



**Självständigt arbete, 15 hp, för Speciallärarutbildningen med
specialisering mot utvecklingsstörning
HT 2019
Fakulteten för lärande och miljö**

Omsorg och kunskap i grundsärskolan
6 lärare beskriver grundsärskolans vardag före och
efter LGSÄR 11:s införande i förhållande till
begreppen omsorg och kunskap

Care and knowledge in compulsory school for students with learning disabilities
- 6 teachers describe the compulsory schools for students with learning disabilities
practice before and after LGSÄR 11's introduction in relation to the concept of care
and knowledge

André Mattsson och Mats Henrysson

Författare

André Mattsson och Mats Henrysson

Titel

Omsorg och kunskap i grundsärskolan

- 6 lärare beskriver grundsärskolans vardag före och efter LGSÄR 11:s införande i förhållande till begreppen omsorg och kunskap.

Engelsk titel

Care and knowledge in compulsory schools for students with learning disabilities

- 6 teachers describe the compulsory schools for students with learning disabilities everyday life before and after LGSÄR 11's introduction in relation to the concept of care and knowledge.

Handledare

Kerstin Ahlqvist

Bedömande lärare

Daniel Östlund

Examinator

Carin Roos

Förord

I första hand stor tack till de respondenter som ställt upp i vårt arbete och delgivit sina upplevelser ur grundsärskolans vardag. Även ett stort tack till vår handledare som med äkta engagemang och konstruktiv kritik stöttat oss i vårt arbete. Det har varit väldigt intressant att prata med lärare som är aktiva på fältet i grundsärskolan och höra deras berättelser. I detta arbete ansvarar Mats och André gemensamt för dess samtliga delar. Intervjuerna har delats upp mellan André och Mats.

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare som arbetar i grundsärskolan upplever grundsärskolan idag utifrån begreppen kunskap och omsorg. Rapporter från Skolverket (2001; 2009; 2010) har påvisat att grundsärskolan innehåller för mycket omsorg på eventuell bekostnad av kunskaper. Omsorg kontra kunskap är ett ständigt ämne för diskussion i och styrning av grundsärskolan. I och med införandet av LGSÄR11 förtydligades kunskapsuppdraget (Skolverket, 2018). Därför hade vi följande frågeställningar i vårt arbete: Hur har grundsärskolans undervisning förändrats ur ett omsorgs- och kunskapsperspektiv sedan införandet av läroplanen LGSÄR11? Hur ser lärare i sarskolan idag på sarskolan uppdrag i förhållande till begreppen omsorg och kunskap? För att få svar på detta valde vi en

hermeneutisk ansats, med en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer för att få reda på lärarnas upplevelser inifrån grundskolans praktiska vardag. Vi har en relationell teori som ram i detta arbete. Resultatet i korthet visar på att lärarna upplever ett tydligt ökat kunskapsfokus efter LGSÄR11:s införande, vilket de i grunden är positivt inställda till, men de ser också nackdelar. Lärarna har svårighet att definiera vad det ökade kunskapsfokuset har för positiva effekter för eleverna i ett livsperspektiv. Lärarna definierar omsorg olika. Lärarna definierar kunskap brett och pragmatiskt och ser omsorg och kunskap i grundskolan som icke åtskiljbara i den faktiska praktiken.

Ämnesord

grundskola, kunskap, LGSÄR11, omsorg, relationell, speciallärare

Author

André Mattsson och Mats Henrysson

Title

Care and knowledge in compulsory schools for students with learning disabilities

- 6 teachers describe the compulsory schools for students with learning disabilities everyday life before and after LGSÄR 11's introduction in relation to the concept of care and knowledge.

Supervisor

Kerstin Ahlqvist

Assessment teacher

Daniel Östlund

Examiner

Carin Roos

Abstract

The purpose of this degree project is to investigate how teachers, who work in compulsory schools for students with learning disabilities experience the compulsory schools for students with learning disabilities today based on the concepts of knowledge and care. Reports from the National Agency for Education have shown that the compulsory schools for students with learning disabilities contains too much care at the expense of knowledge. Caring versus knowledge is a constant topic for discussion in and in the management of the compulsory schools for students with learning disabilities. With the introduction of LGSÄR11, the knowledge assignment was clarified (Skolverket, 2018). Therefore, we had the following questions in our work: How has the teaching of compulsory schools for students with learning disabilities changed from a care and knowledge perspective since the introduction of the curriculum LGSÄR11? How do teachers in the compulsory schools for students with learning disabilities today view the compulsory schools for students with learning disabilities assignment in relation to the concepts of care and knowledge? To answer this, we chose a hermeneutic approach, using a qualitative method in the form of semi-structured interviews to find out the teachers experiences from the practical life of the school for students with intellectual disabilities. We have a relational theory as the framework in this work. The results in brief show that the teachers experience a clearly increased focus on knowledge after the introduction of LGSÄR11, which they are basically positive about, but also see disadvantages. Teachers have difficulty defining what the increased focus of knowledge has on positive effects for students in a life perspective. Teachers define care differently. Teachers define knowledge broadly and pragmatically. Teachers see care and knowledge in compulsory schools for students with learning disabilities as indistinguishable in the actual practice.

Keywords

care, compulsory school for students with intellectual disabilities, knowledge, LGSÄR11, relational, special needs, teacher

Innehåll

1. Inledning	8
1.1. Syfte och frågeställningar	10
1.2. Avgränsningar	11
2. Litteraturgenomgång.....	12
2.1. Särskolans historia en återblick	12
2.2. Utvecklingsstörning	13
2.3. Ämnen och ämnesområden	14
2.4. Begreppen omsorg och kunskap.....	14
2.4.1. <i>Kvalitet och kunskap</i>	15
2.4.2. <i>Omsorg</i>	18
2.5. Kritik mot särskolan	19
2.6. Internationellt fokus.....	21
2.7. Tidigare forskning kring omsorg och kunskap i undervisningen	22
3. Teoretiska utgångspunkter.....	27
4. Metodbeskrivning	29
4.1. Val av metod.....	29
4.2. Urval	29
4.3. Genomförande	30
4.4. Bearbetning.....	31
4.5. Etiska principer och överväganden.....	32
4.6. Studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet	32
5. Resultat	34
5.1. Lärarnas definition av begreppet omsorg i grundsärskolans kontext	34
5.2. Lärarnas definition av begreppet kunskap i grundsärskolans kontext.....	35

5.3. Lärarnas upplevda likheter och skillnader i sin undervisning före och efter LGSÄR11:s införande	35
5.3.1. <i>Ett ökat kunskapsfokus</i>	35
5.3.2. <i>Ett ökat kunskapsfokus för och nackdelar</i>	36
5.4. Svårt att särskilja kunskap och omsorg i grundskolans praktiska vardag	37
5.5. Sammanfattande analys	39
6. Teoretisk tolkning	40
6.1. Slutsatser	41
7. Diskussion	42
7.1. Resultatdiskussion	42
7.2. Metoddiskussion	48
7.3. Fortsatt forskning	48
7.4. Praktisk relevans	49
Referenser	50
Bilagor	56

1. Inledning

Omsorg och kunskap eller kunskap och omsorg. Vad är egentligen kvalitet i särskolan? I vårt dagliga arbete i särskolan omges vi hela tiden av de två begreppen kunskap och omsorg. Inte sällan satta i ett förenklat antingen eller resonemang. Nu går vi sista terminen på speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning. Enligt examensförordningen för speciallärare ska vi för speciallärarexamen ”visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och dess betydelse för yrkesutövningen” (SFS 2011:186). Särskolans dilemma vad gäller kunskap och omsorg har återkommande under utbildningen uppkommit i såväl kurslitteratur som forskning, efter praktiska uppgifter på fältet och i flera diskussioner vi haft med våra kurskamrater.

I Läroplan för grundskolan och grundsärskolan (2018) står följande att läsa under Skolans uppdrag:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa.

Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Kap 1. Skolverket, 2018)

Formuleringarna ovan är svåra att tolka på annat sätt än att i skolans uppdrag ingår både omsorg och kunskap. Således borde kvalitet i särskola då innehålla båda delar. Ett bekymmer med många begrepp är att vi har olika bild av vad de betyder, således är våra föreställningar om vad som är omsorg och vad som är kunskap olika. Ludwig Wittgenstein österrikisk-brittisk filosof uttrycker sig såhär:

Vi förmår inte att klart avgränsa de begrepp vi använder, inte för att vi inte känner till deras riktiga definition, utan för att det inte finns någon riktig ”definition” av dem. Att anta att det måste finnas en är som att anta att då barn leker med en boll så leker de en lek enligt strikta regler. (Wittgenstein, 1999 s. 30)

Skolverket och skolinspektionen med flera har riktat stundtals stark kritik mot särskolans verksamhet av att vara för omsorgsorienterad och att då kunskapsinhämtning hämmas. (Skolverket, 2001; 2009; 2010; Frithiof, 2012; Szönyi, 2005; Berthén 2007; Riksrevisionen, 2019)

Införandet av den nya speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning samt läroplanen LGSÄR11 (2018) skulle kunna ses som en del i att råda bot på denna kritik.

Östlund bekräftar riskerna med en alltför omsorgsorienterad särskoleverksamhet men ifrågasätter samtidigt polariseringen av kunskap och omsorg och om den är möjlig särskilt med en relationell pedagogisk utgångspunkt (Östlund, 2012). Stefansson går steget längre än Östlund i sin avhandling kring livsförståelsearbete i särskolan där Stefansson (2012) uttrycker att distinktionen mellan omsorg och kunskap som t.ex. Skolverket och Skolinspektionen använder är vilseledande.

Precis som Östlund (2012) menar vi i denna studie att med relationellt teoretiska glasögon som vi ämnar ha i denna studie, blir det svårt att särskilja kunskap från omsorg i en lärandekontext. Det blir en i hög grad av förenkling av en komplex verklighet att göra så i allmänhet och med relationell pedagogisk utgångspunkt i synnerhet.

En inte oviktig parameter i sammanhanget blir att försöka förstå vad olika aktörer i vår bransch egentligen menar med begreppen omsorg och kunskap. För att försöka förstå Skolverkets och svenska styrdokuments definition av begreppet kunskap har vi tagit Berghs (2010, 2011) forskning om kvalitetsbegreppets framväxt i svensk skola till hjälp eftersom Bergh belyser hur ett brett begrepp som kvalitet blir synonymt med vissa specifika innebörder över tid genom att formas av en viss retorik av de som styr. Det som anses vara kvalitet i skola präglar vad som anses vara ”rätt” och i viss mån också ”fel” fokus i skolans verksamhet. Motsvarande ämnar vi försöka överföra på begreppen omsorg och kunskap samt distinktionen där emellan som t.ex. Skolverket gör.

Eftersom Skolverket riktar stort fokus på likvärdighet och att särskolan skall vara så lik den vanliga grundskolan som möjligt påverkas man hur man ser på omsorg och kunskap i särskolan av vad som definieras som kvalitet i svenskt skolsystem i stort. Förändringar som görs i vanliga

grundskolan gäller oftast också per automatik i grundsärskolan eftersom det finns en tydlig strävan om likvärdighet (Riksrevisionen, 2019). Vilket kan tyckas motsägelsefullt då vi valt att organisera skolsystemet i Sverige så att vissa individer går i grundskolan och vissa går i särskolan.

Det finns flera röster som ifrågasätter och argumenterar för att det är fel att ha en särskild skolform för människor med intellektuell funktionsnedsättning och att det kan antas strida mot grundläggande mänskliga rättigheter genom FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Frithiof, 2012; Szöni, 2005).

I förhållandet mellan omsorg och kunskap skulle vi vilja försöka få upplevelser från den verklighet däri professionella verkar, det vill säga lärarna i särskolan. Vi anser att det måste vara i allas intresse att höra vad de har att säga om deras eventuella resa från omsorg till kunskap eller pendlande däremellan i särskolans vardag. Till skillnad från t.ex. Skolinspektion och Skolverket är inte vårt främsta uppdrag att granska huruvida lärarna följer de styrdokument som finns. Snarare ämnar vi få upplevelser från hur de upplever sitt uppdrag i särskolans vardag utan att verka i ett granskande syfte. Nilholm (2016) beskriver klyftan som finns mellan forskning och lärare och menar att han till skillnad från många andra forskare inte lägger detta problem i lärarens knä utan menar på att mycket av forskningen inte adresserar det uppdrag läraren har. I denna studie bedrivs ingen forskning men vi vill försöka undersöka något som berör vår vardag i rollen som blivande speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på fältet i särskolans vardag.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet i denna studie är att undersöka hur 6 lärare upplever grundsärskolan idag utifrån begreppen kunskap och omsorg samt eventuella förändringar som skett i och med införandet av LGSÄR11.

Frågeställningar:

- På vilka olika sätt uppfattar sex lärare i grundsärskolan att undervisningen förändrats ur ett omsorgs- och kunskapsperspektiv efter införandet av LGSÄR11?
- Hur uppfattar sex lärare grundsärskolans uppdrag i förhållande till begreppen omsorg och kunskap?

1.2. Avgränsningar

Studiens avgränsningar handlar om att vårt eget empiriska material inriktar sig på grundsärskolan. Dock är vi av åsikten att all skolforskning är av relevans för fältet särskola om än generaliserbarhet och överförbarhet måste noga beaktas. Stora frågor inom särskolans forskningsområde är frågan om inkludering och exkludering, olika specialpedagogiska perspektiv samt särskolans vara eller icke vara. Samtliga dessa frågor har vi valt att inte beröra i någon större utsträckning med hänvisning till de begränsningar som måste göras inom ramen för omfattning av detta arbete. I arbetet benämns alla intervjupersoner lärare oavsett om de är speciallärare, har erfarenhetsbaserad behörighet eller grundlärarutbildning. Alla respondenter har lärarutbildning.

2. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången i detta arbete går via en historisk återblick in i en begreppsförklaring och definition av vad som växt fram som definition på begreppet kvalitet i svenskt skolsystem samt redogörs för olika aktörers beskrivningar av begreppen kunskap och omsorg. Vidare beskrev 2000-talets kritik av särskolan av att vara för omsorgsorienterad. I tidigare forskning görs en internationell utblick samt ett nedslag i forskning som på olika sätt berör omsorgs- och kunskaps betydelse i en skol- och särskolekontext närmare klassrummets nivå. Delar av bakgrund och tidigare forskning kan vara hämtad utanför särskolans verksamhet och från gymnasiesärskolan trots att denna studie i första hand rör grundsärskolan. Vårt ställningstagande är att forskning som görs på människor måste också kunna gälla människor med utvecklingsstörning. Följden därav är att vi inte ser det som ett krav på att forskning skall vara gjord inom grundsärskolan som om det vore en egen typ av människor. Enligt Stukat är det i hermeneutisk forskningstradition inte förbjudet att föra ett argumenterande resonemang där författarens egna åsikter om kunskapsläget tydligt syns. Vidare menar Stukat att detta inte handlar om tyckande utan faktiskt om att ge ett klokt resonemang grundat i att man ”Utifrån det egna problemområdet granskar man kritiskt, analyserar jämför och kommenterar vad andra påstår sig ha kommit fram till.” (Stukat, 2011, s. 124)

2.1. Särskolans historia en återblick

Historiskt sett har rollen som specialpedagog och speciallärare utvecklats från att till en början fokusera på omvårdnad och förvaring med hospital de los inocentes (hospital för de oskyldiga Valencia 1410) till att i dag vara en profession i ständig förändring. Grundaren av svenska grundsärskolan sägs vara Thorborg Rappe som under 1890- talet och fram till sin död var föreståndare för undervisning av sinnesslöa. Hon följde efter det Eduard Seguin tänkte kring undervisning av sinnesslöa i Paris på 1840-talet. Att oavsett idioti så är det ett mänskligt väsen. Rappes motto var ”utveckla det som finnes” och målet med undervisningen var att bibringa eleverna mänsklig hyfsning. Hon refererade också till Seguin med att stränghet är ofta onyttig och kroppslig bestraffning bara bör användas i undantag, däremot är uppmuntran och beröm att föredra (Grunewald, 2008). I svensk specialpedagogik och speciallärares historia framgår det att redan 1809 startade Pär Aron Bord i Stockholm en skola för elever som var blinda eller döva,

dessutom antogs också en del debila elever fast först 1829 (Rosenqvist, 2007). Den första att starta upp undervisning för sinnesslöa (utvecklingsstörda) elever var Pontus Glasell som 1863 i Göteborg öppnade upp den ”tysta skolan” (Aspelin, 2013). Först 1944 fick enligt lag personer med utvecklingsstörning rätt till skolgång (Rosenqvist, 2007). Detta ledde fram till att utforma en lärarutbildning för personer med funktionsnedsättning. Så 1954 kom lagen som gjorde Landstinget till huvudmän för vården och den enskilde verksamheten. Den sa att all undervisning och vård skulle vara kostnadsfri, in- och utskrivning regleras och möjligheten till överklagan infördes i Sverige (Grunewald, 2008). Ordet särskola kom under 1950-talet. 1967 menade Maja Witting att särskolans pedagogik ska utgå från elevernas bakgrund och individuella olikheter. Att man ger varje elev möjligheten att arbeta och förstärkas utifrån där man var. Man hade utvecklat allt tänk för de obildbara till att bli bildbara och med hjälp av nya utbildning- och träningsmetoder ge eleverna nya möjligheter att lyckas. Särskolans första läroplan kom 1973 och hette Lsä-73. Den vände sig till tre områden särskola, träningsskolan och träning special. Så sent som 1985 togs särskolans regelverk ut ur omsorgslagen och infördes under skollagen, men fortfarande utgör särskolan en egen skolform. Under 1990-talet kom läroplanen Lpo94 som vände sig till alla skolformer. En viktig faktor i att man ville förändra Lpo94 var att när man utredde Lpo94 kom man i en rapport med titeln *Tydliga mål och kunskapskrav* i särskolan fram till att det hade skapats lokala mål och Lpo94 var inte styrande och således ansågs skolan inte nationellt likvärdig (SOU 2007:28). Delvis ur detta kom LGSÄR11 som sedan reviderats och är nu gällande läroplan i grundsärskolan (Svärd & Florin, 2014).

2.2. Utvecklingsstörning

Utifrån Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) definition är ett kännetecken utifrån en individs kognition, känsloreglering eller beteende som återspeglar en dysfunktion i psykologiska, biologiska eller utvecklingsprocesser. Utvecklingsstörning är vanligtvis förknippade med betydande besvär eller funktionsnedsättning vid social, yrkesverksamhet eller andra aktiviteter. Kyléns (1981) teorier om utvecklingsstörning och begåvning har haft stor inverkan på hur vi i Sverige ser på utvecklingsstörning. I Kyléns modell återfinns tre nivåer svår, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. På de tre nivåerna beskriver Kylén i vilken grad olika förmågor utvecklas på respektive nivå. I Kyléns modell innefattar förmågorna *rumsuppfattning*, *tidsuppfattning*,

kvalitetsuppfattning, mängduppfattning, orsaksuppfattning, symboltänkande, minne och kommunikation. Vilka enligt modellen kan användas för att klargöra en persons begåvningsnivå. (Kylén, 1981)

2.3. Ämnen och ämnesområden

Inom svenska skolan finns det en skild skolform, särskolan. Den vänder sig till de elever med utvecklingsstörning som inte förväntas nå upp till kunskapskraven och målen i grundskolan (SFS 1985:1100). I skollagen står det att grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en anpassad skolgång med kunskaper och värden som ska vara tillgängliga för dem att tolka och förstå. Att alla elever oavsett funktionsnedsättning ska ges rätten att få en så likvärdig skolgång som övriga elever, men utifrån deras förutsättningar (SFS 2010:800). Grundsärskolan uppdelas i LGSÄR 11 i ämnen och ämnesområden. Där det i ämnen går att få betyg om än det är valfritt. I ämnesområden får eleverna ett omdöme på grundläggande eller fördjupad nivå. Eleverna kan läsa en kombination av ämnen och ämnesområden i grundsärskolan och de kan också läsa ämnen i grundskolan i kombination med ämnen i grundskolan. Om en elev inte når upp till kunskapskraven för ämnen i grundsärskolan kan man överväga att läsa enligt ämnesområden. Generellt kan sägas att eleven läser ämnen om man har en lindrig utvecklingsstörning och enligt ämnesområden om man har en måttlig eller djup utvecklingsstörning. En viktig skillnad är att i ämnesområden bedöms eleven utifrån sina individuella förutsättningar vilket man inte gör i grundsärskolan (Skolverket, 2018).

2.4. Begreppen omsorg och kunskap

Vi gör inget anspråk på att entydigt definiera begreppen kunskap och omsorg. Epistemologiskt är frågan om vad kunskap egentligen är omöjlig att svara på. Vår ambition är att delvis genom att visa hur kvalitetsbegreppet använts inom utbildning visa ett urval av framställningar av begreppen kunskap och omsorg som finns. Med stöd i Wittgensteins (1999) tankar om begreppsdefinition finner vi det omöjligt att entydigt definiera vad kunskap eller omsorg är. Enligt Wittgenstein frågar vi oss vad "X" är, blir vi förvirrade och vet inte riktigt vad vi menar med X. Detta benämner Wittgenstein en sorts "sjäsligt bryderi". Att vi i detta sjäsliga bryderi

söker en entydig definition på begrepp "X" ser Wittgenstein som ett sätt att lugna vår själ. Språket kommer vilseledda oss och få oss att tro att "X" är nåt visst som går att entydigt definiera oberoende av kontext som nåt slags föremålsliknande tingest. Det Wittgenstein föreslår och som vi i denna studie ämnar göra är att samla in olika definitioner på "X" för att på det sättet öka förståelsen för begreppet "X". Det som möjligtvis skulle kunna sägas här är att Skolverket har ett tolkningsföreträde för vad "X" är om "X" är t.ex. kunskap eller omsorg. Men faktum är att de kunskapsbeskrivningar Skolverket gör är så vida att det blir svårt att se dem som en definition. Omsorg blir än mycket svårare då Skolverket inte definierar vad som menas med begreppet omsorg.

2.4.1. Kvalitet och kunskap

Berg (2010, 2011) skriver om hur kvalitetsbegreppet införts i svensk skolas styrdokument och hur begreppets innebörd förändrats och påverkat det svenska skolsystemets värderingar och i förlängningen vad som görs i svensk skola på golvnivå. Berg har med lingvistisk dokumentanalys som metod undersökt begreppet kvalitets förekomst i styrdokument framförallt mellan 1997 och 2008. Han har även gjort intervjuer i flera kommuner på både förvaltnings- och skolnivå. Bergs studier visar på att från 90-talets slut och fram till 2010 sker en introduktion av kvalitetsbegreppet i svenska styrdokument som en avspeglning av att detta görs i omvärlden. Internationella kunskapsjämförelser som Timss och PISA får stort genomslag. Flera författare är överens om denna internationella påverkan på svensk skolas ökade fokusering på resultat och framförallt resultat i internationella tester som PISA och Timss (Stefansson, 2012; Aspelin, 2013; Säljö, 2015; Allodi 2010).

Aspelin använder begreppen den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan för att förklara olika utgångspunkter i hur man ser på kunskapskvalitet i skolan. Författaren menar vidare att de som prioriterar den kunskapseffektiva skolan anser:

1. Att om ett lands elever presterar bra i olika tester är utbildningen framgångsrik och har hög kvalitet.
2. Att de viktigaste aspekterna av utbildning är mätbara.
3. Att målet med utbildning är att förbättra enskilda elevers studieprestationer. (Aspelin, 2013 s.16)

Medans den mer socialt orienterade anser att sociala möten, värdegrund och så kallade mjuka värden är viktigare. Aspelin introducerar relationell pedagogik som ett tredje alternativ till dessa två synsätt. Något som går igenom i detta arbete närmare under teoretisk förankring.

Stefansson (2012) skriver om livsförståelsearbetet i särskolan och kan sägas stå för en ytterst icke mätbar kunskapssyn där en betydligt bredare kunskapssyn förespråkas snarare än ämnessmala skolämnes mål. Säljö skriver också om ämnet och följande citat är hämtat från honom: "I dagens skola där traditionell skriftlig kunskapsprövning och internationella jämförelser spelar stor roll, hamnar fokus lätt på kunskapens produkter och det lätt mätbara" (Säljö, 2015 s. 85).

Bergh (2010) beskriver att oavsett om det är behövt eller ej så introduceras kvalitetsbegreppet i utbildning på allvar i Skr 1996/97:112 där kvalitetsredovisning och kvalitetsgranskning skrivs fram. Författaren menar vidare att när ett begrepp som kvalitet förs in på en ny arena (utbildning) har begreppet med sig föreställningar från andra arenor om vad som är god kvalitet. Enligt Bergh förändras inte dessa föreställningar när begreppet flyttas in i utbildningsarenan utan snarare förändrar begreppet kvalitet synen på vad god undervisning är. Författaren menar att begreppet kvalitet vid introduktionen i utbildning har med sig betydelser från mer marknadsekonomiska syften. Något som på inte tidigare funnits utbildningens arena. Bergh skriver:

ökade förväntningar om tydlighet, rättssäkerhet, mätbarhet, konkurrens samt betoning av resultat och måluppfyllelse leder till att tidigare erfarenheter från erfarenhetsrummet utbildning utmanas och delvis trängs undan [...] utvecklingen [kan] beskrivas som att utrymmet för erfarenheter av mer traditionell utbildningskaraktär successivt krymper, samtidigt som utrymmet för nya förväntningar ökar. (Bergh, 2010 s. 273)

Berghs resultat identifierar fyra kvalitetsbegrepp inom utbildning varav han funnit de tre sista som allt mer dominerande.

Utbildningskvalitet ej dominerande som handlar om mer klassiska värden inom utbildning om än det sker en förskjutning från ett brett kunskapsperspektiv på bildning i mer allmän betydelse till en smalare kunskapssyn som handlar om ämneskunskaper. *Resultatkvalitet dominerande*, här poängterar Bergh ordvalet av resultatkvalitet istället för måluppfyllelse då författaren menar att måluppfyllelse mer svarar mot styrdokumentens mer allmänna mål kring kunskap i vardagen, demokrati och sociala processer och är en bredare kvalitets- och kunskapssyn. Med ordvalet

resultatkvallitet vill Bergh skriva fram att det han funnit är att betyg, mätbarhet och måluppfyllning av specifika ämnesknutna mål är det som tydligt dominerar de arenor han undersökt när man vill beskriva utbildningens kvalitet. *Marknadskvallitet dominerande* är starkt besläktat med resultatkvallitet men har ett fokus på att Sverige skall visa framstående resultat på den internationella marknaden. *Systemkvallitet dominerande*, med systemkvallitet menar Bergh effektivitet, rättssäkerhet, likvärdiga bedömningar, systematiskt kvalitetsarbete, ansvar, systemkunskap, ständiga förbättringar, transparens, kunskapsbank och krav. Detta sammanfattas från område som juridik och kvallitetssystem.

Bergh (2010) har genom sina studier funnit att kvallitetsbegreppet inom utbildning förenklats i tre steg.

Steg 1: Innan slutet av 90-talet dominerar utbildningskvallitet.

Steg 2: I slutet av 90-talet när kvallitetsbegreppet förs in i mer konkret bemärkelse i styrdokument inom utbildning lever utbildningskvallitet parallellt med resultatkvallitet, marknadskvallitet och systemkvallitet.

Steg 3: I början på 2000-talet marginaliseras utbildningskvallitet och resultatkvallitet, marknadskvallitet och systemkvallitet tar över.

