



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utmaningar i grundsärskolans kursplaner

Sju grundsärskolelärares uppfattningar av förmågor och kunskapskrav i läroplanen för grundsärskolans båda inriktningar.

Åsa Ekstam, Cathrine Liljekvist
Speciallärarprogrammet 90 hp,
inriktning mot
utvecklingsstörning.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LLU 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Anna-Carin Jonsson
Kod: HT15-2910-003-LLU610

Nyckelord: Grundsärskola, läroplan, kursplaner, Vygotskij, förmågor, kunskapskrav

Abstract

Syfte

Studiens utgångspunkt var läroplanen för grundskolan, Lgr 11, och de två kursplanernas båda inriktningar: ämnen i grundskolan och ämnesområden i inriktning träningskolan, samt kursplanernas kunskapskrav och gränserna däremellan.

Studiens syfte var att ta reda på hur lärare uppfattar de mest förekommande förmågorna och nyckelorden i de båda inriktningarna i kursplanerna i Lgr 11, och om, och hur, eleverna utmanas i flera kunskapskrav. Utifrån frågeställningarna avsåg den empiriska undersökningen även att se hur Vygotskijs teorier om lärande och undervisning speglar sig i grundskolans syn på lärande, eftersom Lgr 11 bygger på dessa.

Metod

En kvalitativ metod i form av intervjuer användes och sju lärare i grundskolan intervjuades. En fenomenografisk ansats användes eftersom det var lärarnas uppfattningar och variationen av dessa som var intressanta i studien.

Vår utgångspunkt var att lärare bör tolka kursplanerna på ett samsynt sätt men när det inte sker hitta variationer i tolkningarna.

Resultat

Studiens resultat visar att det kan vara svårt att särskilja gränserna i kunskapskraven i de båda inriktningarna i grundskolans kursplaner. Elever i grundskolan följer en förutbestämd kursplan, men resultatet visar att drygt 70 % av lärarna i studien undervisar efter flera kursplaner vilket möjliggör för eleven att gå vidare i kunskapskraven till nästa kursplan. Utifrån lärarnas uppfattningar av nyckelorden i de båda kursplanerna gavs eleverna möjligheter att följa flera kursplaner. Det som framgår i resultatet är att en bedömning av eleven ska resultera i en progression i kunskapsutvecklingen, så även om läraren inte själv undervisar i flera kursplaner krävs kunskap om dessa. Lärare behöver ha god kännedom kring både grundskolans och grundskolans läroplaner och de olika kursplanernas innehåll.

Förord

Först och främst vill vi tacka vår handledare Staffan Stukát för guidningen genom detta arbete. Trots det geografiska avståndet har det fungerat bra att ha fysiska träffar såväl som respons på mail. Vi önskar dig lycka till med dina nya utmaningar som pensionär.

Vi vill även rikta ett ödmjukt tack till våra sju informanter som lät er bli intervjuade under er arbetstid. Tack för att ni tog er tid och för ert engagemang.

Studien har genomförts gemensamt av Åsa Ekstam och Cathrine Liljekvist. Under vårterminen 2015 arbetade vi tillsammans med PM i kursen LLU 500 vilket även var startpunkten för den fortsatta studien. Skrivandet har skett regelbundet sedan i september med en fysisk träff i veckan, eget skrivande och tre resor till handledaren i Göteborg. Då skrivandet har skett i ett Google-dokument har vi haft insyn i vårt gemensamma skrivande och kunnat arbeta med samma delar i studien trots att vi inte träffats fysiskt. Vid några tillfällen har vi delat upp ansvaret. Cathrine har genomfört alla sju intervjuer vilket vi bestämde redan i september. På så sätt har Cathrine haft kontroll över intervjuerna och kunnat se till att alla som intervjuats har fått ordagranna frågeställningar. Arbetet med transkriberingen av de inspelade intervjuerna har skett gemensamt. Åsa har arbetat med och skapat de tabeller och figurer som presenteras i kapitel 4.3 där vi redogör för de mest förekommande förmågorna och nyckelorden i de båda kursplanerna för grundsärskolan. Cathrine har tagit huvudansvar för att läsa in sig och skriva om läroplansteorier som presenteras i kapitel 4.1. Åsa har tagit huvudansvar för att läsa in sig och skriva om den teoretiska anknytningen som presenteras i kapitel 5. Övriga kapitel och litteratur som vi hänvisar till har vi skrivit och läst in oss på tillsammans.

Uppsatsen har i sin helhet producerats, bearbetats och diskuterats av oss båda tillsammans.

Till sist vill vi tacka våra familjer, män och barn, som under tre års tid av studier på Speciallärarprogrammet har ställt upp för oss. Att resa med flyg eller tåg till Göteborg en gång i månaden, samt att sitta och studera nästan varje helg har inte bara varit ansträngande för oss, utan även för våra familjer. Nu ser vi fram emot att tillbringa mer tid med familjen och göra de saker som alltför ofta skjutits på framtiden.

Märsta och Nacka den 6/1 2016

Åsa Ekstam och Cathrine Liljekvist

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Intellektuell funktionsnedsättning	2
4	Litteratur, forskning och styrdokument kring grundsärskolans skolform, läroplaner och dess elever	4
4.1	Läroplansteorier	4
4.2	Grundsärskolan	5
4.2.1	Eleverna i grundsärskolan i ett historiskt perspektiv	6
4.2.2	Grundsärskolans vara eller icke vara?	7
4.2.3	Några tidigare läroplaner för grundsärskolan	9
4.2.4	Aktuella lagar och förordningar gällande grundsärskolan	10
4.3	Läroplan för grundsärskolan och kursplanernas två inriktningar	10
4.4	Sammanfattning	14
5	Teoretisk anknytning	15
6	Metod	16
6.1	Kvalitativ forskning	17
6.2	Fenomenografi	17
6.3	Kvalitativ forskningsintervju	18
6.4	Urval	18
6.5	Genomförande	19
6.5.1	Beskrivning av lärarna i studien	20
6.6	Analysmetod	21
6.7	Studiens tillförlitlighet	21
6.8	Etiska överväganden	22
7	Resultat	22
7.1	Yttre ramar för arbetet med Lgr 11	22
7.2	Förmågorna	23
7.3	Kunskapskraven i ämnesområden	24
7.4	Kunskapskraven för ämnen	26
7.5	Gränsen mellan kunskapskraven?	28
7.6	Möjligheter att läsa efter flera kursplaner	29
8	Diskussion	30

8.1	Metoddiskussion	31
8.2	Resultatdiskussion	32
8.2.1	Yttre ramar för arbetet med Lgr 11	32
8.2.2	Förmågorna	32
8.2.3	Kunskapskraven i ämnesområden.....	33
8.2.4	Kunskapskraven i ämnen.....	33
8.2.5	Gränsen mellan kunskapskraven?.....	34
8.2.6	Möjligheter att läsa efter flera kursplaner	34
8.3	Avslutande diskussion	35
8.4	Fortsatt forskning.....	36
Referenser	37
Bilagor	42
Bilaga 1	Förmågor att utveckla	42
Bilaga 2	Grundläggande kunskapskrav utifrån värdeorden	45
Bilaga 3	Fördjupade kunskapskrav utifrån värdeorden.....	47
Bilaga 4	Kunskapskrav ämnen.....	50
Bilaga 5	Intervjuguide.....	59
Bilaga 6	Missivbrev	60

1 Inledning

I vårt dagliga arbete som undervisande lärare i grundsärskolan ställs vi inför utmaningen att låta våra elever utvecklas på sin högsta tänkbara nivå. Dagens syn på lärande utgår från ett sociokulturellt perspektiv där Säljö (2003) beskriver att lärande sker i de relationer, möten och sammanhang som våra elever ingår i. Vygotsky (1962) använder begreppet utvecklingszon och beskriver hur undervisningen bör stödja elevens utveckling, tillsammans med läraren eller kamrater, och det är denna utvecklingszon som läraren behöver hitta hos eleverna.

