



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Särskolan i slöjden och slöjden i särskolan

Anna Asklund & Elias Dawid

Inriktning/specialisering: LHK410

Handledare: Marianne Pipping Ekström

Examinator: Viveka Torell

Rapportnummer: VT13-31



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Särskolan i slöjden och slöjden i särskolan

Författare: Anna Asklund & Elias Dawid

Termin och år: vårterminen 2013

Kursansvarig institution:

Handledare: Marianne Pipping Ekström

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Lärarutbildning, grundsärskola, behörighet, kompetensutveckling, specialpedagogik.

Sammanfattning:

Innan vi påbörjade vår lärarutbildning har vi båda sammanlagt arbetat med utvecklingsstörda under 14 år tid, som assistent, obehörig lärare och förälder. Vår erfarenhet från både verksamhetsförlagda utbildningsperioder och arbete i skolor har gjort oss medvetna om att flertalet slöjdlärare undervisar elever i grundskolan såväl som grundsärskolan. I tidigare förordningar i svensk författningssamling har behörighetskraven varit något oprecisa och i realiteten har en ämneslärarexamen givit tillräcklig behörighet för att undervisa de praktisk-estetiska ämnena i grundsärskolan. I och med den nya författningssamlingen SFS 2011:326 krävs ämneslärarutbildning *samt* speciallärarexamen mot utvecklingsstörning för att undervisa grundsärskolan i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik samt slöjd. De nya behörighetskraven för slöjdlärare i grundsärskolan uppfylls av ytterst få, om ens av någon, i dagsläget.

Genom en fallstudie av fiktiva elever, vilka vi låter vandra genom en ämnesområdesplanering, undersöker vi behovet av kompetensutveckling för verksamma och blivande slöjdlärare i deras möte med grundsärskolan. I vår diskussion har vi kommit fram till att slöjdlärare skulle vara ytterst behjälpta av en del av utbildningen speciallärarexamen mot utvecklingsstörning ger, men inte nödvändigtvis ha behov av hela utbildningen. Vår undersökning resulterar i ett förslag om en rimligare och mer realistiskt genomförbar nivå för kompetensutveckling, mellan det tidigare kravet på *ingen* specialpedagogisk kompetens och det aktuella kravet på *komplett* speciallärarexamen mot utvecklingsstörning, medels en obligatorisk kurs i specialpedagogik anpassad för lärare i praktisk-estetiska ämnen inom Lärarprogrammet.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	1
Teoretisk anknytning.....	2
Normaliseringsprincipen	2
Utvecklingsteorier	2
Beskrivning av svårigheter för begåvningshandikappade	4
Bakgrund	7
Särskolan	7
Särskolans historia.....	7
Grundsärskolan idag.....	9
Statistik över grundsärskolan	10
Mottagande i grundsärskola	11
Slöjd då och nu	11
Behörighetskrav	13
Statistik över slöjdlärares behörighet	13
Metod	15
Val av metod	15
Genomförande	16
Etisk hänsyn	17
Resultatredovisning	18
Fallbeskrivning.....	18
Arbetsområdesplanering.....	19
Vandring genom arbetsområdesplanering.....	20
Kursplan	22
Diskussion	27
Metoddiskussion.....	27
Resultatdiskussion.....	27
Vidare forskning.....	29
Referenslitteratur	30
Bilaga	

Inledning

Vi är nu i slutet av vår lärarutbildning och som en del i övergångsprocessen från studentliv till yrkesliv infinner sig dubier, tveksamheter och tvivel över både vår förmåga, förvärvade kunskap och den utbildning vi har genomgått.

Innan vi påbörjade vår lärarutbildning har vi båda sammanlagt arbetat med utvecklingsstörda under 14 år tid, som assistent, obehörig lärare och förälder. Vår erfarenhet från både verksamhetsförlagda utbildningsperioder och arbete i skolor har gjort oss medvetna om att flertalet slöjdlärare undervisar elever i grundskolan såväl som grundsärskolan. En del grundsärskoleelever integreras i grundskoleundervisningen, i andra fall undervisar slöjdläraren grundsärskolan eller enstaka elever separat. Med stor sannolikhet kommer även vi att ställas inför uppgiften att undervisa dessa elevgrupper.

I tidigare förordningar i svensk författningssamling har behörighetskraven varit något oprecisa och i realiteten har en ämneslärarexamen givit tillräcklig behörighet för att undervisa de praktisk-estetiska ämnena i grundsärskolan. I och med den nya författningssamlingen SFS 2011:326 krävs ämneslärarutbildning *samt* speciallärarexamen mot utvecklingsstörning för att undervisa grundsärskolan i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik samt slöjd.

De nya behörighetskraven för slöjdlärare i grundsärskolan innebär en studiegång om nio år för lärare som införskaffar sin kompetens via högskolan, fyra och ett halvt års ämneslärarstudier följt av tre års yrkeserfarenhet av pedagogiskt arbete följt av ett och ett halvt års studier, 90 hp, för speciallärarexamen mot utvecklingsstörning. Då det inte finns någon officiell statistik över denna behörighetskombination har det visat sig omöjligt att utröna om det idag finns någon slöjdlärare som undervisar på någon av Sveriges 630 grundskoleenheter som har den efterfrågade behörigheten. Skolverket samt Lärarförbundet har på förfrågan svarat att de finner sannolikheten för detta låg.

Vi ifrågasätter inte att lärare i praktisk-estetiska ämnen som undervisar i grundsärskolan är i behov specialpedagogisk kompetens. Vi vill dock undersöka om det finns en rimligare och mer realistiskt genomförbar nivå för kompetensutveckling, mellan det tidigare kravet på *ingen* specialpedagogisk kompetens och det aktuella kravet på *komplett* speciallärarexamen mot utvecklingsstörning.

Syfte och frågeställning

Behörighetskraven för slöjdlärare i grundsärskolan uppfylls av ytterst få, om ens av någon, i dagsläget.

Syftet med vår studie är att genom en fallstudie av fiktiva elever undersöka behovet av kompetensutveckling för verksamma och blivande slöjdlärare i deras möte med grundsärskolan. Vår frågeställning är *Vilken kompetensutveckling kan slöjdlärare tänkas behöva för att undervisa grundsärskolan?*

Teoretisk anknytning

För att underlätta förståelsen av de efterföljande delarna av vår studie har vi valt att inleda vårt arbete med en genomgång av den teoretiska anknytning vår studie grundar sig på. Denna genomgång av några få utvecklingsteorier, principer och svårighetsbeskrivningarna är avsedd att ge läsaren en introduktion till vilka grundkunskaper undervisande slöjdlärare i grundsärskolan kan behöva för att framgångsrikt utveckla och förändra sin undervisning för att tillmötesgå målgruppen.

Normaliseringsprincipen

Normaliseringsprincipen har haft en stor inverkan på särskolans utveckling både i Sverige och internationellt. Bengt Nirje presenterade 1968 denna princip i en artikel. Det finns anledning att tro att hans tankar har diskuterats av andra redan tidigare. Det är dock Nirje som oftast beskrivs som normaliseringsprincipens upphovsman.

De beståndsdelar eller facetter i normala levnadsmönster som principen hänvisar till och som personer med funktionshinder har samma rätt att uppleva som andra, är:

1. En normal dagsrytm.
2. En normal veckorytm.
3. En normal årsrytm.
4. En normal livscykel.
5. En normal självbestämmanderätt.
6. De normala sexuella mönstren i sin kultur.
7. De normala ekonomiska mönstren i sitt land.
8. De normala miljökraven i sitt samhälle.

Bengt Nirje beskriver i *Normaliseringsprincipen* (2003, s. 91) vad principen bygger på:

...förståelse för hur förhållandena i normala livsrytmer och rutiner, sedvänjor och sociala mönster i en kultur inverkar på de utvecklingsstördas utveckling, mognad och tillvaro. Den visar vidare på hur dessa sociala villkor och kulturmönster - i varje social miljö, i alla kulturer - i sin tur fungerar som anvisningar till ändamålsenliga omsorger att ägnas varje individ, i enlighet med allmänt överenskomna mänskliga rättigheter.

Denna princip påverkade, från mitten av 1970-talet, omhändertagandet av de funktionshindrade i grunden och avslutade en lång era av institutionsvårdande insatser. Utvecklingsstörda och funktionshindrade blev i och med dessa tankegångar integrerade och deltagande individer i samhället istället för att vårdas undandömda på institutioner och anstalter.

Utvecklingsteorier

För att belysa några viktiga utvecklingsteorier har vi vänt oss till *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Folkesson och Kollberg (2000, s. 138-150) ger en klar och samtidigt kortfattad inblick i teoriernas innebörd för ungdomar med intellektuell funktionsstörning. Vi har valt att delge Folkesson och Kollberg tankar runt de teorier som Sigmund Freud, Jean Piaget, Erik Homburger Erikson och Daniel Stern har utvecklat.

Sigmund Freud (1856-1939)

Freud skapade teorin om psykoanalysen och om människans psykosexuella utveckling. Han beskriver utvecklingen i fem faser fram till och med puberteten. En växande självständighet blir till en fullständig frigörelse från mammagestalten i slutet av puberteten. Denna frigörelse är central. Freud delar in ungdomsutvecklingen i två delar – puberteten och adolescensen. Med puberteten menar han den fysiska utvecklingen och de fysiologiska förändringarna till sexuell mognad. Med adolescens menas den psykiska, den inre, utvecklingen. Både inre och yttre faktorer är under omprövning under tonåren.

Folkesson och Kollberg påpekar att vanligtvis går pubertetsutvecklingen parallellt med adolescensutvecklingen, men om man har en utvecklingsstörning är det troligt att puberteten och adolescensen har olika utvecklingstakt. Det är deras erfarenhet att ungdomar med utvecklingsstörning ofta mognar fysiskt i normal tid medan deras inre mognad kan ta betydligt längre tid och ibland låta vänta på sig långt upp i vuxen ålder. De poängterar att det kan vara svårt att inse att dessa ungdomar går igenom normala utvecklingsfaser, när faserna dyker upp i senare ålder än vad vi är vana vid.

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget är den pedagog vars teorier bland annat ligger till grund för den svenska grundskolans läroplaner. Han har framför allt bedrivit forskning om hur begåvning och tänkande utvecklas hos människan. Piaget förklarar den kognitiva utvecklingen, det vill säga förmågan att tänka, göra bedömningar och att lösa problem. Dessa problem handlar om allt från enkla frågor till de abstrakta och etiska frågor som aktualiseras i svåra livssituationer. Den unga är upptagen med existentiella funderingar om moral och religion. Utifrån detta kan man i tankarna konstruera ideal och utopier som testas i verkligheten och ibland blir till besvikelser. Så formas realiteterna. Tankeförmågan är då så avancerad att man har möjligheter att sätta sig in i andra människors situation.

Folkesson och Kollberg förklarar att de allra flesta människor som har en intellektuell funktionsstörning inte kan tänka på den här abstrakta nivån. Även för dem som har en lindrig utvecklingsstörning är detta svårt. Det är viktigt att känna till detta för då kan man med kunskap och förståelse möta människor som har det här problemet. Det är också viktigt ur en annan aspekt. Om man har svårt för att tänka abstrakt, så måste all inläring vara konkret.

