

Östlund (2012b) diskuterar i sin avhandling kring fokus på omsorg och fokus på kunskap i träningskolans inriktning. Han kommer fram till att de inte nödvändigtvis behöver utesluta varandra, utan att både kunskap och omsorg kan finnas bredvid varandra, och att en god omsorg är en förutsättning för lärande. Detta stämmer väl överens med de synsätt som framkom hos flera av de intervjuade lärarna som undervisade i ämnesområden. De ansåg att omsorgen var nödvändig, men att den inte var grundsärskolans fokus. Det går att öka fokus på kunskap utan att minska på omsorgen, menade en lärare. De elever som av naturen har ett behov av omsorg måste få den omsorgen i sin skola. Men någon lärare menade att om det fungerar planeringsmässigt så kanske det går att flytta viss träning som inte har med skolans uppdrag att göra till fritidshemmet eller korttidshemmet, så kan skolan få mer tid till att fokusera på elevernas kunskapsutveckling.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

De lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning har ett uppdrag som är komplext. Den som kommer som ny lärare till denna skolform kan numera få guidning av läroplanen när det gäller vad undervisningen ska innehålla i de olika ämnena eller ämnesområdena. Samtidigt verkar det finnas olika tolkningar hos de verksamma lärarna om hur elevernas kunskaper ska bedömas. De har gjort olika tolkningar i de olika arbetslagen. Det finns bedömningsstöd i vissa ämnen och inriktningar, men bedömningsstödet från Skolverket är inte komplett för grundsärskolans del. Här kan denna studie bidra med exempel från grundsärskolans praktik på hur några lärare har tolkat värdeorden i läroplanen, och arbetslag kan få underlag till egna diskussioner i det kollegiala samtalet och lärandet.

En annan viktig utmaning för lärare som undervisar i grundsärskolan är att hitta en balans mellan att utmana eleverna kunskapsmässigt samtidigt som deras självförtroende stärks. Detta är en balansgång som måste hanteras med finesse och känsla. Läroplanens fokus på fortsatt kunskapsutveckling kan leda till att eleverna aldrig upplever att de gjort något bra, när de hela tiden uppmanas till att våga ta nya steg. Eleverna måste också någon gång få vila i att de utvecklats och känna att de duger som de är. En annan balansakt att förhålla sig till är att hitta en jämvikt mellan kunskaper och omsorg, så att lärarna känner sig nöjda med sin insats och kan stå för sin verksamhet. Genom fortsatta diskussioner och ett kollegialt lärande kan grundsärskolans lärare känna stolthet över att undervisa i en skolform där undervisningen

grundar sig både på beprövad erfarenhet och aktuell forskning, och där eleverna växer och utvecklas kunskapsmässigt.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Det behöver utredas vilka konsekvenser *Läroplan för grundsärskolan 2011* fått för grundsärskolans elever. Om det stämmer, som några lärare i undersökningen upplevt, att allt fler elever får byta och läsa ämnesområden istället för ämnen så är det något som Skolverket behöver utreda och fundera över om det var det som var avsikten. Om inte, så behöver de fundera över vilka åtgärder som kan vidtas för att förändra detta. Den s.k. tröskelregeln som säger att alla delar inom ett område i kunskapskraven måste vara uppfyllda för att eleven ska vara godkänd uppfattades av de intervjuade lärarna som ett problem. Det leder inte till en god kunskapsutveckling för eleverna om de får sämre självförtroende för att de inte når målen i grundsärskolans ämnen och får läsa ämnesområden istället.

Något som också kunde vara intressant och tillföra en ny infallsvinkel vore att göra intervjuer med före detta elever i grundsärskolan om hur de ser på sin skolgång. Om det skulle vara möjligt att få fram någon skillnad mellan vilken läroplan som var gällande under elevernas skolgång och hitta ett samband med elevernas berättelser, så vore det spännande. Problemet med att göra intervjuundersökningar av personer med intellektuell funktionsnedsättning gäller urvalet. Det är lätt att välja de personer som har en god kommunikativ förmåga samt ett gott minne vad det gäller skolgången, och väljs enbart dessa personer så blir det inte ett representativt urval.