Varför finns särskolan? är en fråga som skolforskarna Swärd och Florin (2014) ställer sig, eftersom de menar att den pedagogiska grunden är densamma för alla elever. Det som skiljer undervisningen i grundsärskolan mot grundskolan åt är hur pedagogerna anpassar sina idéer och pedagogiska teorier för varje elev eftersom "lärandet ska ligga i den proximala zonen vilket innebär att eleven ska lockas att lära sig lite mer än han eller hon redan kan" (s. 111). Grundsärskolan är dock en egen skolform och undervisningen sker utifrån den gällande läroplanen för grundsärskolan, Lgr 11 (Skolverket, 2011a), som bygger på Vygotskijs teorier om att lärande äger rum i en interaktion mellan utveckling och undervisning (Vygotskij, 2010).

Lgr 11 innehåller tre delar. Första delen, som i princip är likalydande med grundskolan, specialskolan och sameskolan, beskriver skolans värdegrund och uppdrag. Andra delen handlar om övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och är likalydande med grundskolan, specialskolan och sameskolan förutom de övergripande målen om kunskaper. Den tredje delen innehåller kursplaner med kunskapskrav som gäller skolformen grundsärskolan, och det är den tredje delen denna studie fördjupar sig i. Det som skiljer läroplanerna i grundsärskolan mot grundskolan åt är att grundsärskolans kursplaner har två inriktningar: ämnen i grundsärskolan och ämnesområden i inriktning träningsskolan. Vad kunskapskraven innebär går inte att läsa i några styrdokument, Skolverket (2011b) vill i stället att lärare ska samtala med varandra för att på så sätt försöka förstå och tolka vad dessa begrepp innebär. Det kollegiala lärandet får då stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling och det måste ske systematiskt och med fokus i det kollegiala samtalet (William & Leahy, 2015), men då grundsärskolan är en minoritet har många lärare inte någon att rådfråga och diskutera med. För ämnesområdena behöver läraren känna varje elev och vara förtrogen med varje elevs förutsättningar för att på så sätt avgöra om en elev är aktiv på lektionerna för att bedömas på fördjupad kunskapsnivå (Skolverket, 2011b). Har eleven, som läser på en grundläggande nivå i ämnesområden i inriktning träningsskolan, förutsättningar att lära sig mer kan eleven bedömas efter kunskapskraven på fördjupad nivå. Har eleven lätt att nå kunskapskraven på fördjupad nivå kan rektor överväga om eleven istället ska läsa efter kursplanen för motsvarande ämne (Skolverket, 2011b).

I vårt arbete möter vi både elever som läser efter kursplanens ämnen i grundsärskolan och efter ämnesområden i inriktning träningsskola. Det finns även elever som läser en kombination av de båda inriktningarna eller en kombination av ämnen i grundsärskolan och enstaka ämnen i grundskolan. I och med de övervägande likheterna i läroplanernas uppbyggnad, som vi beskrivit ovan, möjliggörs förutsättningar för samarbete mellan de olika inriktningarna och skolformerna, men frågan vi ställer oss är om eleverna utmanas till detta? I läroplanens kursplaner utgår syftet och de långsiktiga målen från vilka förmågor som ska utvecklas hos eleven. I kursplanernas kunskapskrav förekommer återkommande nyckelord vilka ska tolkas och bedömas av pedagogerna. Hur tolkas dessa nyckelord? Om en elev uppnår fördjupade kunskapskrav inom ett ämnesområde i inriktning träningsskola, vad är då

skillnaden mot E-nivå inom ämnen i grundsärskolan? Poggats (2014) har i sitt examensarbete skrivit om lärares varierade tolkningar kring några av nyckelbegreppen för kunskapskraven i ämnen i grundsärskolan och konstaterar att likvärdigheten i bedömningen blir låg då flera av lärarna inte har gemensamma diskussioner kring kunskapskraven. I en utvecklingsartikel för Skolportalen beskriver två lärare från grundsärskolan hur de har gjort jämförelser och beskrivit förmågor som korrelerar med varandra inom ämnet i grundsärskolan och ämnesområdet i inriktning träningskolan och visat på likheter i förmågorna och centralt innehåll och på skillnader i kunskapskraven. Artikeln beskriver hur eleverna höjde sina resultat genom att lärarna bedrev samundervisning i klassrummet, där de pedagogiska planeringarna utgick från båda kursplanerna. Lärarna beskriver hur eleverna gavs möjlighet att utvecklas i de olika kunskapskraven och beskriver Vygotskys utvecklingszon där elever får hjälp och hjälper varandra med en uppgift som de ännu inte klarar av på egen hand (Ekstam & Lindahl, 2014).

Eftersom kursplanerna är det arbetsredskap vi har att förhålla oss till är vi i denna studie även intresserade av att se vilka förmågor och kunskapskrav som korrelerar och vilka förmågor och kunskapskrav, så kallade nyckelord, som är mest förekommande i kursplanernas båda inriktningar i läroplanen för grundsärskolan, eftersom vi dagligen undervisar utifrån båda inriktningarna. Vi vill försöka åskådliggöra det som läroplanen lyfter fram som viktigast för elevers lärande och utveckling i grundsärskolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på hur lärare uppfattar de mest förekommande nyckelorden i kursplanerna i läroplanen för grundsärskolan, samt om och hur eleverna utmanas i flera kunskapskrav.

Syftet ovan har lett till följande frågeställningar:

- Hur uppfattas de mest förekommande förmågorna i kursplanernas syfte och långsiktiga mål samt kunskapskraven i de båda inriktningarna i grundsärskolans kursplaner?
- Vilka möjligheter har elever i grundsärskolan att läsa efter flera kursplaner?
- Vilken skillnad upplever lärare mellan fördjupade kunskapskrav i inriktning träningskolan och E-nivå i grundsärskolan?
- Hur speglar sig Vygotskijs teorier kring lärande i lärares tolkningar av läroplanen?

3 Intellectuell funktionsnedsättning

Inledningsvis redogörs för begreppet intellektuell funktionsnedsättning, eftersom det är ett kriterium för att bli mottagen i grundsärskolan. Flertalet av eleverna i grundskoleålder som har fått diagnosen intellektuell funktionsnedsättning tas emot i grundsärskolan. I texten används begreppet intellektuell funktionsnedsättning därför att det begreppet står närmast våra värderingar, men vid referenser används ordvalen i referenserna.

Utvecklingsstörning definieras som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten, före 18 års ålder, och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende (Skolverket, 2013). Under senare år har begreppet intellektuell funktionsnedsättning blivit mer vedertaget men i skolväsendets skrivelser används termen utvecklingsstörning.

I olika tidsepoker och kulturer beskrivs fenomenet intellektuell funktionsnedsättning på olika sätt. Bland annat har personer med intellektuell funktionsnedsättning benämnts som idioter, sinnesslöa, psykiskt efterblivna eller psykiskt utvecklingsstörda. Det har funnits förklaringar som att det är en person som inte förstår det han själv eller andra säger eller en person som är född med ett svagt förstånd. Det har även funnits religiösa förklaringar till varför en person föds med en intellektuell funktionsnedsättning med förklaringen att det är guds straff mot tidigare synder, som visar sig i senare led i familjen (Grünwald, 2011). Schalock (2011) beskriver intellektuell funktionsnedsättning som ett funktionshinder som kännetecknas av betydande begränsningar i intellektuell funktion och adaptivt beteende, som visar sig under uppväxten fram till vuxen ålder. Intellektuell funktionsnedsättning innefattar alltså en nedsättning i intelligensen i en kombination med svårigheter att klara sig självständigt i vardagen, så kallad adaptiv förmåga (Granolund & Göransson, 2011; Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Det varierar vilken betydelse adaptiva svårigheter och social kompetens har i förhållande till intelligens och begåvning beroende på hur intelligens definieras utifrån obesvarbara frågor. Enligt AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) beskrivs utvecklingsstörning som ett "speciellt sätt att fungera som börjar i barndomen, som är flerdimensionellt och som påverkas positivt av individualiserat stöd" (Granolund & Göransson, 2011, s.14.). AAIDD beskriver en modell kring ett samspel mellan intellektuella förmågor, adaptivt beteende, delaktighet, hälsa, miljö och individualiserat stöd. Även Kylén (2008) talade tidigt om vikten av att se hela människan för att se dennes behov och förutsättningar. Kyléns modell "Helhetssyn på människan" har använts utbrett i Sverige. Modellen utgår från personen i centrum, såväl den fysiska och psykiska aspekten av personen. Miljön delas upp i både fysiska och sociala aspekter och utifrån det tittar man till personens miljö och de personer som finns runt omkring och hela samspelet mellan dessa aspekter.