Erik Homburger Erikson (1902-1994)

Homburger Erikson var en av Freuds lärjungar och betonade i sina teorier att människan utvecklas i samband med sin omgivning. Hans teorier omfattar hela livscykeln och delas in i åtta faser. Varje fas måste genomgå i tur och ordning för att kunna påbörja nästa fas. Erikson menade att under tonåren skall man utveckla förmåga att känna tillit och ha ett visst mått av självständighet. Man ska också kunna ta initiativ och känna att man har förmåga till arbete. Detta innebär att för att undvika identitetsförvirring och osäkerhet på vem man är måste man sammanföra det man upplevt tidigare med det som man upplever som tonåring.

Folkesson och Kollberg påpekar att denna utvecklingsteori kan vara problematisk för ungdomar med intellektuell funktionsstörning. Hur bemöter vi dessa ungdomar? Får de möjlighet att ta initiativ? Lyssnar vi på deras åsikt? När ett barn berättar att hen skall bli pilot eller fo-

tomodell, ler vi och stöttar även om vi inte tror att det kommer att bli så. Vi ser det som en del av utvecklingen. Men om den unga har en utvecklingsstörning bemöter vi kanske inte hans fantasier på ett lika positivt sätt och stoppar därmed den nödvändiga processen för en positiv identitetsutveckling.

Daniel Stern (född 1934)

Stern, liksom många före honom, menar att utvecklingen sker i en bestämd turordning. Utvecklingen av självet är centralt i hans teori. Men vad som är nytt och annorlunda i hans teori är att faserna hänger samman och går omlott med varandra. En fas behöver inte vara klar och avslutad innan nästa kan påbörjas. Stern beskriver utvecklingen som en ständigt pågående vågrörelse. Om utvecklingen är ständigt pågående och inte avslutad vid en vis nivå betyder det också att man under hela livet har möjligheter att bearbeta tidigare upplevelser.

Folkesson och Kollberg menar att funktionsstörning går att förstå utifrån Sterns teorier. Tanken på att utvecklingen är något ständigt pågående tilltalar dem. Att en fas kan vara påbörjad men inte avslutad och kanske aldrig blir det innan nästa fas inträder är något som de känner igen från sitt kliniska arbete. Tidigare utvecklingsteorier har inte givit någon egentlig ledtråd för att beskriva utvecklingsstörning. Teorierna har det gemensamt att de menar att ett utvecklingsstadium måste vara avslutat innan nästa kan påbörjas. Det kan ha hindrat oss från att tolka den utveckling som man ändå har iakttagit äga rum hos människor med utvecklingsstörning. Detta kan innebära att vi växer psykiskt och mognar hela livet, med eller utan funktionshinder.

Beskrivning av svårigheter för begåvningshandikappade

Utvecklingsmässiga funktionshinder leder till svårigheter inom många skilda uppfattningsområden och på många olika nivåer. För att skapa en bild av de svårigheter målgruppen kan ha har vi valt att fördjupa oss i de beskrivningar av utvecklingsstörningars konsekvenser som Gunnar Kylén ger.

I *Begåvningshandikappades verklighetsuppfattning* (1986, s. 152-156) delar Gunnar Kylén in begåvningshandikapp i tre nivåer, benämnda A-, B- och C-nivå. Han anser att normalt utvecklas begåvningen i fyra olika stadier där det fjärde motsvarar den vuxnes fullt utvecklade begåvning. En del stannar dock på det första, andra eller tredje begåvningsstadiet och har då ett begåvningshandikapp. De olika stadierna kännetecknas av att man förstår verkligheten på olika sätt. Kylén anser att en verklighetsuppfattning utvecklas genom att begåvningen ordnar våra erfarenheter i fem olika kategorier:

- *Rumsuppfattning* innebär förståelsen för riktning och avstånd. Den ger lokalsinne, förståelse för geometriska former och en inre karta över världen.
- *Tidsuppfattning* innebär förståelse för att det finns ett "nu", "då" och "sedan". Så småningom utvecklas förståelsen för att tidens gång kan mätas i enheter som är oberoende av vad man själv gör. Man förstår då tidsbestämningar med utgångspunkt från klocka och kalender.

- *Kvantitetsuppfattning* innebär förståelsen för myckenhet och antal. Den utvecklas genom att sinnesintryck jämförs med avseende på hur många/ hur mycket de är. Förståelsen för addition och subtraktion utvecklas och därefter även för multiplikation och division.
- *Kvalitetsuppfattning* innebär att sinnesintryck jämförs med avseende på om de är lika eller olika. Från att gruppera med utgångspunkt från konkreta lik- och olikheter grundade på egna erfarenheter utvecklas förmågan att gruppera med utgångspunkt från mer abstrakta och generella lik- och olikheter.
- *Orsaksuppfattning* innebär förmågan att sammankoppla olika händelser i orsak-verkan-mönster. Detta gör att man också kan handla målmedvetet.

Kylén tydliggör begåvningshandikappets tre stadier genom de fem kategorier av erfarenhet han har definierat:

A-stadiet

Bilder och talat språk förstås i mycket liten utsträckning. Bilder förstås ej som symboler men eventuellt som signaler. Man kommunicerar med ett till stora delar individuellt kroppsspråk. Som gravt begåvningshandikappad kan man lära sig att hitta i lokaler man ofta vistas i och kanske även i deras allra närmaste omgivning. Tidsuppfattningen är begränsad till ”nu” och ett rätt oklart ”sedan”. Man förstår ej tidsangivelser som ”imorgon” och ”om en timme”. Under A-stadiet utvecklas förståelsen för att saker och ting finns även om man inte själv upplever dem för tillfället. Det är dock viktigt att saker som den begåvningshandikappade kan hantera finns tillgängliga då hen annars lätt kan bli mycket passiv. Man kan skilja på ”någonting” och ”ingenting” och senare även på ”mer” eller ”mindre”. Någon antalsuppfattning verkar man dock inte ha. Gravt begåvningshandikappade verkar inte medvetet reflektera över varför något sker.

B-stadiet

Verklighetsuppfattningen är konkret och fortfarande i princip helt begränsad till de egna erfarenheterna. Man verkar inte reflektera över att det finns sådant som man själv ej upplevt. Man förstår dock bilder och talspråk. Förståelsen är konkret och begränsad till de egna erfarenheterna av de fenomen som bilder eller ord symboliserar. Man har också mycket svårt att förstå vad någonting är enbart med hjälp av muntlig beskrivning. De områden inom vilka man hittar är större än på A-stadiet och kan omfatta hens bostadsområde, området närmast arbetsplatsen osv. Man förstår dock inte var dessa områden ligger i förhållande till varandra. Tidsuppfattningen har utvecklats och man förstår begrepp som imorgon, igår och kanske i övermorgon. Man förstår dock inte klockan. Förståelse för hur länge det dröjer innan något skall inträffa verkar istället grunda sig på en kunskap om vilka händelser som skall ske innan detta något skall hända. Man kan ofta räkna ett begränsat antal objekt som man själv ser, kanske ända upp till tio stycken. Någon egentlig antalsuppfattning har man dock inte. Man kan inte räkna i huvudet och kan ej förstå siffersymboler. Orsaksuppfattningen är nu mer medveten. Orsakssambanden är dock helt knutna till egna upplevelser, man har svårt att generalisera från en situation till en annan. Detta får till följd att man är ganska känslig för om något oförutsett inträffar.

C-stadiet

Verklighetsuppfattningen på detta stadium bygger inte i lika stor utsträckning på enbart egna erfarenheter. Man kan säga att man har en mer allmän förståelse för verkligheten. Den förstås dock fortfarande konkret. Man har t.ex. svårt att urskilja en "idé" eller en princip, vilka ju är mer abstrakta till sin natur. Detta kan få till följd att företeelser definieras antingen för vitt eller för snävt. Symbolförståelsen har utvecklats och man förstår nu även skreven text. Verklighetsuppfattningen sätter naturligtvis gränser för vilket innehåll man förstår hos en text. Texten behöver på ett konkret sätt beskriva konkreta förhållanden. De områden inom vilka man hittar har nu ytterligare ökat: man hittar ofta i den ort där man själv bor. Man är inte lika beroende av kännemärken och ofta räcker en noggrann beskrivning för att man skall hitta till en plats man aldrig varit på tidigare. Tidsuppfattningen har utvecklats och man förstår klockan och tidsbestämningar som "måndag", "april" och "om en vecka". Man har dock vissa svårigheter att tidsplanera. Det kan vara svårt att förstå när något skall inträffa, eller när något har inträffat, enbart med hjälp av årtalsangivelser. Man kan nu räkna hur långt som helst och även addera och subtrahera i huvudet, division och multiplikation är svårare. Man förstår även en hel del siffersymboler. Eftersom man förstår talsystemet kan man nu även både använda och förstå pengar. Kontokort är däremot ofta svårt då de är symboler för symboler. Pengars relativa värde kan också vara svårt att förstå vilket leder till att lindrigt begåvnings-handikappade kan ha svårt att planera sin ekonomi. Man har förmåga att föreställa sig följderna av ett visst handlingssätt. Detta gör att man inte är lika känslig för oförutsedda situationer. Man har dock vissa svårigheter att generalisera orsakssamband till lagar eller principer och att överföra dessa till en ny situation (Göransson och Kylén, 1986, s. 152-156).

Göransson och Kyléns beskrivning, vilken presenterats ovan, av svårigheter som ett begåvningshandikapp innebär är bara några av mångas redogörelser och kategoriseringar, och är menade att ge en liten inblick i vilken kunskap som krävs för att på ett framgångsrikt sätt undervisa målgruppen enligt kursplan, läroplan och individens förutsättningar.

Bakgrund

För att genomlysna den speciella situation som slöjd har, och även delar med ett antal andra skolämnen så som bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik, i sin relation till grundsärskolan vill vi här beskriva några centrala begrepp, historiska skeenden och organisatoriska faktorer som påverkar dagens förhållanden.

Särskolan

För att bättre förstå grundsärskolans ställning inom dagens skolväsende bör man se till skolformens historiska utveckling.

Särskolans historia

Människor med utvecklingsstörning är en märklig grupp i vår befolkning. Inga andra har varit föremål för en sådan total attitydomsvängning: från att ha varit önskad, förskjutna, hånade, fruktade och t.o.m. förföljda, till att bli fullvärdiga och respekterade medborgare som lever mitt ibland oss med i lag inskrivna rättigheter till goda levnadsvillkor. Bättre bevis för humanitetens och välfärdens genombrott i vårt land finns inte (Grunewald, 2008, s. 19).

med dessa ord inleder Karl Grunewald sin historiska genomgång *Från idiot till medborgare – De utvecklingsstördas historia*. Grunewald dokumenterar inte bara en historisk utveckling utan beskriver även en kulturell förändring genom den omsorg mänskligheten har visat sina funktionshindrade. Med slående tydlighet visar han hur betraktarens ögon snarare än de faktiska funktionshindren har avgjort människors villkor. Hans historiska odyssey tar sin början i antiken då människor med låg begåvning inte var identifierade som en grupp men där idealen hävdade att ju vackrare kropp desto mer begåvad och moraliskt högstående var man, genom medeltidens upptagenhet med de funktionshindrade blinda, döva, vanföra, nyfödda med missbildningar, psykiskt sjuka och personer med epilepsi till upplysningstidens ideal om barmhärtighet med medborgare i olycka (Grunewald, 2008, s. 19-33). Grunewald beskriver hur Gustav von Linné upprättade en förteckning över tio avvikande barn som levte under 1500- till 1700-talet. Linné delade in dem i fyra typer: de vilda, de fyrfota, de stumma och de håriga. Alla skall ha levte i skog och mark och – enligt berättelserna – livnärs av vargar. Linné markerade med sin klassifikation ett första vetenskapligt intresse för barn med idioti (Grunewald, 2008, s. 34).