Bergh frågar sig i slutet av sin avhandling om vi ska ha utbildning för ett system eller ett system för utbildning och menar att det finns stora risker för att vi skapar en utbildning för ett system eftersom resultatkvallitet, marknadskvallitet och systemkvallitet tagit så stor plats. Säljö (2015) problematiserar också begreppet kunskap och vad som är skolkunskap och användbar kunskap, vad ses om är viktigt i skolan och hur vi mäter kvallitet. Författaren skriver om transfer där det menas att vi lär av våra tidigare erfarenheter. En sak som gör transfer så intressant är att enligt Säljö så bygger institutionaliserad utbildning mycket på ett antagande om att positiv transfer sker genom att traditionella skolkunskaper på något vis omvandlas till verklig kunskap i en situation utanför skolan. Till exempel att om vi räknar plus och minus i skolan använder eleven denna kunskap i den verkliga situationen i affären senare. Enligt Säljö har forskningen haft anmärkningsvärda svårigheter att påvisa ett enkelt samband mellan just skolans institutionaliserade exempel och praktisk tillämpning i en verklig situation. Soltis tar ett exempel ur skolans vardag hur nästan alla lärare upplevt tillfredställelse av att elever klarat att använda en

viss strategi eller anammat en viss kunskap i ett visst sammanhang och när läraren nästa dag glad i hågen tänkt att de ska applicera den nyvunna kunskapen på en ny situation så är eleverna som nollställda (Phillips & Soltis, 2010; Säljö, 2015). Säljö 2015 beskriver fenomenet såhär: ”Kunskaperna tycks vara inkapslade i det sammanhang man mötte dem och man lär exemplet snarare än vad det exemplifierar” (Säljö, 2015 s. 110).

2.4.2. Omsorg

Omsorg är i skolans kontext svårt att definiera. Vad skolverket menar med omsorg i följande rader tagna ur läroplan för grundskolan och grundsärskolan (2018) är inte helt lätt att svara på: ”Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet” (Kap 1. Skolverket, 2018). Men att skolverket konstaterar att skolans verksamhet ska innefatta omsorg känns tydligt.

Enligt Nationalencyklopedin (NE) är omsorg en term för samhällets särskilda insatser till stöd för personer med begåvningsmässiga funktionshinder, utvecklingsstörning som härstammar från lagstiftning från 1960. Under tidens gång har sedan begreppet vidgats och vi pratar idag om barnomsorg och äldreomsorg.

Szöni och Dunkers (2012) har forskat om elever med funktionsnedsättning och deras delaktighet i skolan. De beskriver tre olika kulturer där en är omsorgskulturen som enligt dem präglas av att vara en vertikal relation där en lärare ger omsorg till en elev. Begreppen omvårdnad och trygghet kopplar författarna som starkt förknippade till omsorgskulturen. Östlund (2012) skriver fram hur skolan innehar elev-och lärarrelationer men att träningsskolan (nuvarande grundsärskola inriktning ämnesområden) innehar ytterligare ett tillägg av en tydlig och helt nödvändig dimension av omsorg då flera av dessa elever behöver hjälp på ett konkret plan med av och påklädning, toalettbesök, transporter och matsituationen. Ur ett mer abstrakt perspektiv menar Östlund att omsorgen också är personalens tolkning av elevernas interaktion då de hela tiden tolkar elevernas gester, tecken och kroppsrörelser.

2.5. Kritik mot särskolan

Den kritik som framförts mot särskolan handlar i huvudsak om två saker. Det första om huruvida om det är rätt att som Sverige gör ha en egen skolform med egen kursplan för elever med intellektuell funktionsnedsättning (Frithiof, 2012, Szöni 2005, SOU 2004:98). Frithiof (2012) lyfter t.ex. exkluderandet av människor med intellektuell funktionsnedsättning från det vanliga skolsystemet och sätter detta i förhållande till FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Denna kritik av särskolans vara eller icke vara har vi valt att inte fokusera på i vår studie.

Den andra frågan som särskolan fått kritik för är att den är för omsorgsorienterad på bekostnad av kunskaper (Skolverket, 2001; 2009; 2010; Frithiof, 2012; Szönyi, 2005; Berthén, 2007; Riksrevisionen, 2019).

I Skolverkets stödmaterial som handlar om kunskapsbedömning i särskolan konstaterar Skolverket att undervisningen i särskolan ofta brister.

Skolverket har konstaterat att kvaliteten på undervisningen i särskola och särsvux ofta brister. Fokus ligger mera på omsorg än på kunskap och elever ges därmed inte alltid den stimulans de behöver för att utveckla sina kunskaper (Skolverket, 2009 s.5).

Det är en mycket stark kritik och det kan diskuteras om det ur ett vetenskapligt perspektiv går att konstatera detta. I Skolinspektionens senaste granskning av särskolan från 2010 som är särskilt inriktad på svenskundervisningen i grundsärskolan skriver man tydligt fram att granskningen visar att:

undervisningen i grundsärskolan inte ger eleverna tillräckliga förutsättningar att utveckla de språkliga förmågor som uttrycks i grundsärskolans kursplan i svenska. Det finns inga resultat på skolövergripande nivå som visar hur det går för eleverna. Därför behöver skolorna förbättra sitt arbete med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling (Skolverket 2010, s. 5).

Skolinspektionen beskriver att iakttagelserna och slutsatserna gäller de 28 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Det Skolverket och Skolinspektionen gör kan sägas vara att kontrollera om särskolan uppfyller de kvalitetskrav som enligt Bergh (2011) svensk skola styrs utav. Det vill säga det läggs stor vikt vid att kontrollera huruvida t.ex. särskolor dokumenterar systematiskt elevernas kunskaper i förhållande till målen det vill säga deras kunskapsresultat.

I sin avhandling som handlar om elever i särskolans deltagande i den pedagogiska praktiken beskriver Östlund (2012) Skolverkets och Skolinspektionens rapporter (Skolverket, 2001; 2010) och menar att kunskap och omsorg i särskolan bör vara föremål för vidare undersökning. Östlund (2012) skriver vidare:

En problematisk aspekt är att omsorg och trygghet i ovan nämnda rapporter [Östlund syftar här på Skolverkets rapporter 2001 och 2010] på ett onyanserat sätt benämns som något negativt och det beskrivs som en risk om dessa två områden får för stort utrymme under elevernas skoldagar (Östlund, 2012 s. 45).

Östlund (2012) menar vidare att omsorgsorienterade situationer kan vara kunskapsutvecklande om de svarar mot de mål som finns i skolans styrdokument i en artikel kring specialläraren med inriktning mot utvecklingsstörnings profession skriver Östlund (2013): ”Frågor som bör ställas i relation till omsorgs- och kunskapsbegreppet är huruvida omsorgen genomförs utan kunskapsutvecklande ambitioner eller kunskapsutmaningen genomförs utan inslag av omsorg?” (Östlund, 2013 s. 154).

Precis som Östlund ser Aspelin (2010) det som problematiskt att försöka polarisera begreppen omsorg och kunskap i skolan ur ett relationellt perspektiv i synnerhet om man har ett relationellt perspektiv som utgångspunkt. Mer om Aspelin och ett relationellt perspektiv återfinns under rubriken teoretiska utgångspunkter i detta arbete. Även Stefansson (2012) i sin avhandling om livsförståelsearbetet i särskolan problematiserar Skolverkets och Skolinspektionens inställning till begreppen omsorg och kunskap i särskolan som Stefansson förhållandevis starkt uttrycker det är vilseledande. Författaren tar lek som exempel som ofta sätts i motsats till kunskap och lärande i skolans kontext men som enligt Stefansson kan vara en väg att nå kunskap och förståelse om livet i vägen mot livsförståelse. Författaren säger sig förgäves ha försökt förstå bakomliggande orsaker till Skolverkets ställningstagande för kunskap och mot omsorg. Den potentiellt möjliga förklaring Stefansson uttrycker är att forskningsresultat på barn i vanlig skola om t.ex. fördelarna med att i tidig ålder träna fonologisk medvetenhet översatts till att också gälla barn i särskola per automatik. Detta i ambitionen att hjälpa och öka läsförståelsen samt att erbjuda likvärdig utbildning. Stefansson menar dock på att detta överförande av forskning från en kontext till en annan kan orsaka att vissa kontextuella överföringsproblem aldrig ser dagen ljus.

Ett fenomen som Skolinspektionen (2010) själva sätter ord på är ett citat. ”Tidigare studier av särskolan pekar på att elever i allmänhet trivs bra och föräldrar är nöjda med utbildningen” (Skolverket, 2010 s. 31). Detta till trots utgår en skarp kritik av särskolans verksamhet. Utan att ta ställning ifråga utifrån förenklade slutsatser är det onekligen intressant att vårdnadshavare och elever i allmänhet verkar nöjda men att Skolverket och Skolinspektionen ändå är så kritiska.

Riksrevisionen (2019) har släppt en rapport om grundsärskolan. Granskningen ingår i riksrevisionens uppdrag som effektivitets granskare. Uppgiften är således att granska hur effektiv den statliga verksamheten är och i detta fall grundsärskolans verksamhet. Granskningen har genomförts från 2011 och framåt. Syftet med rapporten definieras som ”syftet har varit att bedöma om de statliga insatserna gett grundsärskolan goda förutsättningar att utveckla elevernas kunskaper så långt det är möjligt enligt utbildningens mål” (Riksrevisionen, 2019 s.5). En viktig avgränsning i rapporten är att den endast granskar definierade delar av kunskapsuppdraget således inte skollagens övriga mål, till exempel att utbildningen syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla värden, förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar. Rapporten bekräftar Skolverkets och Skolinspektionens rapporter om en alltför omsorgsinriktad grundsärskola där kunskapsutmaningar blir hämmade. Detta konstateras genom hänvisning till dessa myndigheters rapporter som är tidigare nämnda i detta arbete (Skolverket; 2001; 2009; 2010). Sammanfattningsvis konstaterar man i rapporten att det finns svårigheter i att sammanställa resultat om grundsärskolans elevers kunskaper då underlag för detta saknas. Rapporten visar också på att grundsärskolan i olika sammanhang prioriteras bort vid alltifrån olika revideringar till skrivandet av allmänna råd. Riksrevisionen konstaterar att de statliga insatserna till grundsärskolan inte har varit tillräckliga.

2.6. Internationellt fokus

Utifrån historiska perspektiv har man internationellt sett på personer med utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar som obildbara, men med tiden har det visat sig att de är bildbara. Unescos världskongress 1994 i Salamanca, Spanien var ett sätt att föra fram en gemensam syn på en skola för alla. Under världskongressen skrev Sverige och övriga länder på en deklaration som blev kallad Salamancadeklarationen. Med den skulle man inte särskilja på

skolan utan skapa en skola som var för alla, där olikheter är en tillgång och ska skapa ett inkluderande samhälle (Svenska Unescorådet, 2006). I och med att man i Sverige ger varje obligatorisk skolform en egen läroplan går man emot den internationella överenskommelsen om en inkluderande skola och undervisning enligt Fritiof (2012). Det har med andra ord lett till att Sverige i stor utsträckning skiljer sig från många andra länder eftersom de inkluderar eleverna, medan i Sverige har vi skolformen grundsärskola.

Internationell forskning är inte helt överens om vilken kunskap vi ska beröra vid undervisning av elever med särskilda behov vilket exemplifieras av exemplen som här följer. I en artikel (Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers, 2011) som handlar om vad vi undervisar i skolan om för elever med utvecklingsstörning, menar författarna att vi riskerar undervisa om sådant som kan leda till att eleverna får ta till sig ämnen som de senare i livet inte till sin fulla kan relatera till utifrån sin funktionsnedsättning. De menar att eleverna skulle få ut mer livskvalitet genom att bibehålla en form av omsorgskunskap utifrån sitt faktiska individuella behov. Svar på denna artikel kommer i form av (Courtade, Spooner, Browder & Jimenez, 2011) som pekar på att särskilja eleverna för mycket åt kan hämma deras egentliga potential. Vi riskerar då att missa vad de kanske skulle kunna lära sig och på så sätt ge eleverna en mindre likvärdig utbildning kontra elever utan särskilda behov eller funktionsnedsättningar. Som svar på detta menar Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers (2012) att de inte ser på att man ska särskilja kunskapen på så sätt att eleverna går miste om sin fulla potential gällande kunskap. Dock menar författarna att eleverna ofta har andra levnadsvillkor som genom att inkluderas i så kallad skola för alla kan skapa negativa förutsättningar för elevens liv vid sidan om skolan. Vidare menar författarna att det i många fall kan vara svårt att få fram elever med svårare funktionsnedsättningar och utvecklingsstördas fulla potential oavsett hur de undervisas.

2.7. Tidigare forskning kring omsorg och kunskap i undervisningen

Tidigare forskning i denna studie inrymmer forskning kring hur god undervisning för målgruppen särskolan enligt forskning beskrivs och med ett speciellt fokus på omsorgs- och kunskapsbegreppet.

Flera modeller för att få syn på undervisningens olika dimensioner finns. Allodi (2010) har efter gedigen genomgång av forskningsfältet skapat en modell för hur man kan se hur viktigt det

sociala klimatet är för en elevs situation i skolan och utgår från ett relationellt perspektiv. I modellen beskrivs det sociala klimatet och med detta menas i mångt och mycket psykisk lärmiljö. Författaren menar att det sociala klimatet, samspelet i lärmiljön mellan lärare och elev har varit underliggande byråkratiska regler, kunskapsmätningar och traditionalistiska och behavioristiska fostransmetoder som hon kallar för "tomma tekniker". Allodi har tagit fram sin metod efter en gedigen genomgång av de studier och forskningsläge som finns kring vad som gör skillnad för elever i skolan. Hon menar vidare att trots all den forskning som ensidigt visar hur viktig det sociala klimatet och den psykiska lärmiljön är så har den inte fått så hög legitimitet i svensk skola. Istället råder fortfarande en mer kategoriskt mättningsfokuserad, behavioristisk skola.