Utvecklingsstörning delas upp i tre klasser: grav, måttlig och lindrig och för att en individ ska få diagnosen utvecklingsstörning, eller intellektuell funktionsnedsättning, har individen IQ under 70 (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Historiskt sett läser de elever som får diagnosen lindrig utvecklingsstörning efter ämnen i grundsärskolan och de elever som får diagnosen måttlig eller grav utvecklingsstörning efter ämnesområden i inriktning träningskolan. I denna studie har vi för avsikt att intervjua lärare som undervisar elever från alla tre klassificeringar.

Omsorgsideologi kallas den syn omgivningen har på personer med intellektuell funktionsnedsättning och hur omgivningen tycker att dessa personer ska behandlas. Historiskt sett har omsorger sett olika ut och följt samhällsutvecklingens förändringar. Under 1800-talets senare hälft sågs personer med intellektuell funktionsnedsättning som en särskild grupp som inte kunde försörja sig själva och som ofta förvarades på anstalter. Man strävade dock mot att göra dem bildbara och "närande" istället för "tärande", för samhället. Under mitten av 1900-talet kom flera lagar som stärkte de intellektuellt funktionsnedsattas ställning och man talade om normalisering och integrering för dessa personer (Söder, 2011). Under 1990-talet blir delaktighet den ledande omsorgsideologin i styrdokument, lagar och praktiska verksamheter både nationellt och internationellt (Molin & Gustavsson, 2011). I skolan innebär det att allt

arbete behöver genomsyras av tillgänglighet, både den fysiska-, sociala- och pedagogiska miljön (Skolverket, 2015a) och i skolans värdegrund och uppdrag framgår att:

skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling
(Skolverket, 2011a, s. 7).

Sammanfattningsvis kan undervisningen i grundsärskolan jämföras med den modell från AAIDD som beskrivits ovan. I undervisningen utgår man inte från en personens egenskap utan elevens utveckling påverkas av omgivningen, och på vilket sätt eleven lär sig av omgivningen. Detta synsätt har sin grund i Vygotskijs teorier om socialt lärande, som beskrivs vidare i studiens teoretiska anknytning i kapitel 5.

4 Litteratur, forskning och styrdokument kring grundsärskolans skolform, läroplaner och dess elever

För att kunna arbeta vidare med vårt syfte och våra frågeställningar behöver vi få en bakgrundsförståelse till varför nuvarande läroplan för grundsärskolan ser ut som den gör. För att få denna förståelse har vi valt att gå tillbaka historiskt i läroplansteorier, grundsärskolan som skolform och eleverna som går där, styrdokument, och läroplaner. Vi fördjupar oss även i nuvarande kursplanerna för grundsärskolan och åskådliggör dess innehåll på ett för oss relevant sätt.

4.1 Läroplansteorier

I detta avsnitt diskuteras olika uppfattningar kring läroplansteorier, och hur dessa påverkas och styrs av samhälleliga förändringar, vilket i sin tur påverkar hur läroplaner utformats.

Tittar man på svensk forskning hur läroplaner sett ut genom tiderna har det handlat om hur vi bygger upp kunskap om utbildningsmål, innehåll och metodik. Läroplaner har formats av samhället och av den kultur som präglade samhället genom åren (Vallberg Roth, 2012). I en jämförelse med övriga Europa har den norska skolforskaren Sivesind (2013) i sin vetenskapliga studie granskat hur nya trender kring formuleringar av läroplaner ses som ett resultat av experters semantik och hur påverkan på utbildningen ser ut. I norra Europa är en läroplan med tradition uppbyggd med beskrivande syften, mål och innehåll för vad eleverna bör lära sig och vad som bör läras ut. Sivesind menar att man kan se en förändring där undervisningen går från teori till en metod för att bedöma elevernas kunskap och lärande, och detta kan vara ett resultat av en viss ideologi. Här beskrivs även att förändringarna kan ses som ett resultat av experters prioriteringar, metoder och inflytande över hur utbildningen ska se ut. Det främsta syftet med Sivesinds artikel är att beskriva hur läroplaner utvecklar och anpassar sig efter forskning och trender i de europeiska länderna. Slutsatserna är bland annat att i de undersökta europeiska formella läroplanerna finns en mängd teorier om syftet, innehållet och metoder för undervisning och lärande. Sivesind exemplifierar även den svenska

läroplanen, som ett bra exempel, där både skolans värdegrund, uppdrag och övergripande mål tillsammans med ämnens kursplaner och bedömningskriterier finns med i samma läroplan.

En som ställer sig kritisk till att den svenska läroplanen utgår från samhällets syn är Stigendal (2011) som anser att läroplanen inte innehåller en enhetlig samhällssyn. Detta beroende på att man vid regeringsskifte inte bryter upp de beslutande reformerna angående läroplanen. Han anser att detta beror på att läroplanen i första hand är ett resultat av politiska kompromisser mellan politiska partier, intressegrupper och pedagogiska experter, och att deras primära syfte inte är att skapa stöd i skolans arbete utan att politikerna i första hand strävar efter att komma överens. Stigendal anser att läroplanerna istället borde skrivas av forskare.

En läroplansteoris huvudsakliga inriktning är enligt Lundgren (1979) att få svar på tre frågor: Hur formuleras mål för utbildningen? Hur väljs innehåll för utbildningen ut? Hur organiseras innehåll för utbildningen? En läroplansteori behöver enligt Lundgren bygga på både ett historiskt perspektiv och ett teoretiskt perspektiv. Lundgren har varit, och är fortfarande ett stort namn inom Sverige när det gäller att ha bedrivit och introducerat forskning i ett läroplanshistoriskt fält.

I en artikel av Christian Lundahl¹ (2004) anser han att historiska analyser kring svenska läroplansteorier inte är relevanta, och motsäger sig alltså Lundgrens teorier. I sin undersökning vill Lundahl istället visa på att genom debatter som sker idag, bland annat angående kunskapsbedömningar, inte på något sätt har med historiska läroplansteorier att göra. Lundahl vill istället bli kvitt historien och ifrågasätta om vi idag kan komma ifrån argumenten *det har vi alltid gjort* eller *det har vi aldrig gjort*. I en nyskriven artikel har dock Lundgren (2015) en ny åsikt angående läroplanerna och liknar det då vid en metafor där man i användandet av en låda Lego har frångått att använda sin fantasi och kreativitet med att själv skapa något. Istället ska det man bygger se ut på ett speciellt sätt, alla har att utgå från en specifik beskrivning där den färdiga produkten ser lika ut för alla. Här menar Lundgren att det är en stor risk att det är detta som håller på att hända med kunskapen eleverna ska tillgodose sig idag. Kursplanerna är ett mätinstrument och här möts inte kunskaper, värderingar och färdigheter som ska förbereda eleverna inför framtiden, utan att alla ingår i samma bruksanvisning, befarar Lundgren (ibid.).

Som beskrevs i inledningen är de aktuella läroplanerna för såväl grundskola som grundsärskola uppbyggda efter samma mall både vad gäller övergripande mål och riktlinjer som kursplaner. Enligt Lundgrens tolkningar kan det finnas en fara i detta, eftersom det kan hämma fantasin och kreativiteten i utbildningen.

4.2 Grundsärskolan

Enligt skollagen ska barnets bästa vara utgångspunkt i alla utbildning (SFS 2010:800). Grundsärskolan är anpassad för elever som inte bedöms uppnå grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning eller en förvärvad hjärnskada. För att bli mottagen i grundsärskolan krävs en utredning bestående av fyra fristående bedömningar: en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social bedömning. Elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnena inom grundsärskolan följer istället en inriktning som kallas ämnesområden i inriktning träningskolan. Eleven läser istället efter fem

¹ Lundahl forskar om utbildningshistoria, internationella jämförelser och kunskapsbedömning. Han har även arbetat som utredare vid Skolverket under 10 år. http://www.oru.se/personal/christian_lundahl/

ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Skolverket, 2013).