I Sverige började undervisning för barn med utvecklingsstörning bedrivas under 1850-talet. Den första lilla anstalten för enbart idiotiska barn öppnades i Göteborg 1866 av guvernanten Emanuella Carlbeck (Grunewald, 2008, s. 75). I sitt betänkande *För den jag är* beskriver Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35, 2003), vilken namngetts i åminnelse av just Emanuella Carlbeck, den fortsatta historiska utvecklingen

Så småningom började landstingen inrätta institutioner och egna särskoleinternat. Att skolan fick formen av internat berodde på att det inte fanns möjligheter att transportera barnen mellan skola och hem och att barnen inte alltid kunde erbjudas den omvårdnad de behövde i sina hem. I början av 1800-talet fanns fem så kallade sinnesslöanstalter som fick stöd av allmänna medel. Vårdideologin präglades under denna tid av tre utgångspunkter, optimismen, barmhärtighetstanken och skyddstanken. Det fanns en tro att man med pedagogiska och specialpedagogiska åtgärder skulle kunna hjälpa barn med utvecklingsstörning att bli självständiga. Ett kärleksfullt omhändertagande, skulle *förvandla dessa från odugliga och blott tärande till verksamma och närande samhällsmedlemmar*. Barmhärtighetstanken och skyddstanken var förknippade med det kristna budskapet och man ville skydda de *"sinnesslöa och svaga"* mot den onda värld som omgav dem. Optimismen fick dock ge vika i början av 1900-talet då det bland annat visade sig att åren på en anstalt inte gav det resultat man hade förväntat (SOU 2003:35, 2003, s.37-38).

Carlbeck-kommittén beskriver i kapitlet *Historisk återblick* tiden mellan 1900 till mitten av 1900-talet som en tid med pessimistisk syn: Vårdideologin präglades nu av föreställningen att samhället skulle skyddas från de "sinnesslöa". De ansågs utgöra en samhällsfara på olika sätt, som potentiella brottslingar och för att ekonomiskt ligga samhället till last. På grund av sin förmodat höga fertilitet ansågs de också som en arvshygienisk fara. (SOU 2003:35, 2003, s. 38). Kommittén fortsätter att skildra tiden: Av detta följde att segregering och andra åtgärder sågs som självklara. Det startades nu hjälpklasser för "psykiskt efterblivna" barn. Så småningom introducerades också svagklasser eller B-klasser. De var till för barn, som inte hörde hemma i hjälpklasserna, men som ändå inte ansågs passa i de vanliga klasserna (SOU 2003:35, 2003, s. 38).

Just frågan om särskild eller gemensam undervisning blev under 1900-talet allt mer framträdande. Skolan hade ett ständigt ökande behov av att särskilja och differentiera sina elever för att säkerställa en så homogen undervisningsgrupp som möjligt. Jerry Rosenqvist (2000) skildrar utvecklingen genom att beskriva antalet hjälpklasser. Dessa växte långsamt under 1900-talets förra del och 1940 kunde man räkna 300 hjälpklasser omfattande cirka 400 elever över riket. Därefter tycks inrättandet av specialklasser ha tagit kraftig fart och 1952 fanns 856 hjälpklasser med omkring 11500 elever. I den starkt differentierade skolan under 1950-talet fanns olika typer av specialklasser t.ex. särskoleklass, hjälpklass, observationsklass, läsklass, CP-klass, hörselklass, synklass, skolmognadsklass, friluftsklass- och hälsoklass. Antalet elever i specialklasser ökade på detta sätt från 2,3 procent år 1945 till 9,1 procent år 1968. Kulmen nåddes i början av 1970-talet och därefter skedde en gradvis nedgång av antalet elever så att deras andel 1977 hade sjunkit till ca 3,5 procent. Anledning till nedgången var delvis 1969 års skollag med vilken särskild eller samordnad specialundervisning infördes vilket betydde att de berörda eleverna i princip skulle gå kvar i sina klasser men får specialundervisning i så kallade kliniker några timmar i veckan (Rosenqvist, 2000, s. 225-229).

I mitten av 1960-talet hade man börjat diskutera integrering av elever med direkta funktionshinder i samband med normaliseringsprincipen och under 1970-talet började man på allvar diskutera integrering även för elever med behov av särskilt stöd i undervisningen. Normaliseringsprincipen blev en dolkstöt för anstaltsvården och allt fler elever integrerades nu i skolan. Elever med rörelsehinder integrerades i klasserna eller koncentrerades till några utvalda skolor i kommunen. Blinda elever och elever med grav synskada fick i ökad utsträckning sin undervisning i vanliga klassrum. Döva elever fortsatte dock till största del att få sin undervisning i specialskolor eftersom de ansågs bli mer segregerade bland hörande elever med vilka de inte kunde kommunicera (Rosenqvist, 2000, s. 230).

I andan av integrering och normalisering kom omsorgslagen till 1967. Genom denna lag fick alla barn med utvecklingsstörning, oavsett grad av sådan, lagstadgad rätt till undervisning. Carlbeck-kommittén beskriver utvecklingen från 1967 i sin historiska genomgång:

Särskolan, träningskola och grundsärskola, var nu fullt utbyggda och landstinget var huvudman för skolformen. Genom att träningskolan infördes ökade elevantalet i särskolan. Detta medförde lokalbrist på många håll vilket föranledde särskolan att söka samverka med grundskolan. Det var nu som den obligatoriska särskolan på allvar började lokalinTEGRERAS i grundskolan, både av ideologiska och ekonomiska skäl (SOU 2003:35, 2003, s.40).

Den nya skollagen 1985 ersatte 1967 års omsorgslag och ansvaret överfördes från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Den obligatoriska särskolan fick sin första läroplan och kursplan 1973.

Carlbeck-kommittén fortsätter sin historiska beskrivning:

1986 reformerades omsorgslagen för att ytterligare förstärka möjligheterna för personer med utvecklingsstörning att leva som andra människor. Lagen blev ett komplement till socialtjänstlag, hälso- och sjukvårdslag och skollag. Lagen uppmärksammade behoven av tidig stimulans för barn med utvecklingsstörning genom samvaro med andra barn. Tanken var att barn med utvecklingsstörning skulle få tillgång till andra barn som förebilder för sin egen sociala och emotionella utveckling (SOU 2003:35, 2003, s.40).

1988 började särskolan kommunaliseras och 1996 var detta fullt ut genomfört i landet. Carlbeck-kommittén beskriver att huvudmotivet till kommunaliseringen var att grundskola och särskola skulle närma sig varandra och ge möjligheter att förverkliga en skola för alla (SOU 2003:35, 2003, s.42).

Grundsärskolan idag

Under de senaste 200 åren har utbildningen om och för de funktionshindrade genomgått en enorm utveckling till att idag vara en självklar del av skolväsendet. Sveriges obligatoriska skola är i och med 2011 års skollag organiserad i fyra skolformer: grundskola, grundsärskola (samt träningskola), specialskola och sameskola.

Skolverkets promemoria *Elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/13* beskriver *grundsärskolan*:

Barn som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning ska tas emot i grundsärskolan. Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt som möjligt motsvarar den som ges i grundskolan (Skolverket, 2013, s.2).

träningsskolan:

Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning som benämns träningskola. Träningskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Istället för enskilda ämnen omfattar träningskolan fem ämnesområden (Skolverket, 2013, s.2).

specialskolan:

Barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan ska tas emot i specialskolan om de är dövblinda eller annars är synskadade och har ytterligare funktionsnedsättning, är döva eller hörselskadade, eller har en grav språkstörning. Specialskolan ska ge en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som ges i grundskolan (Skolverket, 2013, s. 3).

sameskolan:

Istället för att fullgöra sin skolplikt i kommunal grundskola får samers barn fullgöra skolplikten för årskurs 1–6 i sameskolan. Även andra barn får fullgöra den delen av sin skolplikt i sameskolan, om det finns särskilda skäl. Frågan om ett barn ska få fullgöra sin skolplikt i sameskolan prövas av Sameskolstyrelsen (Skolverket, 2013, s.2).

Statistik över grundsärskolan

Skolverkets promemoria *Elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/* beskriver statistik om elever från de obligatoriska skolformerna läsåret 2011/12:

Sammantaget går det cirka 910 000 elever i de obligatoriska skolformerna. Nästan alla elever, eller 99 procent, går i grundskolan. I skolformerna grundsärskola, specialskola och sameskola går 10 300 elever och utgör tillsammans cirka 1 procent av samtliga elever. Eleverna är fördelade på totalt cirka 5 500 skolenheter. (2013, s. 4) I grundskolan finns 4 900 skolenheter, varav 790 är fristående, grundsärskolans elever är fördelade på 630 skolenheter, varav 37 är fristående skolenheter (Skolverket, 2013, s. 5).

Elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/13 uppmärksammar att den nya skollagen, vilken tillämpas från 1 juli 2011, har lett till flera förändringar i statistiken. Exempelvis har grundsärskolan genom denna lag blivit nioårig, i och med att ett tionde skolår inte längre ingår i skolformen, och detta påverkar det statistiska utfallet. Även det faktum att elever med autism, men utan utvecklingsstörning, inte längre enligt den nya skollagen, per automatik är berättigade till inskrivning i grundsärskolan har påverkat statistiken. Promemorian beskriver de senaste decenniernas utveckling:

Antalet elever i grundsärskolan har minskat med 11 procent jämfört med föregående läsår och är nu drygt 9 600 ... elevantalet i grundsärskolan ökade under 1990-talet fram till läsåret 2003/04 för att därefter minska ända fram till detta läsår. Antalet elever som är mottagna i träningskolan ökade under 1990-talet, men har legat relativt konstant sedan början av 2000-talet (Skolverket, 2013, s. 14).

Man konstaterar även att samtidigt som elevantalet ökade i grundsärskolan skedde en ökning av antalet elever i grundskolan men att elevantalet i grundsärskolan ökade i större utsträckning än elevantalet i grundskolan. 1992/93 utgjorde grundsärskoleeleverna knappt 1 procent av eleverna i den obligatoriska skolan. 2006/07 hade andelen elever i grundsärskolan stigit till 1,5 procent av det totala antalet elever. Därefter har andelen elever i grundsärskolan igen minskat och utgör nu mindre än 1,1 procent av det totala antalet elever. Andelen är nu på samma nivå som läsåret 1997/98 (Skolverket, 2013, s. 14).

Mottagande i grundsärskola

Skolverket gav 2001 ut allmänna råd med kommentarer under rubriken *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Man kommer att besluta om nya allmänna råd för utredning och beslut om mottagande men i dagsläget finns inte någon tidsplan för detta arbete. De allmänna råden från 2001 kan dock användas i tillämpliga delar till dess att de nya råden är beslutade.

I Skolinspektionens rapport riktad tillsyn *Mottagandet i särskolan under lupp – Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner* förtydligar man:

Enligt 7 kap. 5 § 2010 års skollag ska barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav för att de har en utvecklingsstörning, tas emot i grundsärskolan. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs. Om barnets vårdnadshavare inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i grundsärskolan, ska barnet fullgöra sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt enligt skollagen. Ett barn får dock tas emot i grundsärskolan utan sin vårdnadshavares medgivande, om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa (Skolinspektionen, 2011, s. 35).