En omsorgsfullhet om att eleven mår bra i skolan är en förutsättning för prestation och kunskapsinhämtning. Därför måste de anses professionellt att titta även i skolan på hur eleverna mår. Allodi framhäver att i hennes modell ska elevernas röst tas till vara då de är oftast föremål för bedömning men eftersom det handlar om deras arbetssituation måste vi våga fråga dem om vi ska kunna få dem att må bra (Allodi, 2010).

Här efter följer en kort genomgång kring de olika ordens mening i denna kontext. Allodi har en djup förklaring med en djup empirisk forskningsbas bakom varje begrepp som inte ryms i detta examensarbete.

Kreativitet: uttryck av personlig karaktär med kreativa och konstnärliga aktiviteter. Skapar personlighet och mening. Att producera något eget ha egna idéer i kontrast till att bara rekonstruera. *Stimulans:* Tillfredsställelse och njutning men också att vara glad i skolan. *Lärande:* Möjlighet till förbättring av prestationer, utveckling och breddning av intressen. *Kompetens:* Upplevelse av kompetens, goda förmågor och utsikter. Här framträder lärarens roll i att stötta eleven till att tro på sig själv. *Säkerhet:* Inget våld, inga trakasserier och farliga situationer. Att vara rädd gynnar inte lärmiljön och inläring. *Kontroll:* Närvaro av meningsfulla regler, organisation, självdisciplin. Här skiljs på ordning och reda och auktoritär. Där ordning och reda är positivt men auktoritärt negativt. *Hjälpssamhet:* Samarbete stöd mellan eleverna. *Delaktighet:* Delaktighet och uppskattning av varje person i gruppen, demokratiska värderingar. Nära besläktat med tillgänglighet. Är gruppen tillgänglig för alla elever. Allodi hänvisar till

grunden i mänsklighet att känna tillhörighet. *Ansvar*: Tillit och ansvar för aktiviteter. Att elever känner sig som en del i skolan på riktigt att man har ett visst ansvar för att skolan är en bra plats, *Inflytande*: Uttryck av idéer om viktiga saker i skolan, möjlighet att bli lyssnad på. Att ha inflytande är enligt forskning en grundläggande faktor för att känna meningsfullhet i det man gör (Allodi, 2010). Szöni och Dunkers (2012) har undersökt elever med funktionsnedsättning delaktighet i skolan. Författarna tar avstamp i och utvecklar Jansons (2005) begrepp kring delaktighet samt Melins (2009) begrepp av olika kulturer i skolan. Man har dels använt sig av begreppen *undervisningskultur*, *kamratkultur* och *omsorgskultur*. *Omsorgskulturen* kännetecknas av vertikal relation mellan t.ex. lärare och elev med fokus på trygghet och omvårdnad speciellt förekommande i särskolan. *Undervisningskultur* är också en vertikal relation där lärare förmedlar kunskap till eleven. Målet är att öka kunskaper hos eleven.

Kamratkultur är en horisontell relation mellan elever och den är också här och nu samt lustorienterad. Genom att observera utifrån kulturerna som filter kan man ofta se att t.ex. undervisningskulturen är tillgänglig för eleven och leder till delaktighet medan kamratkulturen kanske inte gör det. Denna information kan sedan användas för att ändra t.ex. lärmiljön eller att sätta in stödåtgärder där det verkligen behövs. Författarna har också använt sig av sex delaktighetsaspekter ihop med ovan nämnda undervisningskulturer för att skapa en delaktighetsmodell. De sex delaktighetsaspekterna är kortfattat *tillgänglighet*, *tillhörighet*, *engagemang*, *samhandling*, *autonomi* och *erkännande*. Med *tillgänglighet* menas att eleven skall ha tillgänglighet till fysiska platser i skolan och också socialt samspel ska finnas tillgängligt för eleven. Med *tillhörighet* menas att eleven ska ha tillhörighet till en klass eller grupp på något sätt. Ofta en självklarhet i vanlig grundskola. Men i skolformen grundsärskola inte alltid lika självklart. *Samhandling* innebär att två eller flera elever gör något ihop. Det kan vara småprat på en lektion eller ett samarbete vid en uppgift. *Erkännande* handlar om att eleven är erkänd av de andra deltagarna i en aktivitet som utförs eller att en elev är erkänd som deltagare i en rastaktivitet. *Engagemang* handlar i denna modell om hur eleven upplever sin egen delaktighet. *Autonomi* handlar om hur elevens ges möjlighet till självbestämmande.

Modellen kan ses som ett forskningsresultat över vad Szöni och Dunkers kommit fram till är viktigt för att elever ska bli delaktiga. Forskningens empiri bygger främst på en mängd elevintervjuer och observationer. I Östlunds (2012) avhandling där han har observerat elever i

träningsskolan använder han sig också delvis av de ovannämnda modellerna kring delaktighet. Författaren visar i sin avhandling på hur omsorgssituationer i träningsskolan innehåller tydliga kunskapsinslag. Östlund menar i sin diskussion av sina resultat att omsorg i sig inte kan ses som ett hot mot kunskaper eftersom omsorgssituationerna verkar innehålla kunskapsinläring. Östlund beskriver hur det då vore mer fruktbart att titta mot mer socialt orienterade lärteorier än att polarisera omsorg mot kunskap. Författaren beskriver hur han i sina observationer sett en hög delaktighet i omsorgssituationer t.ex. matsituationer och att i mer klassiska klassrumssituationer är eleven i vissa fall mindre delaktig. Vilket då skulle kunna utgöra en viss grund i problematiserandet av att för mycket omsorg riskerar leda till hämmad kunskapsutveckling.

Stefansson (2012) har skrivit sin avhandling om livsförståelsearbetet i särskolan och problematiserar begreppet kunskap. Avhandlingen innehåller, enligt författarens egen utsago, inget empiriskt material men väl sekundärmaterial i form av citat från egna dagböcker, minnesbilder och barnteckningar. Författaren menar att avhandlingen mer är en pedagogikfilosofisk analys med inspiration från kritisk teori. Begreppsanalys är metoden där författaren använder olika teoretiska begrepp hämtade från existensfilosofin för att belysa hur man kan förstå livsförståelsearbetet i särskolan. Stefansson visar på ett alternativt mer *efterföljande* sätt att undervisa elever gentemot normen som är en betydligt mer styrande undervisning. Hon varnar också för att en för smal kunskapssyn med ett polariserande mellan kunskap och omsorg riskerar att i hög utsträckning skapa styrande undervisning. Stefansson vänder också på begreppet att eleven är skolmogen och något provokativt talar om skolan är elevmogen och utmanar den förinställda klockan av att elever vid en viss tid i skolsystemet ska göra vissa saker och uppnå vissa mål och visar på alternativ där undervisningen i betydligt högre utsträckning än normen utgår från elevens inre klocka. Paradoxen beskriver även Nilholm (2012) i dilemmaperspektivet där alla elever ska uppnå samma mål, vid samma tid och samtidigt ska skolan anpassa sig efter var och ens förutsättningar.

Aspelin (2018) har genomfört ett forskningsprojekt där förstelärare fått titta på erkänt relationellt skickliga lärares tillvägagångssätt och då bland annat intervjuat elever. Många av elevernas svar går att härleda till lärarens relationella kompetens och begrepp som att läraren lyssnar och visar intresse för mig och där mitt liv blir i hög grad framträdande. Detta är elevers egna utsagor i förening med att försteläraren ofta också observerade den relationellt skicklige

läraren. Att lyssna på elevens intressen och ta vara på detta i undervisningen blir då nära besläktat med ett sätt att ge delaktighet och meningsfullhet i det man gör. Flera av lärarna uttryckte att detta var av än större vikt när man jobbade med elever i behov av särskilt stöd. Aspelin (2018) antyder att relationell pedagogik och relationen mellan lärare och elev är minst lika viktig för elever i behov av stöd. Elever med utvecklingsstörning är inte per automatik elever i särskilt stöd i Skolverkets bemärkelse men det är inte osannolikt att tänka sig att elever med utvecklingsstörning har ett stort behov av stöd kring sig från personalen. I en studie där man jämförde elever med intellektuell funktionsnedsättnings undervisning för de som är inkluderade i grundskolan jämfört med de som går i en särskild skola visar resultaten av enkäterna att de elever som får sin undervisning i grundskolans kontext har högre förväntningar på sig än de som får sin undervisning i en särskild skola. Resultaten visade också på ett högre fokus på sociala förmågor i undervisningen av eleverna som gick på en särskild skola jämfört de som fick sin undervisning i en grundskola. (Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson & Bengtsson, 2019)

Den tidigare forskning som tas upp visar på att diskussioner kring kunskap och omsorg för grundsärskolans elevgrupp finns även internationellt (Ayres m.fl. 2012; Courtade m.fl. 2012). Den pekar även på att sociala faktorer av mer relationell karaktär är avgörande för elevers kunskapsinhämtning (Allodi, 2010; Szöny & Dunkers, 2012; Aspelin, 2018). Polariseringen av begreppen kunskap och omsorg problematiseras (Östlund, 2012; Stefansson, 2012). Delaktighet för elever med intellektuell funktionsnedsättning och dess inverkan på elevers mående och kunskapsinhämtning tas upp (Szöni och Dunkers, 2012; Janson, 2005; Melin, 2009). Vår egna studie kommer positioneras som ett komplement till Skolverkets och Skolinspektionens rapporter om grundsärskolan och försöka ge en bild av hur lärarna upplever att det ser ut i grundsärskolan idag vad gällande kunskap och omsorg nu år 2019 8 år efter införandet av den nya Läroplanen LGSÄR11 (Skolverket, 2018).

3. Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna i detta arbete är valda utifrån att det är det perspektiv som ligger oss som författare närmast vårt sätt att se på de fenomen vi ämnar undersöka. Denna subjektivitet i valet av teori är något som Nilholm (2016) förespråkar även om han inte utesluter att man skulle kunna använda en teoretisk utgångspunkt som man inte själv nödvändigtvis står bakom.

I vår studie utgår vi ifrån relationell pedagogisk ansats i vårt sätt att se på begreppen omsorg och kunskap och i vårt sätt att analysera vårt empiriska material. Aspelin (2010; 2013; 2015; 2018) beskriver de grundläggande filosofiska teorierna i det relationella synsättet utifrån flera filosofer. Aspelin nämner Martin Buber som beskriver hur människan verkar i tvåsamhet av jag och du och således inte existerar utan den andre (Buber, 1994). Författaren har också skrivit om det mellanmänskliga och skiljer här i sam-verkan och sam-varo. Där sam-verka kan sägas vara en relation av att jag gör något med någon annan i en gruppkonstellation t.ex. blir undervisad i en klass medans sam-varo är mer av en jag och du relation där två människor möts på ett djupare plan (Buber, 1995). Vilket också kan sägas försiggå i vissa pedagogiskt situerade kontexter. Sammanfattningsvis säger Aspelin (2010; 2013; 2015; 2018) att relationell pedagogik uppmärksammar situerade pedagogiska relationsprocesser. Man är inte intresserad av att dela upp och abstrahera enskilda individer utan fokus ligger på samspel mellan människor i .tex. pedagogiska sammanhang. Som tidigare nämnts menar Aspelin att ett relationellt perspektiv kan verka som ett alternativ till de mer polariserande begreppen den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterade skolan. Relationell pedagogik komplexiserar 1900-talets tidigare ledande teoribildningar på utbildning enligt författaren. Den relationella pedagogiken präglas av teorin om att lärandet sker i mötet mellan människa/människa mer eller mindre i själva snedstrecket. Aspelin pratar om var utbildningens brännpunkt är belägen och menar att den är belägen just i snedstrecket i mötet mellan människa/människa. Relationell pedagogisk forskning har en strävan mot att motverka den traditionella åtskillnaden mellan subjekt och objekt.

Distinktionen mellan sam-verka och sam-varo är central enligt Aspelin. Att säga att sam-verka skulle vara sämre än sam-varo är dock ett missförstånd författaren menar dock på att sam-varo där individer möts på ett mer själsligt plan är en förutsättning i vissa kontexter. För att nyansera

begreppet sam-varo använder sig Aspelin av Biestas (2004) formuleringar av mellanrummet där Biesta menar på att det är i det nödvändiga mellanrummet mellan lärare och elev som själva lärandet sker. Till och med går Biesta så pass långt att han menar att mellanrummet är själva lärandet.

För att kunna förstå komplexa fenomen som relationer i lärande eller kanske omsorg och kunskap i särskolan kan man enligt Aspelin använda sig av Asplunds (2012) begrepp ”fixeringsbild”. Här skulle man då kunna försöka fixera en bild av verkligheten och titta på den ur ett samverkansperspektiv och sedan ur ett sam-varoperspektiv. Eller fixera en bild där man sedan tittar på den ur ett kunskapsperspektiv och sedan på samma bild ur ett omsorgsperspektiv. Det som är av yttersta vikt enligt Aspelin (2013) är att vid en analys och resultatolkning ha med sig båda fixeringsbildernas resultat annars kan resultatet bli väldigt missvisande.

Ett citat från Aspelin av största relevans för denna studies ämne får avsluta detta teoriavsnitt:

Då vi avser att införa olika slags handlingsplaner, program, modeller och metoder – t.ex. för att skapa relationer som stimulerar elevers interaktion med andra elever och ett kunskapsinnehåll – behöver vi verka för att de människor som ingår inte blir objekt för våra egna eller andras handlingar. Mellanmänskliga relationer är levande, ömtåliga fenomen som lätt kan ta skada av pedagogiska interventioner (Aspelin, 2013 s. 23).

Pedagogiska interventioner ser Aspelin ovan kan påverka människors mående negativt. Det är viktigt att vårda relationer eftersom de enligt Aspelin är i de mellanmänskliga relationerna som själva kunskaperna utbyts. Vi kommer använda de relationella begreppen sam-verka, sam-varo, det mellanmänskliga samt fixeringsbild vid analys av vårt material för att med relationell teori tolka de svar vi får.