Flera lärare i grundsärskolan undervisar efter flera kursplaner, vilket innebär att kunskapskraven, vilka läraren ska förhålla sig till, sträcker sig över ett brett område från ämnesområden i inriktning träningskolan, ämnen i grundsärskolan och ämnen i grundskolan.

4.2.1 Eleverna i grundsärskolan i ett historiskt perspektiv

1842 infördes den svenska folkskolan i syfte att fler barn skulle få möjlighet att gå i skola, men trots sitt namn var den inte till för alla elever. Det dröjde nästan ett sekel, till 1944, då skolplikt infördes även för de så kallade obildbara eleverna. Det var dock endast för de eleverna som ansågs ha möjlighet att bli bildbara. Denna obligatoriska särundervisning kallades för sinnesslöundervisning och var till för de sinnesslöa men bildbara barnen och organiserades i anstaltsform (Berthén, 2007). Särskolans historia börjar, i de flesta fall, på anstalter som ofta låg i anslutning till vårdhem eller skolhem långt bort från barnens hem. Utvecklingen för särskolan från 1950-talet fram till 1970-talet gick dock från internatundervisning till externatundervisning där undervisningen istället skulle ske i en skola nära hemmet (Grünwald, 2009).

Särskolan som begrepp nämns första gången 1955 (Grünwald, 2009) och då införs skolplikt för barn med utvecklingsstörning, men utan tilläggshandikapp, alltså de barn som idag räknas som grundsärskolans målgrupp, men inriktning mot ämnen (Skolverket, 2005).

År 1968, i och med omsorgslagen (SFS 1967:940) gavs till sist alla barn med utvecklingsstörning rätten till att få undervisning, även de barn som idag läser inriktningen träningskolan (Skolverket, 2005). Genom den nya omsorgslagen (SFS 1967:940) omorganiserades särskolan i två helt skilda skolformer, grundsärskolan och träningskolan. De barn som tidigare kallades för obildbara klassificerades in i träningskolan. Detta berörde elever som inte kunnat tillgodogöra sig undervisningen i särskolans grundskola (Berthén, 2007).

Fram till 1985 hade landstinget ansvar för särskolan, men i och med att omsorgslagen reviderades 1985 övertog det offentliga skolväsendet huvudansvaret för särskolan och eleverna, som då benämndes psykiskt utvecklingsstörda, gick under skollagen. Lagen var tydlig med att personer med utvecklingsstörning skulle ha samma möjligheter att leva och verka i samhället som alla andra och var anpassade till att uppnå de politiska målen om jämlikhet, tillgänglighet och delaktighet för personer med utvecklingsstörning (Grünwald, 2009; Szönyi, 2005). När alla barn nu hade rätt att gå i skola lanserades begreppet *en skola för alla* i utredningen om skolans inre arbete, SIA-utredningen (SOU 1974:53), som handlade om att alla barn oavsett funktionsnedsättning eller utvecklingsnivå skulle få sin utbildning i närmaste skola tillsammans med de andra eleverna i grannskapet (Jakobsson & Nilsson, 2011). Szönyi (2005) beskriver i sin doktorsavhandling uttrycket *en skola för alla* som skolans inkluderande målsättning och uttrycket fanns även med i läroplanerna Lgr 80 och Lpo 94.

I nuvarande läroplan, Lgr 11, finns inte uttrycket kvar även fast dess grundtanke kvarstår. Grundtanken, beskriver Jakobsson och Nilsson (2011), är alltså att elever ska få största möjliga stöd i klassrummet och att det är skolans arbetssätt som ska anpassas till eleven och inte tvärtom. Om detta sker i praktiken är det flera forskare som är kritiska till eftersom grundsärskolan av många anses vara en särskiljande skolform där elever inte får gå i samma klass som med de andra ur grannskapet som var en av grundtankarna i *en skola för alla*.

4.2.2 Grundsärskolans vara eller icke vara?

Inledningsvis ställde sig Swärd och Florin (2014) kritiska till grundsärskolan som särskiljande skolform. Även skolforskaren Frithiof (2012) ställer sig kritisk till hur särskolan kan förbli en särskild skolform i ett nationellt utbildningssystem och refererar då till artikel 24 i FN:s konvention för mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I artikeln framgår bland annat att personer med intellektuell funktionsnedsättning inte ska utestängas från det allmänna utbildningssystemet, att de har rätt till stödåtgärder som ska erbjudas i miljöer där eleven har chans till största möjliga akademiska och sociala utveckling och att målet för eleven är fullständig inkludering (Socialdepartementet, 2008). Särskolan blir då, enligt Frithiof, en särskiljande skola där elever med en intellektuell funktionsnedsättning sorteras ut och utestängs helt, eller att deras möjligheter begränsas kraftigt till fortsatt utbildning. En motsvarande åsikt har Swärd och Florin (2014) när de talar om de olika skolformerna, grundskolan och grundsärskolan, som två poler där för och emot inkluderande skolmiljöer ställs emot varandra. I sitt resonemang sträcker de sig till att kalla de två skolformerna anpassade efter dugliga och odugliga elever. Molin (2004) och Szönyi (2005) problematiserar i sina avhandlingar hur eleverna i särskolan hamnar i en känsla av utanförskap och att det ur ett delaktighetsperspektiv inte gynnar dessa elever. Lärarutbildaren Anders Hill, Göteborgs universitet, har också debatterat emot särskolan som egen skolform. Han skriver i *Göteborgs-Posten* (2011-02-04) att särskolan är en förlegad skolform som bygger på att det är något fel på eleven och att denne behöver ändra sig. Precis som Frithiof menar Hill att eleven troligtvis blir exkluderad från den öppna arbetsmarknaden efter att ha gått i särskolan. Hill bygger sin debattartikel utifrån den rapport från Skolinspektionen där det visar sig att elevantalet i särskolan ökat kraftigt och att kommunerna brister allvarligt i sina rutiner när det gäller placeringar. Rapporten visar dessutom att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade i grundsärskolan (Skolinspektionen, 2011). Hill, Swärd och Florin är ense om att den pedagogik som finns inom grundsärskolans kultur borde tas till vara i grundskolan. Då kan en mer inkluderande miljö skapas och förutsättningarna att kunna möta fler elever än de som finns inom grundsärskolan möjliggöras.

I december 2001 tillkallade statsrådet Ingegerd Wärnersson (S) en kommitté som fick i uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Namnet för denna kommitté blev Carlbeck - kommittén, efter Emanuella Carlbeck som var pionjär i Sverige att arbeta med barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning. Carlbeckskommitténs uppdrag skedde genom direktiv från regeringen att skolan ska utvecklas till *en skola för alla*, att barn, ungdomar och vuxna inte ska särskiljas på grund av deras olika förutsättningar och behov. Huvuduppgiften var att förbättra kvalitén inom särskolan och den andra huvuduppgiften var att hitta vägar för samverkan för elever med utvecklingsstörning och de utan utvecklingsstörning. I slutbetänkandet som lades fram var en av åtgärderna att öka flexibiliteten mellan skolformerna, och att man i så stor utsträckning som möjligt skulle vara inkluderade. Kommittén ansåg att inkluderande undervisning är samverkan mellan olika skolformer och att eleverna så långt som möjligt skulle få möjlighet att undervisas tillsammans (SOU 2004:98). Trots betänkandet tog år 2007 dåvarande skolminister Jan Björklund (fp) beslutet att särskolan skulle förbli en egen skolform och att elever som tillhörde särskolan även fortsättningsvis skulle gå där. “ – Jag kommer idag att kasta den förra regeringens utredning om särskolan, den så kallade Carlbeck-kommittén, i papperskorgen” (Sveriges radio, 2007, 28 mars). Björklund ansåg att kommitténs tankar kring integration var feltänkta, att eleverna med utvecklingsstörning skulle hamna längst bak i klassrummet och inte få det stöd som de har rätt till.