Skolverket beskriver syftet med inskrivningsförfarandet i *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*: Syftet med den pedagogiska utredningen är att ge svar på frågan om barnet har förutsättningar att nå kunskapsmålen i grundskolan. (Skolverket, 2001, s. 13). Psykologutredningen syftar till att beskriva barnets kognitiva förmåga (Skolverket, 2001, s. 14). Den medicinska utredningen syftar till att ge en bild av barnets hälsa samt så långt möjligt klargöra medicinska orsaker till barnets svårigheter och vad dessa kan innebära för barnets fortsatta utveckling (Skolverket, 2001, s. 14). Den sociala utredningen syftar till att komplettera underlaget. Utredningen bör visa i vad mån situationen i hemmet eller i övrigt utanför skolan kan ge ytterligare förklaring av betydelse när det gäller barnets förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skolverket, 2001, s.14).

Det är utbildningsnämnden i kommunen som fattar det formella beslutet om eleven skall placeras i grundsärskola och i så fall i vilken skolform, grundsärskola eller träningskola. Rektor för särskolan beslutar i vilken klass/grupp eleven skall undervisas (Skolverket, 2001, s.22).

Slöjd då och nu

Dagens slöjdämne har sin upprinnelse i två skilda ämnen med olika syften, för olika elevgrupper och vilandes på olika traditioner vilket Peter Hasselskog (2010) skildrar i sin avhandling *Lärares förhållningssätt i undervisningen*. De två slöjdämnena han åsyftar är slöjd för gossar och slöjd för flickor vilka numera benämns trä- och metallslöjd samt textilslöjd. Hasselskog beskriver att skolämnet för gossar under slutet av 1800-talet främst motiverades av att undervisningen skulle skola handen och anden och förbereda gossarna för kommande yrkesliv. Flickornas slöjd skulle först och främst bidra till att dryga ut makens arbetarlön och lära flickorna att sköta hemmet (Hasselskog, 2010, s. 27).

Under hela sin tid som skolämne har slöjd haft mål riktade dels mot hantverket och produkterna i sig, dels mot de fostrande aspekterna och utveckling av individen genom det praktiska arbetet. Hasselskog (2010, s.29-30) beskriver hur förhållandet mellan dessa aspekter har varierat i både styrdokument och verksamhet. Han refererar till Kajsa Borgs forskning om läroplanernas utveckling från Lgr 62 till Lpo 94 där hon kommit fram till tre aspekter av slöjddämnet som funnits med i verksamheten och/eller alla läroplanerna: Att göra något i slöjdens material, idé om slöjddandets process, och de emotionella och sinnliga upplevelserna hos eleven under slöjdarbete.

Läroplanen är skolväsendets viktigaste styrdokument och självfallet gäller detta även grundskolan som fick sin första egna läroplan 1973, *Läroplan för särskolan* benämnd *Lsä 73*. Slöjd är i denna läroplan ett obligatoriskt ämne vars mål och huvudmoment är:

Undervisningen i slöjd har till uppgift att utveckla elevernas intellektuella och manuella uttrycksmöjligheter samt främja koordinationsförmågan. Den skall bidra till en allsidig personlighetsutveckling och i sinnesuppfattning öka förmågan av koncentration, uppmärksamhet, omdöme, motorik och minne. Genom kontakt med olika materials egenskaper skall undervisningen i slöjd utveckla känslan för färg, form och kvalitet samt utgöra ett led i konsument- och miljöfrågor. Den skall främja elevernas självförtroende så att de på egen hand skall kunna planera och genomföra uppgifter som också kan utföras på fritiden (Skolöverstyrelsen, 1973, s. 266).

Läroplan för den obligatoriska särskolan Lsä 90 började gälla 1990 och slöjddämnets mål är då:

Eleverna skall genom praktiskt arbete i textilslöjd och trä- och metallslöjd utveckla sin skapande förmåga och sin känsla för estetiska värden samt lära sig bedöma arbetsmetoder och arbetsresultat. De skall prova och upptäcka hur redskap och verktyg används och därigenom utveckla sin motorik. I textilslöjden skall eleverna lära sig arbeta med sömnad, broderi, vävning, material- och garntekniker. I trä- och metallslöjden skall de lära sig bearbeta, sammansätta, forma och ytbehandla trä, metall och kompletterande material. Eleverna skall få kännedom om kulturarvet inom slöjdens områden. Studier av olika tider i samarbete med samhällsorienterande ämnen skall uppmuntra dem till att återge och nyskapa gamla ting. De skall få förståelse för de mänskliga och ekonomiska värden som ligger i att själv kunna bearbeta och vårda material och vara sparsam och aktsam om våra resurser.

Slöjdundervisningen skall utveckla elevernas kommunikationsfärdigheter, framför allt i att räkna och i att göra ritningar. Den skall även ge eleverna den handlingsberedskap som alla behöver i arbets- och vardagslivet för att känna glädje och tillfredsställelse i att lösa praktiska uppgifter samt medverka till jämställdhet (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 173-174).

Dagens undervisning styrs av *Läroplan för grundskolan 2011*. Syftet med undervisningen i slöjddämnet belyses av kursplanen:

Undervisningen i ämnet slöjd ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i olika hantverk och förmågan att arbeta med olika material och tekniker. Eleverna ska ges möjligheter att utveckla sitt handlag i en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla idéer, överväga olika lösningar, framställa föremål och värdera resultat och kombinera dessa kunskaper med medvetna val av material och teknik. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar ny-

fikenhet och kreativitet och uppmuntra eleverna till att ta egna initiativ och att arbeta på ett undersökande och problemlösande sätt (Skolverket, 2011, s. 104).

Kursplanen för ämnet slöjd skiljer sig idag ytterst lite mellan grundsärskolan och grundskolan. Som exempel visar vi här sammanfattningen under rubriken *Syfte* i båda skolformernas kursplaner:

Grundskolan:

Genom undervisningen i ämnet slöjd ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- formge och framställa föremål i olika material med hjälp av lämpliga redskap, verktyg och hantverkstekniker,
- välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter,
- analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp, och
- tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck.

(Skolverket, 2011, s. 213)

Grundsärskolan:

Genom undervisningen i ämnet slöjd ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- formge och framställa föremål i olika material med lämpliga redskap, verktyg och hantverkstekniker,
- välja och planera tillvägagångssätt för slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter,
- undersöka och reflektera över slöjdföremål utifrån kvalitet, form och funktion, och
- använda ämnesspecifika ord, begrepp och symboler.

(Skolverket, 2011, s. 104)

Behörighetskrav

Skolverkets hemsida upplyser under rubriken *Särskolan och behörighet* om behörighetskraven för att undervisa i grundsärskolan. Huvudregeln är att man måste ha en speciallärar- eller specialpedagogexamen med inriktning mot utvecklingsstörning. För de praktiska och estetiska ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd, samt i ämnesområdena estetisk verksamhet, motorik eller vardagsaktiviteter krävs dessutom ämneslärarexamen för det berörda stadiet, årskurs 1-6 och/eller 7-9.

För lärare med ämneslärarexamen i slöjd krävs tre års yrkesverksamhet i pedagogisk verksamhet för att vara behörig att söka speciallärarprogrammet. Speciallärarexamen mot utvecklingsstörning omfattar 90 hp.

Statistik över slöjdlärares behörighet

Det har visat sig svårt att finna officiell statistik över hur vanligt det är att slöjdlärare undervisar grundskolan så väl som grundsärskolan. Vi har kontaktat Lärarförbundet samt Skolverkets upplysningstjänst för att utröna om dessa har statistik över slöjdlärares tjänstefördelning, vilket de har svarat att de inte har. För att trots allt få en bild av hur tjänstefördelningen kan se ut så har vi själva undersökt två kommuner i Västsverige. Enligt Sveriges Kommuner och Landstings *Kommunindelning 2011* har vi valt en av Sveriges 51 stycken *Pendlingskommuner*, vilka definieras som: kommuner där mer än 40 procent av nattbefolkningen pendlar till en annan kommun, samt en av Sveriges 54 stycken *Varuproducerande kommuner*, vilka definieras som:

kommuner där 34 procent eller mer av nattbefolkningen mellan 16 och 64 år är sysselsatta inom tillverkning och utvinning, energi och miljö samt byggverksamhet (SNI2007). Dessa två kommunindelningar samlar flest kommuner i Sverige.

Pendlingskommunen

I kommunen finns under läsåret 2012/13 3691 elever varav 40 är inskrivna i grundsärskolan. Kommunen har 24 skolenheter varav fyra enheter är grundsärskolor, två stycken av dessa är F-6- och två stycken är 6-9-skolor. Kommunen har även tre friskolor varav ingen har grundsärskoleverksamhet. *Pendlingskommunen* har totalt 20 stycken slöjdlärare varav åtta undervisar så väl grundskola som grundsärskolan. Således innebär detta att i *Pendlingskommunen* undervisar 40 procent av slöjdlärarna grundsärskolan. Av de åtta slöjdlärare som undervisar grundskolan var *samtliga* behöriga enligt tidigare förordning men enligt den nu gällande SFS 2011:326 är *ingen* längre behörig.

Varuproducerande kommunen

I denna kommun finns under läsåret 2012/13 972 elever varav 13 är inskrivna i grundsärskolan. Kommunen har 12 skolenheter varav två enheter är grundsärskolor, en av dessa är F-6- och en är 7-9-skola. Kommunen har ingen friskola. Den *Varuproducerande kommunen* har totalt sex stycken slöjdlärare varav fyra undervisar så väl grundskola som grundsärskolan. Således innebär detta att 66 procent av slöjdlärarna i den *Varuproducerande kommunen* undervisar grundsärskolan. Av de fyra slöjdlärare som undervisar grundskolan var *samtliga* behöriga enligt tidigare förordning men enligt den nu gällande SFS 2011:326 är *ingen* längre behörig.

Metod

För att närmare undersöka frågan *Vilken kompetensutveckling kan slöjdlärare tänkas behöva för att undervisa grundsärskolan?* har vi valt att använda oss av en *fallstudie* med två fiktiva elever för vilka vi har utarbetat en *arbetsområdesplanering*, vilken vi genomfört teoretiskt. Det teoretiska genomförandet av terminsplaneringen låter vi resultera i ett förslag till *kursplan* för högskolestudier. Vår metod är således indelad i tre steg: *fiktiv fallstudie*, *arbetsområdesplanering* samt förslag till *kursplan*.

Val av metod

Syftet med vår studie är att beskriva och tydliggöra den problematik som slöjdlärare ställs inför i sin undervisning av grundsärskolan och genom detta förtydligande vidare undersöka behovet av kompetensutveckling för verksamma och blivande slöjdlärare i deras möte med målgruppen.

Vår frågeställning är *Vilken kompetensutveckling kan slöjdlärare tänkas behöva för att undervisa grundsärskolan?*

Vi har valt att använda oss av fallstudie som metod då vi anser att denna strategi gav oss störst möjlighet att djupgående genomlysna vår frågeställning. I sin introduktionsbok *Fallstudien som forskningsmetod* beskriver Sharan (1988):

En fallstudie är alltså en undersökning av en specifik företeelse, t.ex. ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. Detta avgränsade eller definierade system väljs för att det är viktigt och intressant eller för att det utgör någon form av hypotes (1988, s. 24).