4. Metodbeskrivning

4.1. Val av metod

Vårt val av metod grundar sig i det sätt vi anser att vi har högst sannolikhet att få svar på våra frågeställningar. Vi valde en kvalitativ, hermeneutisk ansats då vi avsåg att tolka det våra respondenter berättade för oss (Kvale & Brinkman, 2009). Vi genomförde semistrukturerade intervjuer där vi var ute efter lärarnas berättelser och här kan vi sägas vara inspirerad av en narrativ ansats då narrativ ansats är intresserad av människors berättelser (Kvale & Brinkman, 2009). Kvale och Brinkman (2009) och Bryman (2011) beskriver hur den semistrukturerade formen ger möjlighet för forskaren att ställa följdfrågor och intervjun kan få karaktären av ett samtal. Eftersom vi var ute efter lärarnas upplevelser kändes den semistrukturerade intervjun friare och sannolikheten för att vi skulle få ärliga intressanta svar än vid en mer strukturerad intervju eller en kvantitativ undersökning högre. Vi har också varit intresserade av lärarnas upplevelser av omsorg och kunskap i särskolan och inte att granska hur det såg ut genom observation utefter våra ramar kring vad omsorg och kunskap i särskolan är. Skolverket och Skolinspektion verkar ofta ur ett granskande syfte när de t.ex. observerar. Vi ville vara tydliga i att vi var ute efter lärarnas berättelser och sedan tolka dessa utan att verka i ett granskande syfte. Således kan man säga att det fanns ett bortval av observation och kvantitativa metoder.

4.2. Urval

Urvalet i vår studie var ett målinriktat urval då vi valde att intervjua personer som jobbat som lärare i särskolan både innan och efter LGRSÄR11:s införande eftersom vi anser detta urval vara de mest intressanta personerna utifrån vårt syfte och frågeställningar (Bryman, 2011). Således har alla respondenter någon form av lärarlegitimation. Vi valde medvetet att inte rikta in oss specifikt på speciallärare då det t.ex. finns behörighet i grundsärskolan som erhållits på erfarenhetsbasis. Det slutliga urvalet innebar att vi intervjuade sex lärare. Vi väljer att här beskriva de sex lärare vi intervjuat eftersom en viss bakgrund av att veta vilka dessa lärare är till hjälp när man läser resultatet. Urvalet representeras av lärare från tre skolor. I urvalet finns både speciallärare, specialpedagog och lärare med erfarenhetsbehörighet representerade. En av lärarna jobbar idag som rektor. Lärarna arbetar i årskurs F-9. Lärarna har generellt erfarenheter både från

ämnena och ämnesområdena. Hälften av respondenterna har övervägande erfarenhet från ämnena och hälften från ämnesområdena. Lärare 1, 2 och 6 har en längre erfarenhet från ämnena, medan lärare 3, 4 och 5 har längre erfarenhet inom ämnesområdena. Dock har alla lärarna jobbat inom både ämnena och ämnesområdena inom grundsärskolan under sin yrkestid.

Sen ville vi se hur de lärare som arbetar i särskolan resonerar och bara ett fåtal av dessa är speciallärare. Således menar vi att vi hade missat bredden om vi riktat in oss endast på speciallärare i vårt urval. Alla respondenter jobbar inte som lärare i särskolan idag, men alla har jobbat där både före och efter LGSÄR11:s införande.

4.3. Genomförande

Våra respondenter fick utskickat ett formulär med frågor enligt (Bilaga 1) tillsammans med missivbrev (Bilaga 3). Således visste respondenterna på förhand vilka frågor som skulle ställas. Frågeformuläret inleddes med ett längre citat från läroplanen LGSÄR11 (2018) som lyfter fram både omsorg och kunskap. Detta för att ge en utgångspunkt i att både omsorg och kunskap är en del i skolans uppdrag enligt gällande styrdokument. Frågorna var sedan av medvetet öppen karaktär för att försöka få respondenterna att berätta om sin upplevelse snarare än svara på frågor. Fråga 1-4 handlar om hur lärarna upplevde särskolans uppdrag i förhållande till kunskap och omsorg. Fråga fem handlade om vilka skillnader hen kunde se i sin undervisning innan och efter LGSÄR11:s införande. Vad gäller fråga fem hade vi redan från början förberett följdfrågor utifrån hur respondenterna skulle svara på denna fråga enligt (Bilaga 2). Således om svaret på fråga fem blev jakande ämnade vi att ställa följdfrågan om respondenten ansåg det bra att en förändring mot mer kunskap fanns i särskolan. Blev svaret även här jakande ämnade vi att be respondenten berätta huruvida detta visade sig. Under intervjuerna användes Asplunds (2015) fixeringsbild som en teknik, särskilt i vissa följdfrågor för att försöka isolera en bild av en situation ur ett omsorgs eller kunskapsperspektiv. Intervjuerna var ca 30 minuter långa och ljudet spelades in på mobiltelefon och fördes över till dator i direkt anslutning till att respektive intervju var klar. Repstad (2007) beskriver fördelarna med att intervjuerna spelas in eftersom det gör intervjuaren mer observant i samtalet då man inte behöver anteckna.

4.4. Bearbetning

Vårt analysförfarande är att beskriva som kvalitativ innehållsanalys där således förståelse av innehållet i materialet står i fokus och kategorisering av materialet växer fram under analysen av data till skillnad från att ha färdiga kategorier från början. En abduktiv ingång har funnits där vi som författare hela tiden pendlar mellan teori och empiri (Bryman 2011). Enligt Kvale och Brinkman (2009) är den ideala intervjun den som redan är analyserad när man går ut från rummet vid intervjun. Vi har haft dessa ord med oss och har försökt att i alla faser av insamling av empiri att också ha analyserande tankar med de relationella begreppen sam-varo, sam-verka, det mellanmänniska och fixeringsbild ständigt med oss. Våra relationell teoretiska glasögon av att inläring sker i snedstreck mellan människor, i sam-verka, i samvaro och i det mellanmänniska fanns på ett övergripande plan hela tiden i bakhuvudet när vi bearbetade vårt material. Något förenklat uttryckt började vi med att lyssna igenom inspelningarna från intervjuerna. Eftersom vi var två som hade genomfört olika intervjuer lyssnade vi även igenom varandras. Under lyssningen förde vi enklare anteckningar hela tiden med tanke om vad som var relevant i materialet för vårt syfte och våra frågeställningar. Sedan transkriberades intervjuerna i princip i sin helhet. Något enstaka stycke innehållande icke relevanta delar transkriberas ej enligt rekommendation från Bryman (2011) med motiveringen att det tar oerhört mycket tid i anspråk som kan läggas på andra delar av examensarbetet av större relevans för arbetet. De färdiga transkriberingarna delades med varandra så att vi båda hade tillgång till samtliga transkriberingar. Sedan lästes transkriberingarna med syfte att skapa kategorier som ringade in det centrala från empirin i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar. Vid hela analysförfarandet hade vi de teoretiska utgångspunkterna med oss i form av begreppen sam-varo, sam-verka, det mellanmänniska och fixeringsbild (Aspelin, 2013; Asplund 2015; Buber 1994, 1995). Vi färgmarkerade de delar i intervjuerna som var av relevans för respektive kategori. Genom att sedan ha de färgmarkerade transkriberingarna framför sig kunde man färg för färg (kategori för kategori) få en bild av hur de olika respondenterna svarade i en viss kategori. Efter detta lästes transkriberingarna igenom på nytt med fokus på att hitta citat som belyser och ger belägg för de resultat vi funnit. De citat som vi fann sammanställdes i ett eget dokument sorterat in under ovanstående kategorier. Utifrån de framkomna kategorierna och citaten slogs kategorierna delvis ihop till något större teman som sedan utgjorde rubriker i resultatdelen i uppsatsen under vilket

resultatet redovisades. Stegen i bearbetning och analys av vårt material är inspirerat från personlig kommunikation med Aspelin 2019-11-01 samt från (Repstad, 2007; Kvale & Brinkmann 2009).

4.5. Etiska principer och överväganden

Flera källor lyfter fram de forskningsetiska principerna; informationskravet, samtyckekravet, nyttjandekravet samt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman, 2011; Stukat, 2011). För att leva upp till de tre första kriterierna skickades ett missivbrev (Bilaga 3) ut där information om oss och vår utbildning ingick samt hur studien skulle genomföras. Tillsammans med missivbrev, fick respondenterna också (Bilaga 1) med de intervjufrågor som skulle komma på intervjun. I missivbrev informeras också hur data kommer hanteras i enlighet med Högskolan i Kristianstads riktlinjer kring GDPR. Vad gäller konfidentialiteskravet informerades informanterna om att både intervjuernas ljudfiler och transkriptionerna raderas efter det att examensarbetet blivit godkänt. Vidare kommer presentation av informanter och det innehåll som presenteras i arbetet utformas på sådant sätt att det tas i beaktande att det som sagts skall vara konfidentiellt.

4.6. Studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

Vid insamlande av empiri och under analysförfarandet skickades ljudfiler och transkriberingar kontinuerligt oss emellan då vi hade en tanke av att det skulle öka tillförlitligheten att två personer hela tiden tittade med fyra ögon och öron istället med två. Det vill säga att kvaliteten på själva mätinstrumentet då förhoppningsvis blev bättre. Studiens giltighet är ett svårt begrepp. Man kan kanske säga att intervjufrågorna är själva mätinstrumentet i vår studie och hur precist det mäter är svårt att svara på i en kvalitativ studie. Ett giltighetsproblem i alla intervjustudier är t.ex. att människor kan ljuga (Stukat, 2011). Vilket de i och för sig kan göra i enkätstudier också samt vid planerade klassrumsbesök. Enda tillfället då man inte kan ljuga är egentligen vid oförberedda observationer, detta är dock oetiskt att genomföra då godkännande måste inhämtas i förväg. I vår studie skulle det kunna vara att lärarna beskriver sin undervisning som mer kunskapsinriktad än vad den är eftersom det är denna kritik som riktats mot grundsärskolan tidigare. Att inleda våra intervjuer med ett kort textutdrag från läroplanen som visar på att det i uppdraget finns både omsorgs, och kunskapsinslag ämnade delvis att försöka positionera oss som neutrala intervjuare,

i den mån det går, till vad vi själva ansåg om begreppen. På så vis hoppades vi på en minskad risk för att intervjupersonerna berättade det som de trodde att vi ville höra. Således hoppades vi på att detta grepp skulle öka tillförlitlighet och giltighet. En intervju går aldrig att utföra exakt likadant en gång till men vi menar ändå att det går att replikera vår studie och se om resultatet stämmer överens med vår. Vi tror att generaliserbarheten i vårt resultat även om det är en liten studie är generaliserbart utanför de specifika lärare vi har intervjuat. Det finns inga indikationer på varför andra lärare skulle svara väsentligt annorlunda utifrån de kategorier av svar vi fått. Med det sagt är vår studie liten och tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet hade ökat om fler studier och fler intervjuer hade gjorts.

5. Resultat

Här nedan kommer resultatet av intervjuerna att redovisas enligt kategorierna: Lärarnas definition av begreppet omsorg i grundsärskolans kontext, Lärarnas definition av begreppet kunskap i grundsärskolans kontext, lärarnas upplevda likheter och skillnader i sin undervisning före och efter LGSÄR11:s (2018) införande, svårt att särskilja kunskap och omsorg i grundsärskolans praktiska vardag. Resultatet sammanfattas sedan i en sammanfattande analys. Nedan följer en enklare presentation utifrån lärarnas uppdragsbeskrivning. Lärare 1, 2 och 6 har en längre erfarenhet från ämnen, medan lärare 3, 4 och 5 har längre erfarenhet inom ämnesområden. Dock har alla lärarna jobbat inom både ämnen och ämnesområden inom grundsärskolan under sin yrkestid.

5.1. Lärarnas definition av begreppet omsorg i grundsärskolans kontext

I intervjuerna framkom det tydligt hur lärarna definierar begreppet omsorg. Lärarna i vår studie har olika sätt att definiera omsorg. Cirka hälften av lärarna beskriver omsorg som vårdliknande företeelser såsom toalett hjälp, matning vid måltider, andningshjälp och hjälp med stående i ståskal och liknande fysiska hjälpmedel. Denna hälft av lärare tenderar att ha haft åtminstone delar av sin yrkesverksamma tid som lärare i grundsärskolan inriktat mot ämnesområden. Lärare 4 uttrycker det såhär på frågan hur hen definierar omsorg:

Jag har ju tänkt mer som vård det här praktiska med matning, blöjbyte, ståträning, gåträning det här fysiska [...] Vi har ju påklädning alltså att eleverna skulle träna på av och påklädning, toalettbesök, toaletträning och såna grejer.

Det finns en motsvarande tendens att de lärare som till övervägande del haft sin yrkesverksamma tid inom ämnen i grundsärskolan definierar begreppet omsorg i grundsärskolans kontext annorlunda. På detaljnivå beskriver dessa lärare omsorg olika men de har gemensamt att de definierar omsorg bredare än vård och mer av karaktär som ett relationellt fenomen. Flera av dessa lärare definierar omsorg i termer av att bry sig om eleven och att engagera sig i elevens mående på olika sätt. Men det kan också vara att se till att kravställning på eleverna är på rätt nivå och att skolan anpassar för eleven detta uttrycker dessa lärare är omsorg. Lärare 2 uttrycker på följdfrågan om vad omsorg i särskolan är:

Allting som har med trygghet och studiero att göra att barnen känner tillit till oss vuxna att de känner sig trygga i skolan. De får vara med och påverka, framföra sina åsikter, få vara med och förändra och planera. För mig är det omsorg. [...] omsorg för mig kan vara att få ett barn eller en individ att utvecklas inom ett visst område att nå längre sen om det handlar om kunskaper eller om det handlar om sociala färdigheter eller praktiska färdigheter av nåt annat slag det är irrelevant för det handlar om omsorgen för individens utveckling.