I Lgr 11 nämns varken en *skola för alla* eller den inkluderande skolan enligt Swärd och Florin (2014) som menar att det blir ett dilemmaperspektiv av begreppet inkludering kring elever som redan placerats i en segregerad skolform. Författarna frågar sig hur samverkan ser ut mellan de olika skolformerna? Östlund (2012) kommer i sin doktorsavhandling fram till att träningskolan är totalt segregerad då eleverna oftast ingår i en liten grupp i skolan och att dessa elevers erfarenhetsvärld blir begränsad då de sällan lämnar sitt klassrum. Möjligheter till att skapa relationer är mycket begränsat, och en av Östlunds slutsatser är att träningskolan behöver bli mer kunskapsinriktad. Precis som Östlund (2012) beskriver, att eleverna i träningskolan får en begränsad erfarenhetsvärld, visar Stefansson (2011) i sin doktorsavhandling på något som hon kallar livsförståelsearbete. Hon anser att personer med utvecklingsstörning har svårigheter att vara delaktiga och genom livsförståelsearbetet utvecklar dessa personer sin förmåga och talar om att de finns och vill vara med. Hon vill lägga vikt på att lärande sker i gemenskap och i ömsesidighet i en värld som delas av både lärare och elever och som påverkas av vårt samhälle. Livsförståelsearbete är ett arbete där elev och lärare utför ett arbete tillsammans, där man utgår ifrån att eleven förstår sig själv och sitt liv och att eleven får en livsförståelse som ger möjligheter att skapa gemenskap med andra.

Grundsärskolan som egen skolform är alltså unik för Sverige (Mineur, 2007; Rosenqvist, 2013) och likaså att elever i grundsärskolan läser efter en egen läroplan. Vid en internationell utblick, till exempel i Bosnien-Hercegovina, konstateras att alla elever läser efter samma läroplan men där har Dizdarevic och Ibralic (2011) i sin studie visat hur elever med intellektuell funktionsnedsättning kan öka sin kunskapsutveckling om kursplanerna får justeras till att möta dessa elevers individuella behov. I och med justeringen av kursplanerna visade Dizdarevic och Ibralic studie att eleverna med en intellektuell funktionsnedsättning, som inkluderades i vanliga grundskolan, kunde öka sin måluppfyllelse och samtidigt få den sociala interaktionen bland jämnåriga kamrater. Den viktigaste förutsättningen för inkludering var just att justera kursplanerna och att det var speciallärare som arbetade kring dessa elever. Flera norska forskare har kommit fram till att Norges modell kring en skola för alla med en gemensam läroplan gynnar elever med till exempel intellektuell funktionsnedsättning. Dolva, en av de norska forskarna, har kommit fram till att norska elever med Downs syndrom som går i det ordinarie skolsystemet når längre i jämförelse med de svenska elever med Downs syndrom som i Sverige placeras i grundsärskola (Swärd & Florin, 2014). Vid behov kan det även i Norge göras avsteg från läroplanen precis som Dizdarevic och Ibralic beskriver kring arbetet i Bosnien-Hercegovina. Både Dolva och Dizdarevic och Ibralic konstaterar att inkludering gynnar elever med intellektuell funktionsnedsättning då man utgår från en gemensam läroplan.

Även om Sverige är unikt med sin särskiljande skolform för elever med intellektuell funktionsnedsättning visar de internationella forskarna ovan att det förekommer anpassade läroplaner för dessa elever även i andra länder. Dock visar alla exempel ovan att dessa elevers kunskapsutveckling gynnas av inkludering och inte, att som grundsärskolan i Sverige, vara skild från ordinarie skola. Det är svårt att finna forskare i Sverige som pekar på motsatsen, att grundsärskolan som särskiljande skolform, skulle gynna dessa elever.

Sammanfattningsvis bör undervisning i grundsärskolan utgå från att lärande handlar om delaktighet och att lärande sker i gemenskap med andra, vilket bland annat Stefansson (2011) visar i sitt arbete kring livsförståelse. I likhet med Sivesind menar Partanen (2007) att för att lärande ska vara utvecklande för elever med intellektuell funktionsnedsättning bör elever vistas i miljöer med lärare och kamrater som ger möjlighet till lärande, där goda förebilder

vägleder till utveckling. Det som framkommit gällande begreppet *en skola för alla* är att det inte är en skolfråga, utan en samhällsfråga, och att det pågår, och har pågått, en debatt kring den särskiljande skolformen grundsärskolan och dess vara eller icke vara. Eftersom skolsystemet i Sverige styrs av politiska influenser svänger åsikterna vad gäller utbildning för personer med intellektuell funktionsnedsättning. Alltsedan folkskolan infördes har dessa elever varit skilda åt och det är en tradition som tycks svår att förändra. De flesta tycks dock överens om att den pedagogik och kompetens som finns inom grundsärskolan skulle gynna fler elever, samt att integrering skulle gynna fler elever än enbart de med intellektuell funktionsnedsättning, eftersom man lär av varandra. Det handlar om att anpassa skolmiljön så att det i klasserna finns olika kompetenser som gör det möjligt att anpassa pedagogiken så alla har möjlighet att nå målen i läroplanen (Partanen, 2007).

4.2.3 Några tidigare läroplaner för grundsärskolan

1973 fick särskolan sin första egna läroplan, Lsä 73, som landstinget var huvudman för (Skolöverstyrelsen, 1973). Mellan 1988-1996 genomfördes kommunaliseringen av särskolan (SOU 2004:98) och efter den övergick läroplanerna för särskolan att ligga under skollagen (Grünewald, 2009). Efterföljande läroplaner Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och Lpo 94 (Skolverket, 1994) byggde på *en skola för allas* principer där samtliga elever i möjligaste mån skulle få sin undervisning inom den ordinarie klassens ram (Jakobsson & Nilsson, 2011).

I läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning* (SOU 1992:94), får första gången Vygotskijs idéer ta plats i de svenska läroplanerna. I betänkandet, som leder fram till Lpo 94, framhävs förutsättningen för lärande som en interaktion mellan utveckling och undervisning. Vygotskijs utvecklingszon beskrivs som att barnet kan imitera handlingar, av den vuxne, som är högre än barnets egen potential och kan genom imitationen nå längre än med sin egen förståelse. Elevens tänkande är socialt och kulturellt bestämt.

1994 kom den läroplan, Lpo 94, som är den enda som har varit gemensam för samtliga skolformer (Skolverket, 1994). Regeringen ansåg det som viktigt att utbildningens värdegrund, mål och riktlinjer samt ansvarsfördelning skulle se lika ut för alla elever med skolplikt, med eller utan utvecklingsstörning. I och med den gemensamma läroplanen förväntades reformen att detta skulle leda till *en skola för alla*, men effekten uteblev och i stället ökade inskrivningarna i grundsärskolan (Swärd & Florin, 2014). Det var bara under de femton år då Lpo 94 gällde, som elever med eller utan en intellektuell funktionsnedsättning hade samma värdegrund att utgå ifrån i skolan. Lpo 94 kan tolkas som den läroplan som mest strävade efter en inkluderande skola enligt de utbildningspolitiska målsättningar och internationella överenskommelser som råder (Frithiof, 2009). Även fast nuvarande läroplan för grundsärskolan ger gällande att vara sammanhållen anser Frithiof (2012) att elever som läser efter ämnesråden i inriktning träningskola exkluderas till att läsa ämnen i grundsärskolan då de sorteras in i denna särskilda inriktning av grundsärskolan.

Swärd och Florin (2014) menar att *en skola för alla* eller den inkluderande skolan inte finns med som begrepp i nuvarande läroplanen, Lgr 11, men å andra sidan uppfattar Jakobsson och Nilsson (2011) att dessa grundtankar kvarstår och att det är skolans arbetssätt som ska anpassas till varje elev och att eleven ska få det stöd som krävs inne i klassrummet. Den teoretiska grunden i Lgr 11 tolkas enligt dessa forskare alltså på olika sätt.

4.2.4 Aktuella lagar och förordningar gällande grundsärskolan

Det är naturligtvis inte bara läroplanen och skollagen som skolväsendet har att rätta sig efter. I detta avsnitt presenteras gällande lagar och förordningar, både internationella och nationella, som påverkar grundsärskolans verksamhet.