Om man t.ex. är intresserad av integrering av handikappade elever i vanliga klasser, ska man välja ut en viss elev, en viss klass eller en viss skola som är av särskilt intresse och studera detta "fall" på djupet. Man kan också välja en situation för att den i sig själv är intressant och för att man genom närmare kunskap om situationen kan få bättre förståelse rent generellt av den företeelsen man är intresserad av. Det tydligaste exemplet på ett "avgränsat system" är då gränserna är uppenbara – t.ex. en bestämd lärare, skola eller metodik (Sharan, 1988, s. 24).

Vi har använt oss av vår mångåriga erfarenhet av elever med utvecklingsstörning och genom denna erfarenhet skapat en *fiktiv fallstudie*. Denna metod är fenomenologisk och är vanligare inom etnologiska studier och har bland annat använts av Cecilia Fredriksson (1998) i *Ett paradiset för alla* där författaren använder sig av ett *fiktivt collage* för att beskriva och utforska Enhetsprisaktiebolaget Epas inverkan på svenskarnas konsumtion. Gunnel Olsson (2003) använder sig av ett liknande angreppssätt, med utgångspunkt i Merleau-Pontys texter, när hon utforskar elevrollens utveckling genom att studera en femteklass och tolka deras upplevelse av undervisningen i skolgymnastik.

Vi har valt att använda oss av ett kvalitativt angreppssätt i vår studie. Vi har således intresserat oss snarare för frågeställningen om *hur och varför* än den kvantitativa ansatsen om *hur många och hur mycket*. Detta explorativa förfaringssätt är ämnat att tydliggöra den kompetens slöjdlärare kan tänkas behöva för att på ett framgångsrikt sätt nå målen med kurs- och läroplan i grundsärskolan.

Urval

Fiktiv fallstudie

Vårt urval av elever baseras på godtyckliga erfarenheter från olika verksamheter vi har mött inom grundsärskolan, med syfte att skapa representativa fallbeskrivningar av de elever man som slöjdlärare med stor sannolikhet kommer att möta inom elevgruppen. Vi har valt ett kvalitativt anslag i vår studie och därmed begränsat vårt urval till två elever vilket vi anser tillräckligt för att beskriva den pedagogiska problematik som uppstår i mötet mellan slöjdlärare och grundsärskoleelever.

Arbetsområdesplanering

Vi har valt att göra vår arbetsområdesplanering utefter förutsättningen att eleverna har både textilslöjd och trä- och metallslöjd under den aktuella terminen. Vi har begränsat vår arbetsområdesplanering till att gälla enbart undervisningen i trä- och metallslöjd. Planeringen är utförd i enlighet med de rekommendationer Skolverket ger i *Diskussionsunderlag till kursplan i slöjd* (2011, s. 13). Vi har valt arbetsområdet *Smörkniv* utifrån tanken att det är ett förhållandevis enkelt område att nivåvariera, man kan göra en mycket enkel smörkniv och man kan göra en mycket komplicerad formgivning.

Kursplan

Vi har valt att utforma vår egen kursplan till stora delar utifrån kursplanen för SPP 200, *Specialpedagogik - samverkan och individers utveckling*, 15,0 högskolepoäng, vid Göteborgs Universitet. Kursplanen är fastställd av Lärarutbildningsnämnden 2012-06-14 och gäller från och med 2012-09-01. Denna kurs är kurs nummer två inom speciallärarprogrammet och är den enskilda kurs som vi anser bäst överensstämma med vår egen önskade kurs.

Genomförande

Vårt genomförande består av en teoretisk vandring med *fiktiva elever* genom en *arbetsområdesplanering*, en beskrivning av den pedagogiska problematik som kan uppstå i mötet mellan slöjdundervisning och grundsärskoleelever, samt ett förslag till *kursplan* för högskolestudier, vilken kunde resultera i färre misstag och missförstånd i undervisningen. Rent praktiskt gick vi så tillväga att en av oss fick personifiera den fiktiva eleven och den andre läraren. Vår erfarenhet från arbete i och med grundsärskolan gjorde det lätt att leva sig in i båda rollerna. Vi uppfattar att detta blev ett effektivt sätt att uppdaga de problemområden som dyker upp i undervisningen vilka redovisas i *vandring genom arbetsområdesplanering*. *Kursplanen* är baserad på SPP 200 och vi har här tagit bort och lagt till delar vi funnit irrelevanta respektive relevanta för slöjdlärares kompetensutveckling. Förändringarna i kursplanen för SPP 200 har vi genomfört parallellt med genomläsning av *vandring genom arbetsområdesplanering* vilket har resulterat i vårt eget förslag kursplan.

Etisk hänsyn

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990) har varit vägledande för vårt arbete med studien. Enligt denna princip förekommer fyra allmänna huvudkrav: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Då vår studie enbart omfattat fiktiva elever vilkas funktionsnedsättningar är baserade på olika elever vi har mött i flera verksamheter, anser vi att konfidentialiteten är tillfredsställande uppfylld.

Resultatredovisning

Vår resultatredovisning är indelad i fyra delar; *fallbeskrivning* där vi ger en enklare beskrivning av de två elever vi har studerat närmare, *arbetsområdesplanering* vilken redogör för det arbetsområde vi genomför med eleverna, *vandring genom arbetsområdesplanering* där vi beskriver utfallet av genomförandet av arbetsområdesplaneringen samt *kursplan* där vi redogör för den kurs vi föreslår att slöjdlärare kan gå.

Fallbeskrivning

Vi har valt att undersöka vår frågeställning genom två fiktiva elever, hädanefter benämnda Lena och Pelle. Eleverna är en sammansatt beskrivning av personer vi själva mött i grundskolans verksamheter. Även om Lena och Pelle inte är existerande elever, är de likväl enligt vår bedömning högst plausibla beskrivningar av elever i grundskolan.

Lena

Lena är 12 år och har Downs Syndrom. För Lenas del innebär detta en lindrig utvecklingsstörning. Hon har epilepsi och medicineringen gör henne trött, ljudkänslig och den påverkar hennes balanssinne. Hon har regelbundet mindre epileptiska anfall. Lena är ofta nedstämd och söker inte nya kontakter. Hon oroas mycket av förändringar och är beroende av rutiner. Lena vill gärna klara av saker och ting själv och ber endast om hjälp i nödfall. Lena är mycket envis och ganska bestämd över vad hon vill och inte vill göra. Hon har stora svårigheter att riskbedöma och inser inte vad som kan vara en potentiell fara. Hon kan äta själv, klarar toalettbesök utan hjälp och kan klä på sig själv. Hennes tids- och rumsuppfattning är god. Lena kan klockan. Lena är omtyckt av de andra eleverna, men väljer själv att endast umgås med några få utvalda. Det är Lena som bestämmer. Lena tycker om att dansa och har en någorlunda fungerande grovmotorik, hennes finmotoriska färdigheter är måttliga men Lenas tålmodighet sätter ofta stopp för fortsatt arbete. Lena läser mycket bra men har trots detta ingen djupare läsförståelse. Lena kan läsa en arbetsbeskrivning men har mycket svårt att följa den.

Pelle

Pelle är 11 år, blind med måttlig utvecklingsstörning samt autism. Pelle trivs bra i skolan, är oftast glad och är socialt intresserad, dock gör hans autistiska drag sig påmind i umgänget med klasskamraterna. Han har till exempel svårt att känna av var gränsen för fysisk kontakt går. Hans grov- och finmotoriska färdigheter är något begränsade och hans tids- och rumsuppfattning är limiterad. Pelle kan klä sig själv, sköter sina toalettbesök utan assistans och äter själv men kan inte skära sin egen mat. Hörseln och luktsinnet är Pelles starkaste sinnen. Ljudupplevelser ger Pelle starka intryck, han fascineras av maskinljud och kan ägna timmar åt att lyssna till till exempelvis en gräsklippare. Han kan med lätthet känna skillnad mellan hårda och mjuka material men kan inte komparera dem, till exempel avgöra vad som är mjukast av två mjuka material. Pelle besväras starkt av att behöva vidröra kladdiga, feta, blöta m.m. material. Det har tagit Pelle lång tid att lära sig läsa punktskrift hjälpligt. Pelles tal är begränsat och ofta repetitivt, han talar sällan i hela meningar och hemfaller stundom i ekolali. Ekolali kan kortfattat beskrivas som en form av ekotal där en person upprepar en annans tal, exempelvis *Hej! Hur mår du?* besvaras med *Hur mår du?* Rutinbrytande aktiviteter orsakar Pelle

stora problem liksom vardagliga förändringar, så som att en viss lärare är sjuk eller att det serveras annan mat än veckomenyn anger.

Arbetsområdesplanering

Grundskolans och grundsärskolans timplaner skiljer sig avsevärt åt inom de estetisk praktiska ämnena, då dessa ämnen ges betydligt större tonvikt i grundsärskolans timplan. Detta är markant vad det gäller antalet timmar för slöjd under grundskoletiden.

Tabell 1 Timplan över grundskoletid

Ämne	Grundskola	Grundsärskola	Differens
Bild	230	225	- 5
Hem- och konsumentkunskap	118	525	+ 407
Idrott och hälsa	500	750	+ 250
Musik	230	395	+ 165
Slöjd	330	730	+ 400

Timplanen för grundsärskolan visar att elevgruppen skall ha mer än dubbelt så mycket slöjdundervisning som elever i grundskolan är berättigade till.

Vi har skapat en arbetsområdesplanering som vi utfört enligt de anvisningar vi har fått dels genom vår lärarutbildning och dels genom Skolverkets publikation *Diskussionsunderlag till kursplanen i slöjd* (2011). Till grund för vår arbetsområdesplanering ligger grundsärskolans timplan. Vår arbetsområdesplanering, se bilaga 1, sträcker sig över en period av fem veckor då vi har antagit att eleverna har textilslöjd 60 min/ vecka och trä- och metallslöjd 60 min/ vecka.

Beskrivning av vår arbetsområdesplanering, se bilaga 1: Vi har valt att arbeta med design och tillverkning av smörknivar. Arbetsområdet påbörjas med en genomgång av olika sorters smörknivar. Vi provar hur de fungerar, pratar om varför de ser ut som de gör, vad de är gjorda av och vilka vi tycker är finast. Vi hittar på egna smörknivar och skissar mallar till dessa. Vi väljer vilket trä vi vill använda, ritar av mallarna på materialet, sågar ut knivarna, slipar dem med sandpapper. Vi avslutar med att dekorera dem med brännpenna och olja in dem med olivolja. Arbetet dokumenteras under tiden med ord och bild.

Vandring genom arbetsområdesplanering

På vårterminen, efter påsklovet, påbörjar vi arbetsområde *Smörkniv*. Särskolegruppen består av fem elever i mellanstadieåldern, varav vi kommer att koncentrera våra observationer till två av dessa, Lena och Pelle.

Lena

Slöjdläraren, hädanefter benämnd A, visar tio stycken helt olika smörknivar, en del är av trä men det finns också några i andra material. A berättar lite om formen och materialen. Lena ser genast en smörkniv som hon känner igen. Hennes morfar har haft en sådan. Sedan är Lena inte intresserad av någon av de andra knivarna och lyssnar inte längre på något A säger om design och funktion utan tar på sig sina hörselkåpor. Hon tycker inte heller att det finns någon anledning att hitta på en egen smörkniv nu när hon har hittat en som är lika fin som morfars. De kompromissar och kommer överens om att Lena skall försöka att göra en likadan smörkniv i stället. När A tar fram ämnet till smörkniven så blir Lena mycket upprörd. Morfars smörkniv är gjord av en men det ämnet som läraren visar ser inte likadant ut för det är inte inoljat ännu. A berättar att materialet visst kommer att se likadant ut sen men detta tror inte Lena på, mot slutet av lektionen lyckas A övertyga henne.