5.2. Lärarnas definition av begreppet kunskap i grundsärskolans kontext

I definitionen av vad kunskap är i grundsärskolans kontext lyfter lärarna olika exempel men svaren är mer samstämmiga än deras definition av begreppet omsorg. Lärarna representerar en väldigt bred syn på vad kunskap är, där flera lärare uttrycker att kunskap är allt man gör från det att man kommer till skolan tills det att man åker hem på eftermiddagen. En lärare inbegriper också fritids-tiden på eftermiddagen som kunskapstid. Lärare 6 uttrycker:

Jag tänker ju att kunskap är ju allt. Det är ju allt man gör, sen så klart vi kanske inte har specifika mål med varenda pytteliten grej vi gör. För så kan det ju inte vara. Man måste ju orka, nu fokuserar vi på det här i svenska, nu fokuserar vi på det här i kommunikation så klart. Men jag tänker att eleverna lär ju sig hela tiden. Man ser ju, jag tänker ju socialt utveckling, relationer med varandra ja, hela tiden.

5.3. Lärarnas upplevda likheter och skillnader i sin undervisning före och efter LGSÄR11:s införande

5.3.1. Ett ökat kunskapsfokus

Samtliga lärare i studien upplever ett tydligt ökat kunskapsfokus sedan LGSÄR11:s införande i sin undervisning. Enstaka lärare är övertygade om att det ökade kunskapsfokuset är LGSÄR11:s införande orsak till medans övriga lärare för fram att det är svårt att säga om det egentligen är LGSÄR:11 som är orsak till det ökade kunskapsfokuset eller om det är andra saker som spelat roll. Lärare 1 svarar på frågan om hur hens undervisning sett ut före och efter LGSÄR11:s införande:

Jag är inte egentligen säker på att det har så mycket med LGSÄR11 kanske egentligen i sig och göra, men det är klart att vi, vi har styrt upp kunskapsbiten [...] tidigare var det kanske en omsorgsskola med inslag av kunskap och nu är det en kunskapsskola med inslag av omsorg.

5.3.2. Ett ökat kunskapsfokus för och nackdelar

Samtliga lärare kan sägas vara positiva till det ökade kunskapsfokuset i förhållande till att det var för lågt innan LGSÄR11. Flera lärare uttrycker hur undervisningen och diskussionerna kring undervisningen ute på deras skolor i början på 2000-talet i låg utsträckning fokuserade på kunskaper. Flera lärare beskriver att t.ex. träningsprogram från habiliteringen hade mycket starkt inflytande över särskolan och utgjorde en stor del av dess vardag. Flera lärare nämner den tidigare ADL-träningen. Denna träning verkar lärarna ha tudelad syn på. Å ena sidan verkar man i vis mån sakna träning av vardagsfärdigheter i nuvarande kursplan å andra sidan tycker man den hade för stort utrymme innan LGSÄR11. Flera lärare har också en viss oro för att kunskapsfokuset också har eller kan ha vissa baksidor. När lärarna får följdfrågor kring: Huruvida varför det ökade kunskapsfokuset är positivt? Vad för positiva resultat de kunnat se? Huruvida de tror att det ökade kunskapsfokuset gynnar eleverna ur ett livs och livsförståelseperspektiv? På dessa frågor har flera lärare tydlig svårighet att svara på detta trots följdfrågor och utmanande exempel från intervjuaren.

Det lärarna nämner som positiv påverkan av ett ökat kunskapsfokus är ökad kvalitet på utbildningen som gynnar eleverna i livet. På följdfrågan hur de tror att det visar sig att de gynnar eleverna i livet har de generellt svårt att svara på. En lärare lyfter efter exemplifiering från intervjuaren att högre mattekunskaper i skolan förmodligen leder till ökad självständighet när eleven ska handla i affären när den är vuxen.

Hälften av lärarna beskriver hur det upplever att det ökade kunskapsfokuset inte håller tillbaka elever utan att det pushar eleverna på ett positivt sätt längre än tidigare. Lärare 2 beskriver de positiva kunskapsfokuset på följande sätt men uppmanar samtidigt till försiktighet:

Det är inte vi som sätter gränsen för vad de klarar av på samma sätt som jag upplever att det var innan. Vi vågar att utmana dem, men det där är ju en balansgång som man måste ha koll på hela tiden. Men jag tror att vi utmanar dem och tror mer om dem idag än vad man gjorde förr. [...] Så länge vi har omsorgen om individen och har med individperspektivet i det. Så vi inte tappar bort eleven.

Lärare 3 beskriver samma fenomen med följande ord:

Vissa barn när dom väl klarar det så blir det en jäkla känsla av att jag kan och liksom.. att man faktiskt kommer vidare [...] Men det finns samtidigt de som mår sämre av de ökade kraven. Så det är egentligen båda delarna. Det är positivt för de som man.. triggas igång och kommer längre med.

Två av lärarna beskriver det som att pendeln ett tag slog över för hårt. Med det menar de på att innan LGSÄR11 var det för mycket vård och omsorg och förvaring och alltför lågt fokus på kunskaper. Sen menar dessa två lärare att vid tiden av LGSÄR11:s införande blev det en ganska extrem kunskaphets i form av bedömningskurser, tillverkande av matriser, alltför extremt fokus på rena ämneskunskaper och de menar då att grundsärskolans faktiska målgrupp delvis glömdes bort i en hysteri av att man skulle ha fokus på kunskap såsom i grundskolan. Det har dock övergått till att idag mer vara i en balans av att omsorg och kunskap lever i symbios i särskolans vardag på ett mer nyanserat sätt. I samtal med Lärare 2 om det ökade kunskapsfokuset efter LGSÄR11 är enbart positivt lyfter Lärare 2 den perioden vid LGSÄR11:s införande som en tid där faktiskt elever i grundsärskolan kunde fara illa av det ökade kunskapsfokuset och lärare 2 menar vidare att vi glömde bort vilka elever målgruppen faktiskt innehöll. Istället fokuserades orimligt mycket på systemets (läroplan, skollag) förväntningar på hur undervisningen skulle se ut och då glömdes enligt Lärare 2 individen lätt bort. Lärare 2 beskriver också en orealistisk bild av att ansträngningen att likna grundskolan tidvis gick för långt. Lärare 2 säger:

[...] att vi tryckte på för hårt och glömde bort andra saker som är viktiga här i livet. [...] Jag tänker att vi glömde ganska många elever i den vevan. Att vi höll på med saker för kursplanen och läroplanens skull inte individanpassat eller nivåanpassat [...] vi blev lika grundskolan och kanske till och med mer grundskola än grundskolan själva var.

Lärare 1 beskriver hur pendeln slog över för hårt från en grundsärskola med mycket omsorg till en grundsärskola med alltför stort fokus på bedömning och dokumentationshets för att ha ryggen fri. Vidare menar Lärare 1 att ett kunskapsfokus med ett livsperspektiv och meningsfullhet för individen i centrum senaste åren har blivit en bättre balanserad kunskapsyn i grundsärskolan.

Lärare 1 säger:

Livsperspektivet har ändå kommit tillbaka i den meningen att vad faktiskt är viktigt [...] Vi har ett kunskapsfokus i grunden, men det är ett kunskapsfokus som bygger på att man ska kunna ta hand om sig själv, man ska kunna ha en meningsfull fritid en meningsfull sysselsättning [...] Det är ett livsfokus så att säga. [...] Där ligger fokuset, om man kallar det för omsorgsskola så är jag stolt över att vi är en omsorgsskola i så fall det är jag, jag har inga problem med det.

5.4. Svårt att särskilja kunskap och omsorg i grundsärskolans praktiska vardag

Samtliga lärare beskriver på olika sätt att omsorg och kunskap är tätt sammanflätade i grundsärskolans vardagspraxis. Flera lärare ifrågasätter poängen i att försöka åtskilja omsorg och

kunskap. När Lärare 6 som undervisar ämnesområdeselever kommer till intervjun inleder hen med följande rader:

Jag som lärare också ta reda på vilken kunskap kan jag ge eleverna i de omsorgssituationer som eleven har behov av under skoldan? [...] Till exempel vi tar en hygiensituation [...] vi kan jobba med kroppsuppfattning, verklighetsuppfattning, ja motorik alltså vi får in alla ämne tänker jag i omsorgen.

De lärare som har största delen av sin bakgrund inom ämnesområden beskriver i än högre grad problemet med att särskilja omsorg från kunskap då de menar att omsorgssituationer måste användas för att utveckla kunskap för dessa elever delvis eftersom klassiska omsorgssituationer som t.ex. matsituationen tar så stor tid i anspråk av elevens skoldag att den också måste användas till kunskapsinhämtning, vilket dessa lärare inte ser som nåt negativt snarare tvärtom.

Lärarna i ämnen beskriver en liten annan vinkling av sammanflätandet av omsorg och kunskap. De beskriver i hög utsträckning ett problem i den krock som de menar att det blir när grundsärskolans ämnestimplan möts av en elev som har toalettbesök som tar 60 minuter. Vilken tid ska det göras på? Är det anpassad studiegång då etc.? Flera lärare beskriver en hög grad av komplexitet i att ha en elev med stort omsorgsbehov i ämne. Lärare 2 med bakgrund i särskolans ämnen förklarar såhär angående sammanflätandet av omsorg och kunskap:

Jag ser inte riktigt att de går att skilja åt det är en förutsättning att vi har en omsorg om individen för att den ska få en positiv kunskapsutveckling. [...] För mig går de inte att dela på, om inte jag möter barnet där barnet är som är en del av att ha omsorg om individen kommer den inte tillägna sig kunskaperna ändå. Man kan inte särskilja och säga att nu jobbar vi bara med kunskaper och så sätter vi omsorg åt sidan.

Lärare 4 närvarade vid några av skolverkets granskningar mellan 2000–2010 och upplevde då inte riktigt förståelse för personalens pedagogiska ambitioner av att göra matsituationen till en kunskapssituation. Lärare 4 uttrycker:

de [Skolverket] konstaterade det att i stort var det mycket omsorg i förhållande till kunskapsmål. Jag anser ju då att inom i alla dessa matsituationer, toalett var det än gäller så tittar vi ju då hela tiden individuellt på varje elev, hur kan vi få in träningen där och då kunskapsmålen som vi alltid har för ögonen. Kunskapsmålen som står i kursplanerna och de kanske inte alltid syns då i de här situationerna.

5.5. Sammanfattande analys

Lärarna definierar begreppet omsorg olika. De med stor del av sin yrkeserfarenhet inom ämnesområden definierar omsorg mer som vård medan lärare med stor del av sin yrkeserfarenhet inom ämnen definierar omsorg mer som en relationell företeelse mellan lärare och elev. Wittgenstein (1999) menar att begrepp utan enhetlig definition kommer att tolkas olika vilket ett begrepp som omsorg gör i vårt resultat. Begreppet kunskap beskriver lärarna mer lika men väldigt brett. I princip menar lärarna att allt som man gör i grundsärskolan kan vara kunskap om man knyter det till läroplanen på något sätt, vilket de menar nästan alltid går att göra. Samtliga lärare ser ett tydligt ökat kunskapsfokus sen LGSÄR11:s införande jämfört med tidigare. Med kunskapsfokus verkar lärarna mena mer fokus på att eleverna får undervisning som strävar mot målen i kursplanen som primärt mål. Lärarna är samtliga positiva till det ökade kunskapsfokuset. Dock uttrycker flera lärare en viss oro i att kunskapsfokuset blir för utpräglat och då kan t.ex. livskunskaper och mer färdighetsrelaterade praktiska kunskaper bli lidande vilka lärarna också anser vara viktiga. Två lärare beskriver hur de anser att pendeln slog över för hårt på bekostnad av vissa elevers mående precis efter införandet av LGSÄR11. Bergh (2011) beskriver att vad som anses vara kvalitet och kunskap är ingen slump utan det kommer ur olika retoriska agendor som de som styr svensk skola har. Den kunskap som grundsärskolan i vardagen fokuserar på styrs således av hur retoriken går i styrning av skolsverige i stort. I stort ser lärarna hur kunskap och omsorg i deras praktik flyter ihop. Detta kan lärarna sägas trycka hårdare på än Skolverket och Skolinspektionen som i sina rapporter tydligare polariserar kunskap och omsorg som olika saker. Det finns dock ingen närmare definition av vad t.ex. omsorg är enligt Skolverkets definitioner (Skolverket, 2001; 2009; Skolinspektionen, 2010). Den lärare i vår undersökning som blivit observerad vid någon av skolverkets observationer upplever att inspektörerna inte såg den sammanvävning av kunskap och omsorg som hen och hans kollegor försökte få till stånd med sina elever. Flera lärare uttrycker viss bekymmersamhet i att målen är högt satta både i ämnen och ämnesområden i förhållande till att alla deras elever skall kunna nå dem.

6. Teoretisk tolkning

I detta avsnitt beskrivs hur vi tolkar vår empiri med hjälp av vår teoretiska utgångspunkts (relationell pedagogik) begrepp. Centrala begrepp för vår teoretiska tolkning blir då sam-verka, sam-varo, det mellanmänskliga samt fixeringsbild.

De svårigheter lärarna beskriver med att särskilja huruvida en situation tagen ur grundsärskolans praktik är omsorg eller kunskap kan ur ett relationellt pedagogiskt perspektiv förklaras med att lärande sker i själva mellanrummet mellan jag och du. Jag och du existerar enligt Buber inte var för sig utan kan endast existera tillsammans. Således finns ingen kunskap utan att två människor möts i en kontext. Skall två människor kunna mötas och lärande ske i mellanrummet finns det någon form av relation. Man kan applicera Bubers begrepp det mellanmänskliga, sam-verka och sam-varo på det resultat vår studie fått fram. Vikten av det relationella för oss människor i synnerhet sam-varo kan förklara varför lärarna har så svårt att skilja på omsorg och kunskap i grundsärskolans vardagskontext. Omsorg i form av att bry sig om den andre är en förutsättning för att sam-varo ska uppnås. I vårt resultat upplever vi att många situationer i grundsärskolan är av sam-varo karaktär då grundsärskolan enligt våra intervjuer men också enligt tidigare forskning t.ex. Östlund (2012) innehåller mycket nära relationer och även situationer där eleven är direkt beroende av omsorg från pedagogen.