Först och främst finns det internationella styrdokument som Sverige har ratificerat och därmed ska rätta sig efter. Ett av dem är *FN:s konvention om barnets rättigheter* (Utrikesdepartementet, 2006) som blir till en lag eftersom Sverige har undertecknat den. En annan konvention är *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* (Socialdepartementet, 2008) som tillhör de centrala konventionerna om mänskliga rättigheter. Den skapar inte i sig några nya rättigheter, utan har till syfte att undanröja hinder för personer med funktionsnedsättning att åtnjuta sina mänskliga rättigheter. Ett dokument som specifikt riktar sig till skolan är *Salamanca deklARATIONEN* (Svenska Unescorådet, 2006) som innehåller principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grundtankarna är jämlikhet, delaktighet, en skola för alla och inkluderande eller integrerande undervisning (Jakobsson & Nilsson, 2011). Dock är en deklARATION inte lika stark som en konvention.

Enligt skollagen ska all utbildning ha barnets bästa som utgångspunkt (SFS 2010:800). Skolverkets allmänna råd är rekommendationer till stöd för hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) kan tillämpas. Allmänna råd bör alltså följas, såvida skolan inte visar att man arbetar på alternativa sätt som leder till att krav och bestämmelser uppnås. Barn som inte väntas uppnå kunskapskraven i grundskolan, på grund av en utvecklingsstörning, blir mottagna i grundsärskolan (SFS 2010:800). Beslutet är en myndighetsutövning mot den enskilde och det är viktigt med en ordentlig utredning före ett mottagande i grundsärskolan. Ansvaret för detta ligger hos kommunerna som bör ha väl fungerande rutiner så att utredningar görs, såväl som att information till vårdnadshavare sker på ett korrekt sätt (Skolverket, 2013). Vårdnadshavarens medgivande är en huvudregel för mottagande i grundsärskolan men barnet kan tas emot utan vårdnadshavarens medgivande "om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa" (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §). Eftersom det för vårdnadshavare kan vara en lång process att acceptera ett mottagande i grundsärskolan kan individuella arrangemang vara ett stöd i processen, och en elev som blivit mottagen i grundsärskolan kan fortsätta sin skolgång i grundskolan, som integrerad (SFS 2010:800). De elever som de undervisande lärarna i denna studie möter är dock inte integrerade, utan går i klasser med enbart andra grundsärskoleelever.

4.3 Läroplan för grundsärskolan och kursplanernas två inriktningar

I inledningen redogjordes för de tre olika delarna för Läroplanen för grundsärskolan, Lgr 11. I detta avsnitt beskrivs och undersöks del tre, det vill säga kursplanerna och kunskapskraven, på ett djupare plan.

Kursplanerna för grundsärskolan har två inriktningar: ämnen i grundsärskolan och ämnesområden i inriktning träningskolan. Kursplanerna och kunskapskraven är myndighetsföreskrifter som fastställs av Skolverket (Skolverket, 2011a). Ämnen och ämnesområden presenteras i figur 1, som även visar vilka ämnen som går in i respektive ämnesområde.

Ämnesområde	Ämnen
Estetisk verksamhet	Bild, musik, slöjd
Kommunikation	Svenska, svenska som andraspråk, modersmål
Motorik	Idrott och hälsa
Vardagsaktiviteter	Hem- och konsumentkunskap, SO (geografi, historia, religion och samhällskunskap)
Verklighetsuppfattning	Matematik, teknik, NO (biologi, fysik och kemi)

Figur 1. Ämnesområden i inriktning träningsskolan och ämnen i grundsärskolan.

Kursplanerna innehåller, förutom kunskapskrav, ämnets eller ämnesområdets syfte och centrala innehåll. Syftet motiverar varför ämnet eller ämnesområdet finns, och texten avslutas med vilka förmågor eleverna ska ges förutsättningar till att utveckla i ämnet eller ämnesområdet. I det centrala innehållet, som finns inom varje ämne och ämnesområde, anges vad som ska behandlas i undervisningen och är indelat i olika kunskapsområden (Skolverket, 2011b). Nedan följer en tolkning och beskrivning, som vi i denna studie gjort av förmågor att utveckla, centralt innehåll och kunskapskrav.

Varje ämne och ämnesområde inleds med att syftet och de långsiktiga målen presenteras, samt vilka ämnesspecifika *förmågor* som ska utvecklas hos eleven (Skolverket, 2011b). Här tolkar vi att det många gånger är samma förmågor i olika ämnen och ämnesområden och vill därför undersöka närmare vilka förmågor som Skolverket anser vara av vikt.

Med en tabell som instrument, har vi identifierat vilka *syften och långsiktiga mål* dvs. *förmågor att utveckla*, som korrelerar med varandra i båda inriktningarna av grundsärskolans kursplaner. Genom att granska samtliga förmågor och sortera in i vilka ämnen eller ämnesområden förmågorna förekommer i kursplanerna, visar sig vilka förmågor som är mest förekommande. Sammanställningen redovisas i bilaga nr 1. Bland alla förmågor som förekommer i kursplanerna har vi identifierat de fem som förekommer i både ämnesområden i inriktning träningsskolan och ämnen i grundsärskolan. Dessa är: använda, reflektera, undersöka, genomför och skapa. Vid granskningen framkom även i vilken omfattning dessa fem förmågor förekommer. I tabell 1 visas de fem mest förekommande förmågorna som förekommer i grundsärskolans båda kursplaner.

Tabell 1. Jämförelse mellan likheter i förmågor att utveckla för ämnesområden i inriktning träningsskolan och ämnen i grundsärskolan. Siffrorna visar hur ofta förmågorna förekommer i respektive kursplan.

Ämnesområden i inriktningen träningsskolan	Ämnen i grundsärskolan
Syfte att utveckla sin förmåga att:	Syfte att utveckla sin förmåga att:
Använda 7	Använda 10
Reflektera 2	Reflektera 5
Undersöka 3	Undersöka 2
Genomföra 1	Genomföra 1
Skapa 1	Skapa 1

Eleverna ska få förutsättningar att utveckla förmågorna i de olika ämnena och ämnesområdena under hela sin grundskoletid. De ska alltså finnas en tydlig progression i ämnet och ämnesområdet som delvis beskrivs i "*Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*" (Skolverket, 2011b), som ska vara till en hjälp för lärare att tolka vad förmågorna

innebär. I denna studie avses att ta reda på hur lärare uppfattar några av de korrelerade förmågorna och vad de innebär för dem i arbetet med eleverna.

I det *centrala innehållet* anges vad som ska tas med i undervisningen i respektive ämne och ämnesområde (Skolverket, 2011b). Även i det centrala innehållet kan vi, efter våra tolkningar, hitta flera likheter mellan ämnen i grundskolan och ämnesområdena i inriktning träningskolan. I figur 2 visas ett exempel på det centrala innehållet i ämnesområdet Vardagsaktiviteter och ämnet SO och vilka likheter som finns där.

Exempel ur centralt innehåll för ämnesområdet Vardagsaktiviteter årskurs 1-9 under rubriken <i>Leva tillsammans</i> och <i>Ämnesspecifika begrepp</i>	Exempel ur centralt innehåll för ämnet SO årskurs 7-9 under rubriken <i>Att leva tillsammans</i> och <i>Ämnesspecifika begrepp</i>
Trafikregler och hur man beter sig i trafiken.	Trafikregler och hur man beter sig i trafiken på ett säkert sätt.
Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller jämställdhet och relationer.	Livsfrågor som är betydelsefulla för eleven. Identitet och identitetsskapande i relation till kön, sexualitet och livsstil.
Ord, begrepp och symboler för att till exempel kommunicera om vardagsliv och samhälle	Ord, begrepp och symboler för att till exempel samtala om samhällsfrågor och utvärdera arbetsprocesser.

Figur 2. Likheter i det centrala innehållet för ämnesområdet Vardagsaktiviteter och ämnet SO.