Lena har lugnat sig och bestämmer sig för att rita av morfars smörkniv på materialet som A har givit henne. Detta går lätt för Lena. Nu skall hon såga ut smörkniven. Hon vill gärna klara saker och ting själv. Det är svårt att få fast träbiten i hyvelbänken men efter många försök lyckas hon själv. Hon hittar kontursågen och börjar såga, men det är svårt att få till en skåra att starta i. Lena vill inte ha hjälp, men efter en lång stund ger hon sig och tar emot lite assistans. Hon börjar nu såga och det går ganska bra, men hennes uthållighet är mycket liten och det blir inte många tag dragna innan armarna hänger ut med sidorna. Lena orkar inte jobba mer denna lektion.

Lena skall nu fortsätta att såga. Det går bra men under väldigt korta stunder avbrutna av suckar och invändningar. Lena är mycket tveksam till varför hon skall behöva göra allt detta sågande när sågbladet ändå går sönder så ofta och man lika gärna kan gå och köpa en sådan där smörkniv som morfar har. Med hjälp av en elevassistent lyckas Lena tillslut såga ut hela formen av smörkniven.

Sedan förra lektionen har A slipat Lenas smörkniv i slipmaskinen för att ta bort de värsta knö-larna. Lena blir mycket upprörd. Hon känner inte igen sin smörkniv och vill inte acceptera att den är hennes. Det tar lång tid att övertyga Lena innan hon kan påbörja arbetet med att slipa smörkniven med sandpapper. A berättar om olika grovlekar på sandpapper, att det är bra att börja med det grövre och sedan fortsätta med allt finare. Lena ser inte logiken i detta utan väljer att börja med det fina sandpappret för hon vill ju att träet skall bli lika mjukt som på morfars smörkniv. Lena kämpar på med sandpappret men tar längre och längre pauser. Hon frågar om och om och om igen om A är nöjd nu med resultatet. Lena kan inte själv avgöra om det är mjukt nog.

Den sista lektion i arbetsområdet vill Lena inte slipa mer med sandpapper, nu vill hon göra så där fina kryss som det var på morfars smörkniv. A visar henne brännpennan som hon också har använt tidigare. En elevassistent är med och ser till att Lena inte bränner sig eller något

annat. Lena klarar det arbetet bra och det blir fina kryss på kniven. Hon vill inte olja in sin smörkniv med olivolja för det luktar så äckligt. A låter henne använda paraffinolja istället. Lena vill ta hem kniven genast. Elevassistenten avbryter diskussionen med att visa Lena bilder som de har tagit under arbetet med smörkniven. Lena kan själv berätta vad hon gör på bilderna och i vilken ordning hon gjorde arbetet.

Pelle

När A visar sina tio olika smörknivar så får Pelle känna på dem. Pelle förstår att det är smörknivar men känner ingen större skillnad på dem och kan inte förklara om det är någon av dem han föredrar. A frågar *Pelle vill du göra en smörkniv?* och Pelle svarar med ekolali *Göra en smörkniv!* detta tar A som en bekräftelse. Pelle varken kan eller vill hitta på en egen design för en smörkniv. En elevassistent väljer en av de enklare smörknivarna och lägger den på materialet och låter Pelle följa knivens konturer med en penna.

Pelle får hjälp att sätta fast ämnet i hyvelbänken, men vill själv dra åt skruvstället. Det låter så spännande när träskruven vrider sig. Pelle får hjälp att börja såga och fortsätter en stund men har naturligtvis svårt att uppfatta åt vilket håll sågen går. Efter en stund avbryter A hans arbete och sågar själv ut smörknivens form i bandsågen. Detta uppskattar Pelle verkligen. Ljudet av bandsågen finner han oerhört intressant och rogivande. När A så rundar av smörkniven i slipmaskinen är lyckan total. Pelle vill inte att A stänger av maskinen. Pelle får stanna och lyssna på slipmaskinen resten av lektionen.

Pelle skall nu slipa sin smörkniv med sandpapper. Han kan inte välja ut det grövre pappret i en låda med flera sorter. Om han får hålla ett i varje hand kan han avgöra vilket som är grövre och vilket som är finare. Han tycker att det är ganska roligt att slipa med sandpapper. Han sitter och gungar lätt fram och tillbaka och sjunger lite under arbetet. När elevassistenten tycker att det räcker med det grova pappret så byter hen ut Pelles papper till ett finare. När Pelle hör andra elever tala så upprepar han det de säger många gånger, vilket irriterar och stör flera elever i gruppen. När Pelle hör någon maskin gå igång i slöjdsalen så släpper han genast arbetet och vandrar iväg mot ljudet för att lyssna noggrannare. Elevassistenten har svårt att stoppa dessa utflykter.

Pelle fortsätter att slipa med sandpapper och tillslut är smörkniven verkligen väldigt, väldigt mjuk. Pelle kan inte använda brännpennan så det momentet hoppar han över. Nu skall han olja in sin smörkniv. Han oljar in en liten fläck på kniven men får lite olja på vänsterhanden. Detta upplever Pelle som helt olidligt, kastar sitt arbete ifrån sig och ägnar resten av lektionen åt att tvätta händerna. Elevassistenten oljar in smörkniven och lägger den på tork.

Pelle är nu färdig med sitt arbete och medan de andra arbetar klart så försöker Pelle och elevassistenten gå igenom den arbetsprocess som har lett fram till smörkniven. Pelle vet att han har gjort en smörkniv och kan nämna några verktyg som han har använt men kan inte själv redogöra för arbetsordningen eller processen.

Kursplan

Under vår vandring genom arbetsområdesplaneringen har bristfälligheter i slöjdlärares utbildning och förståelse av elevgruppen framkommit, vilka vi föreslår kan avhjälpas med en kurs i lärarprogrammet. I vår kursplan föreslår vi följande:

Innehåll

Utifrån olika teoribildningar behandlas variationer och komplikationer i människans utveckling i relation till funktionsnedsättningar av olika slag. Särskilt behandlas de med avseende på utveckling och lärande i olika lärmiljöer. Relationens och samspelets betydelse för en positiv identitetsutveckling belyses med fokus i interaktionistiska teorier. Teorier och redskap att förstå konflikters olika dimensioner, orsaker och förlopp behandlas. Mobbnings och aggressionsproblematik ingår. Behovet av samverkan, såväl inom pedagogiska verksamheter som med andra professioner, myndigheter, verksamheter och organisationer, problematiseras. Särskilt behandlas elevhälsans funktion i relation till pedagogiska verksamheter. Förebyggande och hälsofrämjande arbete beskrivs, analyseras och problematiseras ur ett inkluderande perspektiv. Viktiga frisk- och riskfaktorer belyses utifrån olika teorier. Självkännedom, professionellt förhållningssätt, egna värderingar och etik är centrala teman genom hela kursen. Särskolans historiska utveckling samt samhällets förändrade syn på utvecklingsmässiga funktionshinder.

Mål

Efter avslutad kurs förväntas studenten kunna:

- visa kännedom om och förståelse för samspel och relationers betydelse för identitetsutveckling och lärande
- självständigt analysera olika funktionsnedsättnings betydelse och möjliga konsekvenser för individers utveckling och lärande i olika lärmiljöer
- analysera olika konflikters uppkomst och förlopp samt kunna utveckla strategier för konflikthantering
- identifiera, analysera och kritiskt granska förebyggande pedagogiskt arbete ur ett inkluderande perspektiv
- problematisera egna tankar, reaktioner och förhållningssätt utifrån ett etiskt perspektiv i förhållande till kursens innehåll
- visa kännedom om särskolans historiska utveckling

Här följer ett par exempel på hur vandringen har lett fram till vår föreslagna kursplan.

Ur kursens innehåll: *Utifrån olika teoribildningar behandlas variationer och komplikationer i människans utveckling i relation till funktionsnedsättningar av olika slag. Särskilt behandlas de med avseende på utveckling och lärande i olika lärmiljöer. Detta har som mål att studenten efter fullgjord kurs skall uppnå målet att – självständigt analysera olika funktionsnedsättnings betydelse och möjliga konsekvenser för individers utveckling och lärande i olika lärmiljöer.*

Under lektion 1 får Lena problem redan under introduktionen till arbetsområdet, då hon dels skall se skillnader och likheter mellan tio smörknivar och dels skall skapa en ny egen smörkniv utifrån detta inspirationsmaterial. Lenas svårigheter med denna uppgift är ett resultat av hennes begåvningshandikapp. Hennes handikapp berörs och förklaras för studenten i flertalet av den föreslagna kurslitteraturen, bl. a. av Göransson och Kylén (1986) i *Begåvningshandi-*

kappades verklighetsuppfattning och av Bo Hejlskov Elvén (2009) i *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*.

Ur kursens innehåll: *Relationens och samspelets betydelse för en positiv identitetsutveckling belyses med fokus i interaktionistiska teorier. Teorier och redskap att förstå konflikters olika dimensioner, orsaker och förlopp behandlas med målet att studenten skall - visa kännedom om och förståelse för samspel och relationers betydelse för identitetsutveckling och lärande.*

Under lektion 4 uppstår ännu ett missförstånd mellan lärare A och Lena, då A, i all välmening, har förenklat Lenas arbete genom att slipa hennes smörkniv i slipmaskinen. Lena känner inte längre igen sin smörkniv och vägrar acceptera att den är hennes. Problematiken som uppstår behandlas återigen av ett flertal publikationer i den föreslagna litteraturlistan, exempelvis av Hakvoort och Friberg (2011) i *Konflikthantering i professionellt lärarskap* samt av Engquist (1996) i *Konsten att samtala* men även av Hejlskov Elvén (2009) i t.ex. *Problemskapande beteende*.

Ur kursens innehåll: *Mobbnings och aggressionsproblematik ingår. Särskilt behandlas elevhälsans funktion i relation till pedagogiska verksamheter med mål att studenten skall - analysera olika konflikters uppkomst och förlopp samt kunna utveckla strategier för konflikthantering.*

Under lektion 3 visar Pelle tydligt sin ekolali och upprepar monotont det andra elever har sagt. Detta irriterar och stör flertalet elever i gruppen. För att ge en förtydligad bild av vad som försiggår både med Pelle och resterande elevgrupp föreslår vi Sommer (2009) *Barnomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld* samt Hakvoort och Friberg (2011) *Konflikthantering i professionellt lärarskap*.

Ur kursens innehåll: *Särskolans historiska utveckling samt samhällets förändrade syn på utvecklingsmässiga funktionshinder med målet att studenten skall - visa kännedom om särskolans historiska utveckling.*

För att bättre förstå dagens särskola och det faktum att grundsärskolan har t.ex. slöjd i sin kursplan föreslås Grunewald (2008) *Från idiot till medborgare – de utvecklingsstördas historia*, Nirje (2003) *Normaliseringsprincipen*, Ineland, Molin och Sauer (2009) *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*.