Asplunds begrepp fixeringsbild i Aspelin (2015) använde vi delvis vid vårt intervjuande där t.ex. Lärare 1 beskrev en omklädningsrumssituation inför idrotten. Man kan fixera denna mentala bild och låta Lärare 1 förklara den situationen ur begreppet omsorg för sig och sedan fixera samma mentala bild och be Lärare 1 förklara vad den ser för kunskap i bilden. Trots olika fixeringsbilder och uppmaningarna från intervjuaren att försöka urskilja kunskap och omsorgsdelar var resultatet att det flöt ihop och inte gick att dela kunskap från omsorg i situationen. Eftersom kunskapen finns i sam-varo situationen blir det enligt ett relationellt synsätt omöjligt att särskilja omsorg från kunskap alla försök att göra detta ses ur ett relationellt perspektiv som grava förenklingar av verkligheten. Då ett relationellt perspektiv påvisar att subjekt och objekt inte är delbara utan man måste titta på den situerade kontexten och vad som sker däri i mellanrummet mellan människor.

6.1. Slutsatser

- Lärarna definierar omsorg olika, en del ser omsorg mer som synonym till vård, vissa ser mer omsorg som omsorg om individen där begrepp som relation och delaktighet hamnar i centrum.
- Lärarna definierar kunskap brett och pragmatiskt som att det kan finnas i allt i skolans vardag om det finns en tanke bakom som strävar mot målen i kursplanen.
- Lärarna ser det som svårt att dela på omsorg och kunskap i grundskolans praktik.
- Kunskapsfokuset i grundskolans undervisning har enligt lärarna tydligt ökat sedan LGSÄR11:s införande.
- Lärarna är generellt positiva till det ökade kunskapsfokuset men flera lärare beskriver en oro av att kunskapsfokuset i perioder gått för långt eller kan komma att gå för långt på bekostnad av elevers mående och på bekostnad av andra viktiga kunskaper.
- Huruvida det ökade kunskapsfokuset gynnar eleverna ur ett livsperspektiv har hälften av lärarna svårt att svara på. De lärare som svarar på frågan är inte ense om huruvida det är positivt eller negativt ur ett livsperspektiv.
- Flera lärare uttrycker att kravställningen i grundskolans styrdokument beträffande kunskap är högre än vad samtliga av deras elever kan nå.

7. Diskussion

Under detta avsnitt diskuteras resultatet där vi försöker koppla ihop vår studies resultat med litteratur, vår teoretiska bakgrund, tidigare forskning och våra yrkeserfarenheter som verksamma på fältet. Sedan diskuteras vår metod dess för- och nackdelar samt tillvägagångssätt.

7.1. Resultatdiskussion

Här kommer vi diskutera vårt resultat och slutsatser i förhållande till vår litteraturgenomgång samt tidigare forskning. Vi kommer ta avstamp i våra frågeställningar som är:

- På vilka olika sätt uppfattar sex lärare i grundsärskolan att undervisningen förändrats ur ett omsorgs- och kunskapsperspektiv efter införandet av LGSÄR 11?
- Hur uppfattar sex lärare grundsärskolans uppdrag i förhållande till begreppen omsorg och kunskap?

Lärarna i vår studie ser på särskolans uppdrag som att inbegripa både omsorg och kunskap. Lärarna har olika definition av vad omsorg i grundsärskolan är. Kanske har Skolverket i sin kritik mot särskolan av att vara för omsorgsorienterad även de ytterligare en definition av vad omsorg är men denna definition har vi inte lyckats finna. Wittgenstein 1999 menar att för att förstå ett begrepp som omsorg som inte är tydligt enhetligt definierat bör man ta in så många olika perspektiv på begreppet som möjligt för att försöka förstå dess innebörd. Skolverket och Skolinspektionen definierar inte vad de menar med omsorg i sina rapporter (Skolverket, 2001; 2009; Skolinspektionen, 2010). Några lärare definierar omsorg som omsorg om individen i ett slags relationellt perspektiv. Här blir också delaktighets begreppet viktigt att eleven känner sig delaktig. I definitionen av omsorg som, omsorg om individen ligger flera av Szönis och Dunkers (2012) 6 delaktighetsaspekter *tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande*. Några lärare definierar omsorg mer som fysisk omsorg vid t.ex. toalettbesök, matsituation och andningshjälp. Kunskapsbegreppet beskriver lärarna i vår studie i väldigt breda termer. Närmast som att allt i grundsärskolan kan vara kunskap om det sker med en grundtanke om att de aktiviteter som görs strävar mot det centrala innehållet i kursplanen och de kunskapskrav som skall uppnås. Således kan sägas att lärarna i vår undersökning inte tolkar

kunskapsbegreppet särskilt snävt utan mer pragmatiskt och ur ett livsperspektiv där t.ex. färdighetsträning för att bli självständig i att ta på sig själv räknas som kunskap enligt lärarna i en vidare mening. Den kunskapssyn som lärarna i vår studie förmedlar finner vi likna Stefanssons (2012) arbete med livsförståelsearbete och att arbeta med kunskaper för livet. Den debatt i vad som ska räknas som kunskap som Ayres m.fl. 2011; 2012 och Courtade m.fl. 2011 är oense kring syns således inte på fältet i våra lärarintervjuer. Däremot kan debatten mellan vad som är ”rätt” kunskapsfokus och innehåll i kursplaner för elever med utvecklingsstörning sägas vara ämne för debatt i Sverige precis som Ayres m.fl och Courtade m.fl. är oense om i USA. Vi tolkar det som att debatten kring kunskapsfokuset för elever med utvecklingsstörning återfinns i Sverige på systemnivå där Skolverket och Skolinspektionen har en syn och lärarna i vår studie delvis en annan. Lärarna i våra intervjuer beskriver en vardag på fältet i grundsärskolan där omsorg oavsett vilken definition de utgår ifrån går hand i hand med kunskaper i ett komplext samband sida vid sida, hela tiden. Flera lärare poängterar meningslösheten i att försöka särskilja dessa. I intervjuerna tog vi upp en situation t.ex. ombytet inför idrotten. Med hjälp av Asplunds (2015) fixeringsbild försökte vi medvetet få respondenterna att se på situationen ur dels omsorgsögon och dels kunskapsögon men trots denna ledande avbildning med olika fokus hamnade samtalen i att det inte går att särskilja utan att begreppen lever i symbios i den situerade kontexten. Allodi (2010) modell innehåller parametrar som bör uppfyllas för att det sociala klimatet skall gynna inläring. Således kan sägas att Allodi menar att en omsorgsfullhet kring eleven och dess behov måste finnas för att kunskapsutveckling skall gynnas. Szöni och Dunkers (2012) menar att delaktighetskänsla måste finnas för att kunskapsutvecklingen ska gynnas. Östlund (2012) visar i sin avhandling hur omsorgspräglade situationer t.ex. matsituationer mycket väl kan innehålla tydliga kunskapsmål vilket kan sägas styrka lärarnas resonemang i vår undersökning där de tycker det är problematiskt att särskilja omsorg från kunskap.

I vårt resultat framgår att lärarna i vår undersökning har sett ett tydligt ökat kunskapsfokus sedan LGSÄR11:s införande. De beskriver hur det finns ökat fokus på kursplan och måluppfyllelse. Lärarna beskriver samtliga det ökade kunskapsfokuset som positivt men flera lärare uttrycker viss försiktighet och oro. Lärarna har svårt att sätta fingret på vad som egentligen är så bra med det ökade kunskapsfokuset i grundsärskolan. De har också svårt att svara på om det ur ett livsperspektiv gynnar eleverna i grundsärskolan. Detta tycker vi är lite problematiskt. Lärarna

ser ett ökat kunskapsfokus som positivt men man vet således inte riktigt varför man tycker det. Bergh (2011) beskriver hur kvalitetsbegreppet i skolan har blivit präglat av resultat kvalitet, marknadskvalitet och systemkvalitet vilket då handlar mycket om mätbara resultat och att svensk skola ska stå sig bättre i internationella jämförelser som t.ex. PISA. Vi tänker oss att även om dessa kvalitetstankar i första hand präglar grundskolan så påverkas grundsärskolan också direkt av vad som sker i styrningen av grundskolan. Särskilt eftersom det finns en tydlig tanke i att grundsärskolan skall närma sig grundskolan så mycket det går (Riksrevisionen, 2019). I Riksrevisionens rapport (2019) framgår tydligt Berghs begrepp resultat kvalitet och marknadskvalitet som centrala. Man efterfrågar ett mätbart underlag från grundsärskolan för att kunna mäta kunskapskvaliteten i grundsärskolan. Denna uppgift att ta fram mätbart underlag riktar man till Skolverket. Flera av lärarna i vår studie uttrycker att precis efter LGSÄR11:s införande blev det för mycket kunskapsfokus i form av ett alltför stort fokus på dokumentation, matriser och kunskapskrav vilket enligt lärarna inte var till gagn för eleverna och att eleven i form av lärande i ett livsperspektiv glömdes bort. Bergh skriver att det finns risker att vi skapar en utbildning för ett system istället för ett system för utbildning. Riksrevisionens rapport 2019 har enligt oss tecken på hur det delvis eftersträvas en utbildning för ett system. Riksrevisionen är effektivitetsgranskare för statens verksamhet och en tydlig prioritering är gjord då effektiviteten i sarskolan ämnas mätas i kunskapsresultat man har uttryckligen avgränsat bort skollagens övriga mål, till exempel att utbildningen syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla värden förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar. Vi frågar oss om man kan mäta grundsärskolans effektivitet i t.ex. betygsstatistik? Kanske är lärarnas beskrivning av perioden precis efter LGSÄR11:s införande också en beskrivning av när vi utbildar för ett system snarare än att vi har ett system för utbildning. Flera författare både nationellt och internationellt skriver fram hur mer ”mjuka värden” eller värden närmare omsorg om individen inte får så stort utrymme i skolan till förmån för mätbara kunskaper, prestationer och betyg (Ayres m.fl. 2011, 2012; Aspelin, 2010; Allodi, 2010; Bergh, 2011). Det lärarna i vår studie kan säga om ett ökat kunskapsfokus positiva effekter på eleverna handlar mycket om att de då inte förminska elever eller understimulerar elever. Detta är något som skolverket och skolinspektionen menar är en risk med för mycket omsorg i förhållande till kunskap (Skolverket 2001; 2009; Skolinspektionen, 2010). Klang m.fl. 2019 visar i sin undersökning på att elever med utvecklingsstörning som får sin undervisning på grundskolan

har högre förväntningar på sig än de som får sin undervisning på en särskild skola. Högre förväntningar kan vara positivt men det kan förmodligen också verka negativt. Författarna beskriver också att detta skulle kunna grunda sig i den eventuellt högre funktionsnivå som de elever med utvecklingsstörning som går i grundskolan har. Men viss indikation på att elever med utvecklingsstörning som går i grundskolan har högre förväntningar på sig kvarstår. Lärarna i vår studie kan inte sägas se för mycket omsorg som en risk för hämmade kunskaper. Lärarna i vår studie ser inte omsorg som konkurrent till kunskap på så sätt som Skolverket och skolinspektionen verkar göra.

Flera lärare i vår studie uttrycker att alla deras elever inte kan nå målen. Det är problematiskt att lyfta det resultatet. Ur ett mycket förenklat perspektiv kan man ju säga att antingen är lärarna i särskolan för dåliga lärare eller så är kunskapskraven för högt satta. Vad vi vet har ingen forskning gjorts på detta. T.ex. Skolinspektionen granskar huruvida grundsärskolan följer läroplan och skollag. De tittar inte på om kunskapskraven i till exempel svenska för grundsärskolan är uppnåeliga och inom räckhåll för åtminstone merparten av de elever som mottas i grundsärskolan? Stefansson (2012) menar på att man i skrivning av kursplaner kanske utgår ifrån att forskningsresultat som gjorts i vanliga skolan också gäller för grundsärskolans elever vilket kan och enligt oss bör problematiseras ur ett generaliseringsperspektiv.

Vår studie visar på ett ökat kunskapsfokus i grundsärskolan som lärarna i grunden är positiv till även om det finns oro för ett alltför starkt polariserat kunskapsstänk där omsorg ses som nåt negativt. Skolinspektionen kommer i juni 2020 presentera resultatet av en ny tematisk granskning av grundsärskolans verksamhet. Återigen riktas särskild uppmärksamhet mot ”i vilken utsträckning undervisningen ligger på en nivå som erbjuder eleverna rika kunskapsutmaningar utifrån sina förutsättningar”. I texten på skolverkets hemsida lyfts åter igen tidigare kritik mot grundsärskolan upp (Skolinspektionen, 2019). ”Undervisningen i den tidigare särskolan har kritiserats för att vara för inriktad på omsorg på bekostnad av elevernas kunskapsutveckling”. En grund för att se huruvida eleverna erbjuds rika kunskapsutmaningar utifrån sina förutsättningar är ju då att först ta reda på vilka förutsättningar en viss individ har och med bifrågan hur tar man reda på det? Rimligtvis måste Skolinspektionen kunna svara på denna fråga om man skall kunna genomföra granskningen? Enligt vår studie kan enligt de lärare vi intervjuat inte de kunskapskrav som återfinns i grundsärskolans läroplan sägas vara till fullo i symbios med målgruppens

förutsättningar. Således borde det vara en stor utmaning i förhållande till tillförlitlighet och giltighet att försöka sig på att mäta ”i vilken utsträckning undervisningen ligger på en nivå som erbjuder eleverna rika kunskapsutmaningar utifrån sina förutsättningar” (Skolinspektionen, 2019).