I kursplanernas *kunskapskrav* förekommer återkommande nyckelord vilka ska tolkas och bedömas av pedagogerna. Kunskapskraven i de båda kursplanernas inriktningar är konstruerade utifrån de ämnesspecifika förmågorna och det centrala innehållet. Kunskap kommer till uttryck på olika sätt såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I kunskapskraven samspekar dessa delar och är kopplade till alla kunskapsnivåer (Skolverket, 2011b). När det gäller *kunskapskraven* i de båda inriktningarna visar sig inte samma likheter som i *syfte och långsiktiga mål* och *centralt innehåll*. Det finns dock nyckelord i kunskapskraven som är mer förekommande.

För ämnesområdena finns två kunskapskrav: grundläggande och fördjupade kunskaper och eleverna läser efter sina individuella förutsättningar. För ämnen finns kunskapskrav i en 5-gradig betygsskala, A-E. De mest förekommande nyckelorden i de *grundläggande kunskapskraven* för ämnesområdena i inriktning träningskolan är *delta* och *identifiera*. Tabellen i bilaga 2 visar i vilket ämnesområde nyckelordet förekommer och det urskiljs åskådligt vilka kunskapskrav som är de mest förekommande.

Utifrån samma tillvägagångssätt som ovan visar sorteringen av de mest förekommande nyckelorden för de *fördjupade kunskapskraven* i inriktning träningskolan att dessa inte utkristalliserar lika tydligt eftersom dessa kunskapskrav innehåller så många fler nyckelord (bilaga 3). De mest förekommande nyckelorden i de fördjupade kunskapskraven är *kommunicera*, *använda*, *beskriva* och *ge exempel*. Anledningen till att det är fler nyckelord i de fördjupade kunskapskraven är att denna nivå kräver att eleven tar en mer aktiv roll. Eftersom eleven ska bedömas efter sina förutsättningar i båda kunskapskraven krävs det att läraren känner eleven väl för att kunna bedöma aktivitetsnivån hos eleven (Skolverket, 2011b).

I sorteringen efter de mest förekommande nyckelorden för ämnen i grundsärskolan blir arbetet mer omfattande eftersom kunskapskraven har tre nivåer, E-nivå, C-nivå och A-nivå.

De mest förekommande nyckelorden i kunskapskraven för grundsärskolans ämnen är på E-nivå: *medverka, bidra,*

på C-nivå: *delvis fungerande, för enkla resonemang*

och på A-nivå: *väl fungerande, för välutvecklade resonemang.*

I bilaga 4 visas den omfattande tabellen där det är sju nyckelord på E-nivå som förekommer i de 17 olika ämnena och som då visar att *medverka* och *bidra* är de mest förekommande.

I figur 3 visas en sammanställning av kunskapskravens mest förekommande nyckelord i kursplanernas båda inriktningar.

Kunskapskrav ämnesområden		Kunskapskrav ämnen		
Grundläggande kunskapskrav	Fördjupade kunskapskrav	Kunskapskrav för betyget E	Kunskapskrav för betyget C	Kunskapskrav för betyget A
delta, identifiera	kommunicera, använda, beskriva, ge exempel	medverka, bidra	delvis fungerande, för enkla resonemang	väl fungerande, för välutvecklade resonemang

Figur 3. De mest förekommande nyckelorden i kunskapskraven i kursplanernas båda inriktningar.

Elevernas kunskaper ska *bedömas i relation till kunskapskraven*. Bedömningen syftar till att ge läraren kunskap om elevens lärande och utveckling men också att läraren ska få syn på sin egen undervisning. Alla elever har rätt att få sin kunskapsutveckling och sitt lärande bedömt och detta bör ske i både form av både formativ bedömning och summativ bedömning.

Formativ bedömning kan benämnas *bedömning för lärande* och går enligt Mitchell (2015) ut på att lärare söker efter kunskap hos eleverna och ger återkoppling till eleverna under lektionen och på så sätt kan förändra sina strategier, om så krävs, för att förbättra elevernas prestationer. Summativ bedömning handlar om *bedömning av lärande* och kan för grundsärskolans elever innebära ett skriftligt omdöme eller den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Mitchell (2015) beskriver det som en sammanfattning av vad eleven har åstadkommit.

Begreppsanvändningen av nyckelorden i kunskapskraven och vad dessa innebär, menar Skolverket (2011b), att vi som lärare ska tolka, försöka förstå och komma överens om, lärare emellan. Skolverket menar att när samma nyckelord förekommer konsekvent skapar det en tydlighet för lärarna i sitt bedömningsarbete. Hur detta ser ut är naturligtvis olika mellan skolor, eller till och med inom skolor. I vår studie vill vi ta reda på vad kunskapskravens nyckelord innebär för lärarna när de ska tolka dem, samt hur de resonerar om de har elever som ligger på gränsen mellan olika kursplaner. I kommentarmaterialet till grundsärskolans kursplaner går att läsa kring en elev som ligger på fördjupade kunskapskrav i ämnesområden i inriktning träningskolan:

I de fall där eleven lätt når kunskapskravet för fördjupade kunskapskrav i något ämnesområde kan skolan överväga om eleven istället ska läsa efter kursplanen för motsvarande ämne. Det är rektor som i så fall beslutar om detta (Skolverket, 2015a, s. 9).

Eftersom skrivelsen är formulerad att "skolan kan överväga" vill vi i vår studie ta reda på om eleven ges denna möjlighet.

Det är även viktigt att eleverna känner sig delaktiga i sitt lärande för att på så sätt utveckla sin självkänsla och nyfikenhet i själva undervisningen. Dock gäller det att utgå ifrån vad elever har för förmåga utifrån sina förutsättningar att utvecklas, så inte det sätter gränser för vad eleverna kan uppnå. Det gäller att titta på vilka möjligheter och hinder det är i den miljö eleven befinner sig i, både den sociala och den fysiska (Skolverket, 2015a). Utgår man från Vygotskijs (2010) tankar så finns det motsättningar i hur elever utvecklar sina kunskaper. Motsättningarna är, enligt honom, att kunskaper överförs från de vuxna till elever så att elever själva måste utveckla sin kunskap, men Vygotskijs utgångspunkt är att lärande sker i interaktion med andra och genom att kommunicera och tänka i sociala sammanhang där kunskap blir betydelsefull för elevers utveckling och där den vuxnes kunskaper införlivas med elevernas egen förståelse. För att eleven ska utvecklas i sitt lärande och känna tilltro till sin egen förmåga menar Pettersson (2011) att det krävs en bedömning som stödjer och stimulerar elevens lärande. Bedömningen måste analyseras och värderas så att eleven känner en tilltro till att jag kan, vill och vågar. Det finns flera forskare, både svenska och internationella, som beskriver hur denna analys kan gå till i en formativ bedömning. Den brittiske forskaren Wiliams (2013) syn på bedömning har satt stora avtryck i den svenska skolan. Wiliams använder bland annat begreppen feedback, som ska ge eleven information om var jag befinner mig, och feed forward, som ska ge eleven information om hur jag kan gå vidare. Wiliams talar även om vikten av samlärande, kollaborativt lärande, där eleverna lär i grupp av varandra och där man tydligt ser paralleller till Vygotskijs teorier kring lärande, som presenteras i nästa kapitel. En svensk skolforskare med fokus på bedömning är Jönsson (2010) som ger läraren tre frågor som verktyg i sitt bedömningsarbete: Vart är jag på väg? Var befinner jag mig? Hur ska jag närma mig målet?

Sammanfattningsvis: bedömning måste ske tillsammans i grupp och det är rektors ansvar att så sker (Skolverket, 2015b). För att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt krävs av lärarna att de känner till målen för sin undervisning, vad det är eleven behöver visa i relation till de delar av kunskapskraven som bedömningen inriktas mot. Det är även viktigt att som lärare känna till innehållet i både ämnen och ämnesområden, oavsett vilka elever i grundsärskolan som man själv undervisar för att det ska kunna ske en progression hos eleverna och att de får tillräckliga utmaningar.