6.5 Slutord

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen. De resultat som framkommit har visat att de flesta var nöjda med Lgrs 11, särskilt när de jämförde med den tidigare läroplanen, Lpo 94. Den användes mer i arbetet och diskuterades flitigt fortfarande, snart fem år efter att den utkom. Men det fanns förslag på förbättringsområden från de intervjuade lärarna som framför allt handlade om att de önskade fler steg i elevernas kunskapsutveckling, framför allt i träningsskolans inriktning. Det fanns även önskemål om tydligare bedömningsstöd till hjälp för hur kunskapskraven ska tolkas. Det framkom att lärarna gjort olika tolkningar, och att de upplevde osäkerhet kring bedömningen. Om det var något som jag som intervjuare och kollega till informanterna förvånades över så var det avsaknaden av kritiska synpunkter på läroplanen bland flera av de deltagande lärarna. Överlag var lärarna mycket positiva till och engagerade i det styrdokument som läroplanen utgör.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., Text Revision). Washington, DC: Author.
- Ayres, K. M., Douglas, K. H., Lowrey, K. A., & Sievers, C. (2011). I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shift. *Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 11-21.
- Bergqvist, A. (2010). *Mina mål Grundsärskolan*. Hestra: Isaberg Förlag AB.
- Bergqvist, A. (2013). *Mina mål Grundsärskolan inriktning Träningskolan*. Hestra: Isaberg Förlag AB.
- Berhanu, G., & Dyson, A. (2012). Special education in Europe, overrepresentation of minority students. I J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I *Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education*, pp. 47-69. Young, F. D. London: Collier McMillan.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2007:19). Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. FoU-rapport 2003:3, Stockholm: Stockholms stad.
- Boman, B., & Palmquist, G. (2015). *Tydlig men ändå diffus. Grundsärskolelärares uppfattningar om grundsärskolans nya läroplan, Lgrs11* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/40748>
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. M. (2010). Functional Curriculum = Evidence-based education? Considering secondary students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 497-499.
- Bouck, E. C., & Satsangi, R. (2014). Evidence-base of a functional curriculum för secondary students with mild intellectual disability: A historical perspective. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 478-486.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik – sjunde reviderade utgåvan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlsson, M., & Hagström, L. (2012). *I särskolans spår. Hur kan man förstå särskolans läroplaner över tid i relation till begrepp som värdegrund och bedömning* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/29168>
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.
- Dizdarevic, A., & Ibralic, F. (2011). Adjusting the curriculum to meet the individual needs of students with intellectual disabilities in regular schools. *Special Education*, 24(1), 169-176.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Engquist, A. (2013). *Om konsten att samtala*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-43). Stockholm: Liber AB.
- Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola* (Doktorsavhandling, Dissertation Series, 31). Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:812919/FULLTEXT02.pdf>
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet. Gothenburg Studies In Educational Sciences 326.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman, & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber AB.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02). Luleå: Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <http://epubl.luth.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Gustafsson, S., & Molander, L. (1995). *Stöd och omsorg för utvecklingsstörda. En bakgrund*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus, nr. 5. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber AB.

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14(2), 136-142.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ineland, J. (2013). *Mäta hälsa, levnadsvanor och livsvillkor hos personer med utvecklingsstörning*. Rapport till Folkhälsoinstitutet.
- Kroksmark, T. (Red.). (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1946). *Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna*. Stockholm: AB Hasse W. Tullbergs Blankettförlag.
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1959). *Läroplan för rikets särskolor 1959*. Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie, nr 43. Stockholm: Lagerblads.
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1968). *Läroplan för särskola. Skola för grundundervisning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lawson, H., Marvin, C., & Pratt, A. (2001). Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties: an introduction and overview. *Support for learning*, 16(4), 162-167.
- Mittler, P. (2002). Educating pupils with intellectual disabilities in England: thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 145-160. doi: 10.1080/103491220141730
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special education needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.
Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2008/12/prop.-20080987/>
- SFS 1955:730. *Särskolereglementet*
- SFS 1967:940. *Lagen som reglerar omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:387. *LSS: Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Regeringskansliet.

- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (1995). *Särskolan - träningskolan och grundsärskolan. Kursplaner, timplaner och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2002). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015a). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015b). *Skolreformer i praktiken. Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Rapport 418. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket. (2016a). *Läroplaner*. Hämtad 2016-05-11, från <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>
- Skolverket. (2016b). *Grundsärskolan*. Hämtad 2016-05-07, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola>
- Skolöverstyrelsen. (1973). *Läroplan för särskolan 1. Allmän del, Lsä 73*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer; kursplaner, timplaner*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 2003:35. (2003). *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. (2004). *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2007:28. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* (Doktorsavhandling). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Todd, S. (2009). Learning to take the world seriously. An ethnographic study of the management of knowledge in a special school for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(3), 221-238. doi: 10.1177/1744629509348428
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J., & Hellström Muhli, U. (2014). *Att skriva uppsats med akribi*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71-89). Stockholm: Liber AB.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Östlund, D. (2012a). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 145-158). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Östlund, D. (2012b). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsklassers pedagogiska praktik* (Doctoral Dissertation in Education, Malmö Studies in Educational Sciences, No. 67). Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola. Tillgänglig: <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01>

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Kort information om studiens syfte. Samtalet spelas in och alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Samtalen kommer att raderas och utskrifterna förstöras när uppsatsen är klar. Informanten har möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande i undersökningen.

Bakgrundsfrågor:

Vad har du för lärarutbildning?

Hur länge har du undervisat i grundsärskolan?

Har du arbetat i andra skolformer?

Vilka ämnen/ämnesområden undervisar du i?

Vilka åldrar har dina elever?

Den senaste läroplanen, Lgrsäl1, infördes 2011. Hur ser du på den läroplanen generellt?