Resultatet av vår studie är ett förslag till kursplan anpassad till både lärarstudenter och yrkesaktiva lärare i praktisk estetiska ämnen. Vårt förslag till kursplan, vilken följer nedan, har vi tilldelat vattenmärket *Utkast* för att förtydliga att detta inte är något färdigt eller av nämnd fastställt dokument:

SPE100, Specialpedagogik – för lärare i praktisk estetiska ämnen, 7,5 högskolepoäng

1. Fastställande

Kursplanen är fastställd av XXX 2013-05-11 att gälla från och med 2014-01-18.

Utbildningsområde: Undervisning 100 %

Ansvarig institution: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2. Inplacering

Kursen ingår som obligatorisk kurs i Slöjdläraryrket, 90 högskolepoäng.

3. Förkunskapskrav

För tillträde till kursen krävs att studenten antagits till Slöjdläraryrket samt ha genomgått programmets första del om 60 högskolepoäng med minst resultatet godkänt.

4. Innehåll

Utifrån olika teoribildningar behandlas variationer och komplikationer i människans utveckling i relation till funktionsnedsättningar av olika slag. Särskilt behandlas de med avseende på utveckling och lärande i olika lärmiljöer. Relationens och samspelets betydelse för en positiv identitetsutveckling belyses med fokus i interaktionistiska teorier. Teorier och redskap att förstå konflikters olika dimensioner, orsaker och förlopp behandlas. Mobbnings och aggressionsproblematik ingår. Behovet av samverkan, såväl inom pedagogiska verksamheter som med andra professioner, myndigheter, verksamheter och organisationer, problematiseras. Särskilt behandlas elevhälsans funktion i relation till pedagogiska verksamheter. Förebyggande och hälsofrämjande arbete beskrivs, analyseras och problematiseras ur ett inkluderande perspektiv. Viktiga frisk- och riskfaktorer belyses utifrån olika teorier. Självkännet, professionellt förhållningssätt, egna värderingar och etik är centrala teman genom hela kursen. Särskolans historiska utveckling samt samhällets förändrade syn på utvecklingsmässiga funktionshinder.

Genomförande:

Kursen genomförs med hjälp av föreläsningar, litteraturstudier, seminarier samt empiriska fältstudier. Vidare genomförs studiebesök i verksamheter relevanta för kursens innehåll. Dessutom diskuteras och bearbetas innehållet på olika sätt i mindre grupper.

5. Mål

Efter avslutad kurs förväntas studenten kunna:

- visa kännedom om och förståelse för samspel och relationers betydelse för identitetsutveckling och lärande
- självständigt analysera olika funktionsnedsättnings betydelse och möjliga konsekvenser för individers utveckling och lärande i olika lärmiljöer
- analysera olika konflikters uppkomst och förlopp samt kunna utveckla strategier för konflikthantering
- identifiera, analysera och kritiskt granska förebyggande pedagogiskt arbete ur ett inkluderande perspektiv
- problematisera egna tankar, reaktioner och förhållningssätt utifrån ett etiskt perspektiv i förhållande till kursens innehåll
- visa kännedom om särskolans historiska utveckling

6. Litteratur

Se bilaga.

7. Former för bedömning

Former för bedömning relateras till kursens mål. Nedanstående moment utgör grund för examination och är därför obligatoriska.

Bedömning sker genom skriftlig individuell litteraturrefleksion, analys och metaanalys av intervjusamtal som dels görs individuellt och dels i grupp med individuellt underlag, gruppdiskussion som genomförs på universitetets lärplattform.

8. Betyg

Betygsskalan omfattar betygsgraderna Underkänd (U), Godkänd (G).

9. Kursvärdering

Kursvärdering i relation till kursens mål och innehåll sker kontinuerligt i kursen samt i form av en individuell skriftlig enkät vid kursens slut. Sammanställningen av denna återkopplas till studentgruppen via Göteborgs universitets lärplattform och ligger till grund för planering av påföljande kurstillfälle.

10. Övrigt

Undervisningsspråk: svenska.

Kursen är gemensam för praktiska estetiska ämnen inom Lärarprogrammet.

Nätbaserad information och kommunikation används.

LITTERATURLISTA FÖR SPE 100

Gäller fr o m vt 14

Obligatorisk litteratur

Ahlberg, Ann (1999). *På spaning efter en skola för alla*. IPD-rapporter Nr. 1999:08. kap 6 (162-181). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Särtryck 20 s.

Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber. 232 s.

Engquist, Anders (1996). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma. 250 s.

Grunewald, Karl. (2008). *Från idiot till medborgare – De utvecklingsstördas historia*. Sid. 19-81, Stockholm: Gothia Förlag AB.

Göransson, Kerstin. och Kylén, Gunnar. (1986) *Begåvningshandikappades verklighetsuppfattning*. Socialmedicinsk Tidskrift Nummer 4.

Hakvoort, Ilse & Friberg, Birgitta (red.) (2011). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups utbildning AB. 217 s.

Hejlskov Elvén, Bo. (2009) *Problemskapande beteenden vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur AB. 215 s.

Hjärne, Eva & Säljö Roger (2008) *Att platsa i en skola för alla Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Sid 56-174. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. 207 s.

Johansson, Iris. (2007) *En annorlunda barndom – en kvinnas berättelse om sin autistiska uppväxt*. Bokförlaget Forum

Nirje, Bengt. (2003) *Normaliseringsprincipen*. Kap. 3 (91-118 s.)Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes

Sommer, Dion (2009). *Barndompsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber. 304 s.

Tideman, Magnus. (red.) (2000) *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Kap. 8 (133-163 s.). Malmö: Studentlitteratur.

Diskussion

Vår diskussion bygger på de resultat som har framkommit genom våra fiktiva elevers vandring genom vår arbetsområdesplanering och de problem som våra elever respektive lärare upplevde under denna vandring.

Metoddiskussion

Vårt metodval går givetvis att ifrågasätta. Vi skulle kunna ha genomfört arbetsområdesplanering med en grupp elever i grundsärskolan och utvärderat resultatet av denna undervisning. Men vi upplever att vi har kommit djupare i våra tankegångar och resultat genom att vi har använt oss av elever och situationer som vi har samlat på oss under många år inom liknande undervisning. Vi har fått ett starkt stöd i vårt tankearbete av de utvecklingsteorier som exempelvis Folkesson och Kollberg (2000) presenterar, liksom av de svårigheter för begåvningshandikappade som Kylén (1986) beskriver. Under den korta tid som har stått till vårt förflutna för denna studie hade det varit svårt att lära känna elever och utvärdera resultatet av undervisningen på samma djup.

Vi kunde även valt att intervjua slöjdlärare och lärare i grundsärskolan och frågat dem hur de upplever undervisningen. Men syftet med vår studie är att beskriva och tydliggöra den problematik som slöjdlärare ställs inför i sin undervisning av grundsärskolan och genom detta förtydligande vidare undersöka behovet av kompetensutveckling för verksamma och blivande slöjdlärare i deras möte med målgruppen. Vi anser att vår valda metod väl tillgodoser detta syfte.

Skapandet av arbetsområdesplaneringen *Smörkniv* har för oss förtydligt de svårigheter lärare ställs inför genom grundsärskolans kursplan i slöjd. Vår teoretiska vandring genom områdesplaneringen har väckt många minnen och stöttestenar till liv som vi i initialskedet inte hade förväntat oss.

Utvecklingen av kursplanen har varit mycket givande och det har varit befriande att fritt få lov att önska sig kunskaper som vi har upplevt oss själva vara i stort behov av.

Resultatdiskussion

Särskolans blotta existens i dagens samhälle är en stor seger för humanismen och välfärden. Grunewalds (2008) beskrivning av de utvecklingsstördas historia är stundtals djupt rörande och hjärtskärande, men den förtydligare också hur långt vi har kommit i utvecklingen av omsorgen om de utvecklingsstörda. Detta betyder dock inte att man kan vila på lagrarna och nöja sig med den utformning som skolformen har idag. Särskolan liksom skolan kräver ständig utveckling för att följa och ibland driva samhällsutvecklingen.

Normaliseringsprincipen som Nirje (2003) introducerade 1968 har haft en massiv inverkan på särskolans utformning och omhändertagandet av funktionshindrade. Denna princip har drivit

strävandet att ge funktionshindrade så normala livsbetingelser som möjligt. Men genom vår studie har vi börjat undra om inte gränsen för normaliseringsprincipens nytta i grundsärskolan är nådd för länge sen. Kursplanen i ämnet slöjd för grundskolan och grundsärskolan (Skolverket, 2011) är i dag så gott som identiska. Elevgrupperna som skall undervisas och stödjas i sin utveckling är dock totalt olika. I dagens Sverige skrivs elever inte in i särskolan utan att man kunnat påvisa avsevärt handikappande funktionsnedsättningar. Detta betyder enkelt uttryckt att elever i särskolan inte upplever sin omvärld på samma sätt som andra elever, inte reagerar på samma sätt, inte motiveras av samma saker, inte lär sig på samma sätt som normalbefolkningen. Vi kan tycka att det är absurt att undervisningen för dessa elever då skall ha samma mål och centrala innehåll som grundskolan har.

Grundsärskolans elever har ämnet slöjd precis som elever i grundskolan har. I vår studie har vi funnit att grundskolans slöjdlärare i stor utsträckning även undervisar grundsärskolans elever. Ämnesbehöriga slöjdlärare var fram till 2011 behöriga att undervisa grundsärskolan. SFS 2011:326 ändrade dock behörighetskraven och stipulerar att det krävs ämnesbehörighet i slöjd samt speciallärarexamen mot utvecklingsstörning för att undervisa grundsärskolans elever i ämnet. Det finns dock ingen statistik för hur många slöjdlärare det finns med den efterfrågade behörighetskombinationen. Skolverket och Läraförbundet uppger båda att de finner det föga troligt att det skulle finnas speciellt många, om ens någon. Detta leder till antagandet att, de numera obehöriga, slöjdlärarna med största sannolikhet kommer att fortsätta undervisa grundsärskoleelever i ämnet under en lång tid fram över. Vi ifrågasätter att de nyinförda behörighetskraven kommer att uppfyllas inom den närmaste framtiden. För att bli behörig att undervisa grundsärskolan som en bråkdel av sin tjänst behöver den ämnesbehörige vara yrkesverksam i pedagogisk verksamhet i tre år samt avlägga speciallärarexamen mot utvecklingsstörning innefattande 90 högskolepoäng. Vi anser att en obligatorisk kurs i ämnet specialpedagogik, snarare än en fullständig speciallärarexamen, skulle bättre förbereda fler för de speciella krav och möjligheter som undervisning i grundsärskolan medför.

Vi betvivlar inte att undervisningen i ämnet slöjd i grundsärskolan skulle gynnas av att samtliga undervisande lärare innehade den erforderade speciallärarexamen. Det är inte enbart slöjdlärare som i sin tjänst till viss del undervisar grundsärskolan, även lärare i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa och musik leder undervisning för målgruppen. Då denna avsaknad av behörighet är gemensam för alla praktisk estetiska ämnen efter införandet av SFS 2011:326 kunde det vara lämpligare att införa en obligatorisk kurs i ämnet specialpedagogik på lärarprogrammet, anpassad till de undervisningssituationer som dessa lärare med stor sannolikhet kommer att möta i yrkeslivet. Slöjdlärare som redan undervisar grundsärskolan som en del av sin tjänst, skulle troligtvis med större sannolikhet söka fortbildning om kursen var riktad speciellt mot de praktisk estetiska ämnena och omfattade 7,5, alternativt 15 högskolepoäng, och inte det nu krävda ett och ett halvt års studierna på helfart. Med en sådan kurs i specialpedagogik skulle kompetensen för dessa lärare kunna ökas drastiskt. Vi ser detta som ett högst mer genomförbart alternativ än de krav som införts genom SFS 2011:326.