Skolverket talar om likvärdighet i att grundsärskolan skall närma sig grundskolan. (Riksrevisionen, 2019) Häri ligger en del i kritiken av att grundsärskolan är för omsorgsinriktad. Men det är intressant att hypotetiskt lyfta frågan både ur ett skol- och samhällsperspektiv. Om hur det skulle bli om vi tänkte tvärtom, vad hade hänt om grundskolan närmade sig grundsärskolan? Eller rent av om grundskolan och grundsärskolan möttes på halva vägen? Hade psykisk ohälsa i grundskolan minskat då? Hade grundskolans kunskapsinhämtning blivit lidande då? Vilka samhällseffekter hade det kunnat få för framtidens medborgare? Enligt oss är det i allmänhet alldeles för enkelt att säga att för mycket omsorg riskerar att leda till för dålig kunskapsinhämtning, i all synnerhet med ett relationell pedagogiskt synsätt. Med ett relationellt perspektiv som grund skulle vi egentligen vilja avsluta polariserandet mellan omsorg och kunskap i sarskolan som två skilda fenomen. För varje gång vi försöker särskilja dem slutar det med att de strålar samman i de komplext, situerade kontexter som grundsärskolan är fylld utav. Vi finner med viss egen tolkning stöd i tänkandet kring att sluta polarisera kunskap och omsorg i grundsärskolan men också vanliga skolan i flertalet författare som skrivit om detta. (Östlund, 2012; Aspelin, 2010; Allodi, 2010; Stefansson, 2012). Ur ett samhällsperspektiv kan hur vi ser på begreppen kunskap och omsorg sannolikt delvis påverka hur vi ser på elever med funktionsnedsättning i ett vidare perspektiv genom deras liv och vad som blir livskunskap för dem. Vad som anses i skolvärlden vara rätt kunskap kommer förmodligen ha viss påverkan på eleverna i grundsärskolans framtida liv. Ett citat från en intervju med Andreas Schleicher chef för OECD:s utbildningskontor, som bland annat har ansvar för PISA testen får avsluta den här diskussionen. Frågan gällde hur framtiden skola bör utformas:

Vi vet inte vilken kunskap och vilka förmågor framtiden kommer kräva men sociala och emotionella förmågor kommer alltid att vara viktiga [...] Det sociala och relationella ges stor plats och lärandet sker ämnesöverskridande. [...] I framtiden kommer lärarna också bli mindre av överförare av kunskap eftersom det tas över av tekniken. Att vara lärare kommer i stället handla mer om att designa miljöer där människor lär och att agera mentorer, vägledare och förebilder (Hultén, 2019)

Visst är det spännande att chefen för OECD uttrycker sig i termer som liknar de som våra lärare definierar som omsorgsrelaterade och relationella fenomen. Citatet får belysa det komplexa i vad som egentligen är omsorg och vad som är kunskap.

7.2. Metoddiskussion

Vi valde att intervjua lärare från alla delar av grundsärskolan både de som undervisar ämnen och ämnesområden. Många lärare jobbar inom både ämnen och ämnesområden eller har gjort under sitt yrkesliv. Vår upplevelse är att i grundsärskolan lever ämnen och ämnesområden sida vid sida och vi ansåg att det inte fanns någon anledning att inabsurdum särskilja vilka som jobbade var. Vi ansåg vidare att vår frågeställning och våra frågor var av relevans både inom ämnen och ämnesområden. I våra intervjuer ställde vi delvis ledande följdfrågor och när t.ex. en lärare hade svårt att svara kunde vi t.ex. verbalt måla upp en bild av en situation som läraren sedan kunde utgå ifrån för att kunna svara. Brinkmann och Kvale (2009) diskuterar ledande frågor och menar att intervjuer där man använt sig av ledande frågor tvärtom vad många tror ofta kan belysa ett ämne djupare och skapa intressantare resultat. Vi var redan från början inspirerade av en narrativ ansats då vi ville berätta lärarnas berättelser inifrån en verksamhet som delvis varit ganska kritiserad. Vi valde dock av tydlighetsskäl till sist att presentera resultatet utefter kategorier istället för berättelser. Beslutet togs utefter vad som skulle ge vår data mest rättvisa och då det fanns tydliga kategorier så valde vi det sättet. Hela tiden under vårt examensarbete har vi dock haft tankegångar som kan sägas vara inspirerade av narrativt sätt att bedriva och framföra forskning. Lärarna representerade en väldigt heterogen verksamhet som grundsärskolan verkar vara således berättar de sina berättelser utifrån intervjufrågorna på väldigt olika sätt men de utkristalliserade kategorierna är ändå tydliga. Ur ett forskningsetiskt perspektiv har vi varit måna om att värna respondenternas personliga integritet genom hela arbetet i synnerhet genom att inte skriva ut för mycket bakgrundsinformation om våra respondenter då de arbetar i en liten bransch där respondenterna förhållandevis lätt blir identifierbara.

7.3. Fortsatt forskning

Fortsatt forskning kring hur kunskapsfokuset utvecklar sig inom grundsärskolan vore intressant. Fortsatta parallella studier och observationer av grundsärskolans praktik som komplement till Skolverket och Skolinspektionens granskningar ser vi behövs. Det finns en risk när denna typ av granskningar står helt oemotsagda inom forskningen kring grundsärskolan. Vi menar att det behövs mer forskning med mer undersökande syften än de granskande syften som ofta Skolverket

och Skolinspektionens rapporter har. Ett annat intressant forskningsuppdrag vore att undersöka vilken nytta grundsärskolans elever har i sitt liv av en mer kunskapsinriktad särskola. Det hade varit intressant att intervjua eleverna själva och deras föräldrar om detta i framtiden efter skolan. De forskningsetiska aspekterna i detta är en utmaning särskilt med elever på lägre utvecklingsnivå.

7.4. Praktisk relevans

Vi menar att den praktiska relevansen av vår studie finns i att lärare på fältet i grundsärskolan kan läsa vårt examensarbete och se vad andra lärare tycker och tänker i omsorgs- och kunskapsfrågan som är ständigt närvarande i all utbildning men ställs på sin spets i särskolan beroende på dess målgrupp. Utifrån arbetet vill vi göra lärare, rektorer och andra aktörer inom särskolan medvetna om hur verkligheten just nu ser ut för aktiva lärare på fältet. I och med den kritik som Skolinspektionen och Skolverket kommit fram till i sina undersökningar gällande hur kunskap varit eftersatt på grund av omsorg vill vi som komplement belysa den faktiska vardagen såsom lärarna upplever den. Där de menar att en polarisering av begreppen kunskap och omsorg inte går att göra i vardagen trots den förändrade synen på begreppen kunskap och omsorg som Skolverket och Skolinspektionen framhäver. Det finns enligt oss en hög specialpedagogisk relevans i att diskutera och problematisera skolans uppdrag utifrån begreppen omsorg och kunskap. Vi tror att verksamma på fältet behöver läsa både verksamma lärares berättelser ur vardagen men också mer formella rapporter av ofta granskande karaktär från t.ex. Skolverket och Skolinspektionen. Förenklat tror vi det finns hög specialpedagogisk relevans i att ständigt jämföra teorier om kunskap och lärande samt mätbara resultat med komplexa vardagsberättelser från den faktiska praktiken i en skola med väldigt heterogena grupper av människor. Ur ett filosofiskt perspektiv kan man fråga sig hur mätbar en komplex företeelse som inläring egentligen är i en heterogen grupp av människor. Vi ser det som specialpedagogiskt relevant att bidra med ett perspektiv på vad kunskap är. Vi pratar mycket om kunskap men menar olika saker. Genom att dela berättelser med varandra hoppas vi kunna berika och hitta nya sätt att se på vad kunskap är. Elevers lärande för livet bör gynnas av att vi diskuterar och problematiserar vad som är kunskap och vilka kunskaper som räknas i skolans och livets kontext.

Referenser

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell specialpedagogik? I Aspelin, J (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 7-26). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla!: En pedagogisk utmaning* (s. 135–144). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmännsliga". *Utbildning Och Demokrati*, 24(3), 49. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Aspelin, J. (2018). Relationskompetens i pedagogiska sammanhang. I Aspelin, J. (Red.), *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*. Volym 16, Nr 4. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Allodi, M. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207-235. doi:10.1007/s11218-009-9110-6 Stockholm: Stockholms universitet.

Ayres, K. M., Douglas, K. H., Lowerey, A. K. & 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 Shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, 46(1), 11–21.

Ayres, K. M., Douglas, K. H., Lowrey, A. K. & Sievers, C. (2012). The Question Still Remains: What Happens when the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts? A Reply to Courtade, Spooner, Browder, and Jimenez (2012). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* Vol. 47, No. 1, 2012.

Bergh, A. (2010). Vad gör kvalitet med utbildning?: Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning (PhD dissertation). Örebro universitet, Örebro. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-11593>.

Bergh, A. (2011). Why quality in education - and what quality? : A linguistic analysis of the concept of quality in swedish government texts. *Education Inquiry*, Vol 2, No. 4, 2010.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Universitetstryckeriet.

Biesta, G. (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation".

In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No Education without relation* (s. 11-22). New

York: Peter Lang Pub. Inc. Bingham, C. & Sidorkin, A. (eds.) (2004) *No Education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.

Buber, M. (1995). *Det mellanmänskliga*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.

Buber, M. (1994). *Jag och du*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.

Bryman, A & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Liber.

Courtade, G & Spooner, F & Browder, D & Jimenez, B. (2012). Seven Reasons to Promote Standards-Based Instruction for Students with Severe Disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011) *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(1), s.3-13.

Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för

personer med funktionsnedsättning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla!: En pedagogisk utmaning* (s. 135–144). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.

Janson, U. (2005). *Föreställningar om delaktighet*. Stockholm: Stockholms universitet Pedagogiska institutionen opublicerat.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Ala.

Melin, E. (2009). *Barns delaktighet i förskolan definition, observation och analys av delaktighet som social process*. Stockholm: Stockholms läns landsting.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköpings Universitet - Högskolan i Trollhättan, Institutionen för individ och samhälle.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007). *Landvinningar på väg mot en skola för alla*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2007 årg 12 nr 2 s 109–118.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2011:186. *Högskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket .(2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Skolverket.

Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskola och särvox. Ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet: Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete Karlstads University Studies Etisk-Filosofiska institutionen Karlstads universitet.

Svenska unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

RiR 2019:13. *Grundsärskolans kunskapsuppdrag – styrning, stöd och uppföljning*. Stockholm: Riksrevisionen.

Swärd, A. & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K & Söderqvist Dunkers, T (red.). (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Stockholms universitet.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.

UNICEF. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Wittgenstein, L. (1999). *Blå boken och bruna boken: Förberedande studier till Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2012. Malmö.

Östlund, D. (2013). Omsorgsarbete i träningskolan. I J. Aspelin. (red.) *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (s. 95-106). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Elektroniska källor

Nationalencyklopedin, *omsorg*. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/omsorg>
(hämtad 2019-10-17)

Skolinspektionen, 2019. Undervisningen i grundsärskolan. Hämtad 2019-11-02 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/undervisningen-i-grundsarskolan/>

Hultén, E. (2019, juni). OECD-chefen: ”Det kommer att bli svårare att vara lärare”. *Skolvärlden*, juni 2019-12-05 från <https://skolvarlden.se/artiklar/oecd-chefen-det-kommer-att-bli-svarare-att-vara-larare>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor utskick till respondenter

I Läroplan för grundskolan och grundsärskolan står följande att läsa under Skolans uppdrag:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa.

Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Läroplan kap 1, Skolverket, 2018)

Intervjufrågor

Särskolans uppdrag:

1. Hur ser du på särskolans uppdrag gällande omsorg?
2. Hur ser du på särskolans uppdrag gällande kunskap?
3. Kan du berätta om någon situation i särskolans vardag som du anser innehåller tydliga omsorgsinslag.
4. Kan du berätta om någon situation i särskolans vardag som du anser innehåller tydliga kunskapsinslag?

Förändring i undervisningen efter införandet av LGSÄR11:

5. Hur skulle du beskriva din undervisning innan och efter LGSÄR11?
Skillnader/Likheter?

Bilaga 2

Särskilt intressanta följdfrågor till respondenter angående fråga 5.

Följdfrågor om utifall att lärare svarar att hen kan se ett ökat kunskapsfokus i undervisningen sen LGSÄR11:s införande:

Anser du att ett ökat kunskapsfokus som kommit sedan LGSÄR11:s införande i särskolan gynnar eleverna i ett perspektiv av att lära för livet?

Om utifall svar ja:

På vilket sätt har du sett att det ökade kunskapsfokuset gynnar eleven ur ett livsperspektiv?

Bilaga 3



Fakulteten för
lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Datum: 2019-10-11

Missivbrev

Hej.

Vi heter André Mattsson och Mats Henrysson. Vi läser sista terminen på speciallärarutbildningen.

Vi ska nu skriva vårt examensarbete och har tänkt genomföra en studie för att se hur lärare/speciallärare ser på sitt uppdrag i särskolan utifrån begreppen omsorg och kunskap. Vi ämnar också särskilt titta på om lärare vi intervjuar upplever en skillnad vad gäller kunskap kontra omsorg i särskolan innan och efter LGSÄR11 infördes. Vår tanke är att komma ut och intervjua speciallärare/lärare som upplevt tiden före LGSÄR11 och tiden efter för att få de intervjuade lärarnas berättelse om kunskap- och omsorgsfokus förändrats i och med införandet av LGSÄR11. Under intervjuerna kommer vi att spela in intervjun med speciallärare/lärare för att sedan transkribera deras berättelser.

De respondenterna som vi träffar kommer att bli intervjuade av en av oss på plats som passar respondenterna. Vi kommer spela in materialet. Materialet kommer sedan att granskas av Andre

och Mats samt handledare av examensarbetet. Eftersom vi är intresserade av att respondenterna kan komma med exempel och berättelser så tänker vi lämna ut frågor i förhand så att respondenterna kan förbereda sig inför intervjun.

En mycket viktig del av forskningsetiken rör frågor om hur personer som medverkar i forskning som försökspersoner eller informanter får behandlas. Det kan förefalla självklart att dessa personer i största möjliga utsträckning ska skyddas från skador eller kränkningar i samband med att de medverkar i forskning. Men hur gör man detta? Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ska:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

André Mattsson & Mats Henrysson

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare: Kerstin Alquist

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till.....senast den.....