Vilken är den största skillnaden jämfört med tidigare läroplaner du arbetat med?

Hur väl anpassad är läroplanen till särskolans elever?

Hur ser du på det centrala innehållet? Hur passar det in i din undervisning? Har du ändrat på innehållet i din undervisning? Har du lagt till eller tagit bort arbetsområden?

Har du ändrat på arbetsformerna i klassrummet? På vilket sätt?

Hur ser du på kunskapskraven? När eleverna upp till dem?

Hur synliggör du dem för eleverna?

Sätter du betyg, och hur upplever du att det fungerar i så fall?

Särskolan har fått kritik för att vara allt för fokuserad på att ge eleverna omsorger i skolan.

Hur ser du på det? Fokus på omsorger eller lärande, eller kanske både och?

Har det skett någon förändring efter den senaste läroplanens införande när det gäller ditt fokus?

Hur fungerade implementeringen av den senaste läroplanen på din arbetsplats?

För ni fortfarande diskussioner om läroplanen och hur den ska tolkas/förstås i arbetslaget?

Har ni samsyn kring begrepp såsom medverka, bidra, delvis fungerande sätt osv. eller gör var och en sin egen tolkning?

Känner du dig förtrogen med den nya läroplanen eller upplever du osäkerhet? På vilket sätt?

Har eleverna blivit mer medvetna om sitt eget lärande? På vilket sätt?

Har Lgrsäl1 bidragit till skolutveckling för grundsärskolan?

Har lärarnas eget inflytande över undervisningen ökat eller minskat i samband med införandet av den senaste läroplanen? Eller är det oförändrat?

Kan du sammanfatta din syn på läroplanen?

På vilket sätt har den påverkat din undervisning?

På vilket sätt har den påverkat din syn på elevernas kunskapsutveckling och lärande?

Skulle grundskolan och grundsärskolan kunna ha en gemensam läroplan? Varför/varför inte?

Uppföljningsfrågor:

Kan du ge exempel?

På vilket sätt?

Bilaga 2. Informationsbrev till rektor

Informationsbrev till rektor

Hej!

Jag heter Hillevi Lindberg och arbetar som lärare i en klass med grundsärskoleelever på en högstadieskola i xxxx. Under vårterminen läser jag min sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Som avslutning på utbildningen ingår ett examensarbete på avancerad nivå där jag har valt att studera lärares syn på den senaste läroplanen; Läroplan för grundsärskolan 2011.

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen och vad den fått för konsekvenser för det dagliga arbetet som lärare i grundsärskolan.

Jag önskar därför komma i kontakt med två eller tre lärare på Er skola som undervisar elever i grundsärskolan (även inriktning träningsskola) och som är intresserade av att medverka i en intervju. Intervjun beräknas ta ca 45 min. Jag söker lärare som har minst sex års erfarenhet av läraryrket i grundsärskolan, så att de har erfarenheter av att arbeta med andra läroplaner och var med vid den senaste läroplanens införande. Materialet i studien kommer att behandlas konfidentiellt och medverkande personer och skolor kommer självklart att aidentifieras. Den färdiga magisteruppsatsen kommer att publiceras i Göteborgs Universitets elektroniska arkiv – GUPEA.

Med vänlig hälsning

Hillevi Lindberg

Mail: xxxx

Mobil: xxxx

Bilaga 3. Informationsbrev till lärare

Informationsbrev till lärare

Hej!

Jag heter Hillevi Lindberg och arbetar som lärare i en klass med grundsärskoleelever på en högstadieskola i Lidköping. Under vårterminen läser jag min sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Som avslutning på utbildningen ingår ett examensarbete på avancerad nivå där jag har valt att studera lärares syn på den senaste läroplanen; Läroplan för grundsärskolan 2011.

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare i grundsärskolan ser på den senaste läroplanen och vad den fått för konsekvenser för det dagliga arbetet som lärare i grundsärskolan.

Genom att ha varit i kontakt med rektor på xxxx fick jag Ditt namn och undrar nu om Du kan tänka dig att bli intervjuad av mig. Intervjun beräknas ta ca 45 min och den kommer att spelas in. Materialet från studien kommer att behandlas konfidentiellt och medverkande personer och skolor kommer självklart att avidentifieras. Om du av någon anledning vill avbryta ditt deltagande i studien så kan du göra det när som helst, utan att ange någon orsak. Allt insamlat material kommer att förstöras när uppsatsen är färdig. Den färdiga magisteruppsatsen kommer att publiceras i Göteborgs Universitets elektroniska arkiv – GUPEA.

Jag har tänkt göra intervjuer under vecka 10 och 11. Hör av dig med vilka tider som passar dig bäst, så bokar vi en tid.

Tack för att du tar dig tid!

Vid ev. frågor går det att nå mig via mail eller mobil.

Mail: xxxx

Mobil: xxxx

Med vänlig hälsning,

Hillevi Lindberg, xxxx