Att ställa rimliga krav på kompetens och höja den generella allmännivån på den specialpedagogiska kunskapen skulle gynna absolut flest, både elever och lärare, anser vi. Vår utarbetade arbetsområdesplanering *Smörkniv* ter sig vid första anblicken varken ogenomtänkt eller ogenomförbar och mycket väl anknuten till grundsärskolans kursplan men baserar sig på antagandet att elever i grundsärskolan fungerar ungefär som elever i grundskolan, bara lite långsammare. Nu är det som bl.a. Folkesson, Kollberg (2000) och Kylén (1986) beskrivit många andra aspekter som påverkar utvecklingsmässiga funktionshinder. Vi kan tycka att både de

tidigare kraven på ingen specialpedagogisk utbildning och de nyinförda kraven på speciallärarexamen lämnar både elever och slöjdlärare i en svår belägenhet. De nödvändiga individuella anpassningar som krävs för varje grundsärskoleelev står utanför merparten av slöjdlärares kompetens idag. Den föreslagna kursen skulle ge slöjdlärare en markant ökad kompetens att individualisera undervisningen med målet att utveckla eleverna *genom slöjd* snarare än *i slöjd*. Vi framhåller återigen att den följdriktiga lösningen bör vara en utbildning som är anpassad till de praktisk estetiska ämnena.

Vidare forskning

Det optimala resultatet av denna studie skulle vara ett samarbete mellan speciallärarprogrammet och de praktisk estetiska ämneslärarprogrammen om ett utformande av en obligatorisk kurs för de blivande pedagogerna, inom specialpedagogik. Den vidare forskningen skulle således bestå av denna kurs genomförande och utvärderingen av den samma.

Referenslitteratur

Folkesson, Y, och Kollberg, E. (2000) .Utvecklingsstörning, psykosexuell utveckling och eventuellt föräldraskap. I M. Tideman (red.), *Perspektiv på funktionshinder & handikapp* (s. 133-163). Malmö: Studentlitteratur.

Fredriksson, C. (1998). *Ett paradys för alla*. Stockholm: Nordiska museets förlag.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare – De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Göransson, K. och Kylén, G. (1986) *Begåvningshandikappades verklighetsuppfattning*. Soci-
almedicinsk Tidsskrift Nummer 4.

Göteborgs universitet. (2012). Kursplan. SPP200, *Specialpedagogik - samverkan och indivi-
ders utveckling*, 15 hp. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och special-
pedagogik.

Hasselskog, P. (2010) *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: ACTA Uni-
versitatis Gothoburgensis.

Nirje, B. (2003) *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, G. (2003). *Mellan rum – Om kropp, rörelse och rytm*. Stockholm: Brutus Östlings
Bokförlag Symposion.

Rosenqvist, J. (2000) Särskild eller gemensamundervisning? I M. Tideman (red.), *Perspektiv
på funktionshinder & handikapp* (s. 225- 239) Malmö: Studentlitteratur.

SFS 2011:18 (2011) *Skolförordning*. Hämtad 24 april, 2013 från
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110185.PDF>

Sharan, B. M. (1988) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Skolinspektionen, (2011) *Mottagandet i särskolan under lupp – Granskning av handläggning,
utredning och information i 58 kommuner*. Hämtad 5 april, 2013, från
[http://www.skolinspektionen.se/documents/riktad-tillsyn/sarskola2/riktad-tillsyn-
sarskolan.pdf](http://www.skolinspektionen.se/documents/riktad-tillsyn/sarskola2/riktad-tillsyn-sarskolan.pdf)

Skolverket (2011) *Diskussionsunderlag till kursplanen i slöjd*. Hämtad 10 maj, 2013 från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2544>

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmen*. Stockholm:
Fritzes

Skolverket (2013) *Grundsärskolan*. Hemsida hämtad 4 april, 2013, från
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/om-grundsarskolan>

Skolverket. (2011) *Läroplan för grundsärskolan*. Hämtad 8 maj, 2013 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2593>

Skolverket, (2001) *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska sarskolan. Allmänna råd med kommentarer*. Hämtad 5 april, 2013, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=892>

Skolverket, (2013). *PM - Elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/13*. Hämtad 4 april, 2013, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2995>

Skolverket. (2005) *Slöjd, ämnesrapport till rapport 253, (NU-03)* Hämtad 5 april, 2013, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1416>

Skolverket. (2013) *Statistik & Analys Samtliga skolformer_Elever_Riksnivå_Tab1_2012_13webb* Hämtad 4 april, 2013, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4396/2.4397>

Skolverket (2013), *Sarskolan och behörighet*. Hämtad 5 april, 2013, från <http://www.skolverket.se/fortbildning-och-bidrag/lararlegitimation/vad-kravs/sarskolan-och-behorighet-1.175000>

Skolverket. (2011) *Timplan för grundskolan*. Hämtad 24 april, 2013 från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/om-grundskolan/timplan-for-grundskolan-1.159242>

Skolöverstyrelsen (1990) *Läroplan för den obligatoriska sarskolan. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget

Skolöverstyrelsen (1973) *Läroplan för sarskolan*. Stockholm: Liber AB

SOU 2003:35. Carlbeck-kommitén, betänkande.(2003) *För den jag är*. Hämtad 6 april, 2013, från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/3f7d5266.pdf>

Sveriges Kommuner och Landsting. (2011). *Kommungruppsindelning 2011*. Hämtad 13 april, 2013 från https://www.skl.se/kommuner_och_landsting/om_kommuner/kommungruppsindelning

Sveriges Kommuner och Landsting. (2011). *Kommungruppsindelning 2011 Definitioner*. Hämtad 13 april, 2013 från https://www.skl.se/kommuner_och_landsting/om_kommuner/kommungruppsindelning

Utbildningsdepartementet, (2011). Svensk författningssamling, Förordning 2011:326. Hämtad 20 april, 2013 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2011326-om-behor_sfs-2011-326/?bet=2011:326

Vetenskapsrådets Regler och riktlinjer. (1990) Hämtad 12 december, 2012 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga

Bilaga 1

Arbetsområdesplanering *Smörkniv* trä- och metallslöjd grundskolan mellanstadiet.

Under fem veckor kommer vi att arbeta med arbetsområdet *smörkniv* i ämnet slöjd med upp-
gift att *med utgångspunkt i andras design av smörknivar skapa egna nya smörknivar*.
Genom detta projekt kommer du att utveckla kunskaper om material, hantverkstekniker och
formgivning. Genom att arbeta med ett begränsat antal tekniker och material lär du känna
dessa närmare.

Undervisning

Vi kommer att titta på olika smörknivar som andra har gjort.

Vi kommer att undersöka olika sorters trä för att hitta det vi tycker passar bäst.

Vi kommer att skissa på och diskutera våra idéer inför vårt arbete.

När du arbetar med att framställa din smörkniv kommer vi tillsammans att dokumentera ditt
arbete i ord och bild och i slutet av arbetsområdet presentera din arbetsprocess i din loggbok.

Vi kommer att avsluta arbetsområdet med en gemensam utställning av våra föremål i skolans
bibliotek.

I arbetsområdet *Smörkniv* ska du få möjlighet att utveckla:

- din förmåga att formge och framställa föremål i olika material med lämpliga redskap, verktyg och hantverkstekniker,
- din förmåga att välja och planera tillvägagångssätt för slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter,
- din förmåga att undersöka och reflektera över slöjdföremål utifrån kvalitet, form och funktion, och
- din förmåga att använda ämnesspecifika ord, begrepp och symboler.

Arbetsområdet kopplas till det Centralt innehåll i årskurs 1–6

Slöjdens material, redskap och hantverkstekniker

- Metall, textil och trä. Materialens egenskaper och användningsområden.
- Handverktyg, redskap och maskiner. Hur de benämns och används på ett säkert och ändamålsenligt sätt.
- Enkla former av några hantverkstekniker, till exempel metalltrådsarbete, tovning och sågning.
- Enkla skisser och arbetsbeskrivningar och hur de kan läsas och följas.

Slöjdens arbetsprocesser

- Slöjdarbetets olika delar: idéutveckling, överväganden, framställning och värdering av arbetsprocessen. Hur delarna i arbetsprocessen samverkar till en helhet.
- Utforskande av materialens, redskapens och verktygens möjligheter.
- Dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild, till exempel i en loggbok.

Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer

- Föremål och berättelser som inspirationskällor och förebilder för eget skapande.
- Hur färg, form och material påverkar slöjdföremåls uttryck.

Slöjden i samhället

- Slöjdföremålens funktion och betydelse, till exempel som bruks- och prydnadsföremål.
- Några slöjdmaterials ursprung, till exempel ull och svenska träslag.

Ämnesspecifika begrepp

- Ord, begrepp och symboler inom ämnet slöjd, för att till exempel beskriva slöjdföremål och utvärdera arbetsprocesser.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6

Eleven kan **medverka** i att formge och framställa olika typer av slöjdföremål och i att arbeta med givna redskap, verktyg, och material. Eleven kan också **medverka** i att använda **någon** given hantverksteknik. Utifrån syftet och någon miljöaspekt **medverkar** eleven i att välja material och tekniker i slöjdarbetet.

Eleven **bidrar** till dokumentation av arbetet. Utifrån undersökningar av egna och andras slöjdföremål **bidrar** eleven till resonemang om hur föremålens färg, form och material påverkar uttryck och funktion. Eleven kan använda **enstaka** ämnesspecifika ord, begrepp och symboler i resonemang om olika slöjdföremål, redskap, verktyg, hantverkstekniker och material och i utvärdering av arbetsprocesser.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6

Eleven kan på ett **delvis fungerande** sätt formge och framställa olika typer av slöjdföremål och arbeta med givna redskap, verktyg, och material. Eleven kan också använda **några** givna hantverkstekniker på ett **delvis fungerande** sätt. Utifrån syftet och någon miljöaspekt väljer eleven material och tekniker i slöjdarbetet och ger **enkla** motiveringar till sina val.

Eleven gör **enkelt** dokumentation av arbetet. Utifrån undersökningar av egna och andras slöjdföremål för eleven **enkla** resonemang om hur föremålens färg, form och material påverkar uttryck och funktion. Eleven kan använda **några** ämnesspecifika ord, begrepp och symboler på ett **delvis ändamålsenligt** sätt i resonemang om olika slöjdföremål, redskap, verktyg, hantverkstekniker och material och i utvärdering av arbetsprocesser.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6

Eleven kan på ett **väl fungerande** sätt formge och framställa olika typer av slöjdföremål och arbeta med givna redskap, verktyg och material. Eleven kan också använda **några** givna hantverkstekniker på ett **väl fungerande** sätt. Utifrån syftet och någon miljöaspekt väljer eleven material och tekniker i slöjdarbetet och ger **välutvecklade** motiveringar till sina val.

Eleven gör **välutvecklad** dokumentation av arbetet. Utifrån undersökningar av egna och andras slöjdföremål för eleven **välutvecklade** resonemang om hur föremålens färg, form och material påverkar uttryck och funktion. Eleven kan använda **några** ämnesspecifika ord, begrepp och symboler på ett **ändamålsenligt** sätt i resonemang om olika slöjdföremål, redskap, verktyg, hantverkstekniker och material och i utvärdering av arbetsprocesser.