4.4 Sammanfattning

Ur ett historiskt perspektiv har elever med intellektuell funktionsnedsättning gått från att bli kallade idioter, där inga rättigheter till utbildning erbjöds, till att bli kallade medborgare och år 1968 erbjudas samma rättigheter som andra att gå i skolan (Grünwald, 2009). Trots att alla barn nu hade rätt till utbildning var kategoriseringen av elever tydlig i och med att eleverna med intellektuell funktionsnedsättning inte tillhörde grundskolan utan delades upp i grundsärskola respektive träningsskola. Den lag som var betydande för grundsärskolans fortsatta utveckling var den reviderade omsorgslagen från 1985 då sarskolan, istället för att tillhöra landstinget övergick till kommunal regi och att det var skollagen som gällde även för sarskolans verksamhet (Grünwald, 2009, Szönyi, 2005). Grundsärskolans existens har debatterats över tid och är en fortgående debatt av såväl forskare som politiker. Begreppet *en skola för alla*, som varit betydelsefullt i tidigare läroplaner, finns inte kvar i nuvarande läroplan, vilket tyder på en markering som visar att samhället kategoriserar och skiljer de två skolformerna åt. Trots de särskiljande skolformerna är läroplanen för såväl grundskola som

grundsärskola uppbyggda efter samma mall. Lundgren (2015) ser en risk i detta eftersom flexibiliteten i styrdokumentet kan hämmas, men å andra sidan kan det gynna eleverna i grundskolan kring känslan av utanförskap som annars uppstår enligt Molin (2004) och Szönyi (2005).

5 Teoretisk anknytning

Tidigare har Vygotskijs teorier kring lärande och utveckling nämnts vilka bygger på ett sociokulturellt perspektiv. Vi har valt att beskriva Vygotskijs uppfattning kring den proximala utvecklingszonen som en teoretisk anknytning till vår studie då nuvarande läroplan, som vi har att förhålla oss till, utgår från Vygotskijs tankar (Skolverket, 2015a) och vår studies centrala innehåll handlar om kursplanerna.

Lärande och utveckling, utifrån det sociokulturella perspektivet, handlar om människans förmåga att ta vara på erfarenheter och omvandla och använda dem i andra sammanhang (Säljö, 2003). Lärandet kan ske dels på ett individuellt plan och dels på ett kollektivt plan men en grundtanke i det sociokulturella perspektivet, menar Säljö, är att det i processerna där människor interagerar och kommunicerar som lärande sker. Andra delar i en social inlärningsteori är, förutom lärandet, enligt Swärd och Florin (2014) beteenden, miljö, relationer och kognitiva överväganden.

Vygotskij verkade som psykolog i Ryssland på 1920- och i början av 1930-talet. Hans nytänkande inom psykologin ledde till att hans texter förbjöds redan 1936 och det var först i mitten av 1950-talet de publicerades på nytt i Ryssland. 1962 översattes *Thought and language* till engelska och hans tankar kring vår utveckling blev spridda i västvärlden (Lindkvist, i Vygotskij, 2010).

Vygotskij skiljer i sin teori på vardagliga begrepp och vetenskapliga begrepp, vilket han menar är två olika utvecklingsvägar. De vardagliga begreppen bygger på empirisk erfarenhet och de vetenskapliga begreppen är teoretiska. När Vygotskij talar om undervisning ska dessa båda begrepp mötas och elevens erfarenheter ska ställas mot vetenskapernas begrepp, vilket i skolans värld är lärarens undervisning. Här blir lärarens roll avgörande för hur denna utveckling kommer att se ut hos eleven, hur läraren utmanar elevens tänkande, anser Vygotskij (2010). Inlärning och utveckling är alltså två olika pågående processer som ändå följs åt. För att barnet ska utvecklas krävs inlärning, men samtidigt kan barnet inte lära sig vissa saker innan det fått en viss mognad och nått en utvecklingsnivå. Inlärningen påverkar alltså utvecklingen och i det ligger en dynamik som påverkar hur barnet utvecklas och hur framgångsrikt det kan bli (Vygotsky, 1962).

Även fast undervisningen i ett ämne börjar först i skolan har barnet med sig erfarenheter sedan tidigare, det finns en förhistoria. Undervisning och utveckling är förbundna med varandra och undervisningen behöver överensstämma med barnets utveckling. För att kunna undervisa ett barn utifrån Vygotskijs tankar behöver man försöka ta reda på förhållandet mellan barnets utveckling och de undervisningsmetoder som krävs. Vi behöver både känna till barnets aktuella utvecklingsnivå, den nivå barnet agerar på, och barnets närmaste utvecklingszon. I barnets närmaste utvecklingszon imiterar barnet den vuxne och klarar då betydligt mer än i sin egen aktuella utvecklingszon, barnet visar oss alltså sin närmaste utvecklingszon. När barnet imiterar klarar det betydligt mer i en kollektiv verksamhet, där den vuxne handleder. Det som barnet klarar med hjälp av en vuxen klarar den så småningom på

egen hand. I och med att vi upptäcker barnets närmaste utvecklingszon kan vi planera vår undervisning därefter (Vygotskij, i Lindqvist, 1999). En aktuell forskare, som beskriver Vygotskij's tankar utifrån dagens syn på bedömning är Timperley (2013). Hon beskriver en undersökande och kunskapsbildande cykel där läraren analyserar elevens behov och planerar sin undervisning efter det. Läraren följer upp sin undervisning genom formativ bedömning och ändrar eventuellt sina strategier för att elevens möjligheter ska bli ännu bättre.

Vygotskij intresserade sig tidigt för barn med funktionshinder och deras utveckling. Han menade att människan inte bara är en person som använder verktyg utan också skapar verktyg, bland annat språkliga verktyg för att kunna tolka och konstruera sin föreställningsvärld. Vygotskij beskriver även hur undervisning av elever med intellektuella funktionsnedsättningar kan te sig. All undervisning bör grundas på åskådighet i syfte att utveckla det abstrakta tänkandet för att stärka elevens möjligheter att utvecklas, trots den intellektuella funktionsnedsättningen (Lindqvist, 1999). Svensson (1998) förklarar att lärare bör stimulera och aktivera eleven på en högre nivå, än där eleven själv befinner sig, när läraren själv är med i situationen. Då har eleven möjlighet att uppnå den övre gränsen i sin utvecklingszon vad gäller de kunskapsmål arbetet syftar på. Läger du dig som lärare på en nivå som eleven redan behärskar blir inläringen ineffektiv.

En utvecklingszon är en karta över barnets tänkbara förmåga. Barnets utvecklingszon omfattar området mellan den lägre nivån av barnets aktuella kompetensnivå och den maximalt högsta nivå som barnet kan fungera på under de mest gynnsamma omständigheterna (s. 149).

När Granlund och Göransson (2011) talar om elever med utvecklingsstörning, utifrån Vygotskij's teorier, ställer de sig frågorna "På vilket sätt lär vi oss av omgivningen och andra som kan och vet mer? På vilket sätt anpassar vi oss till det gemensamma sammanhanget? Hur lär vi oss genom undervisning?" (s. 16). I en läroprocess är omgivningen viktig och utifrån den proximala utvecklingen som utgörs av vad en person kan utföra på egen hand, eller tillsammans med någon som har mer kunskap och färdighet, finns det ett utvecklingsbefrämjande samspel för personen över längre tid. Vidare visar forskning att barn som fått varierande stöd lär sig behärska inlärningsuppgifter bättre än barn som fått samma grad av stöd hela tiden (ibid.). Även Swärd och Florin (2014) beskriver i ett autentiskt fall hur en proximal process kan bli annorlunda beroende på vilket stöd en elev kan få. Det gäller att komma åt skillnaden mellan vad barnen kan göra på egen hand och när barnet behöver stöd från kamrat eller vuxen för att nå en proximal utveckling.

Sammanfattningsvis bygger vi vår teoretiska anknytning på att skapa goda relationer för eleverna, och det pedagogiska mötet mellan elev och lärare eller mellan elev och elev är viktigt för alla inblandade. Enligt Lindqvist (1999) krävs både en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö för att utveckla elevens handlingar och samspejlsmöjligheter. Även Skolverket (2015a) poängterar att det är vårt uppdrag att förutom våra ämneskunskaper och didaktiska kunskaper, också arbeta med att skapa goda relationer.

6 Metod

I detta kapitel redogörs för och motiveras valet av studiens metod. Här beskrivs även valet av insamling av empiri, det vill säga urval, och analysmetod.

6.1 Kvalitativ forskning

Studiens utgångspunkt är att undersöka hur lärare i grundsärskolan uppfattar grundsärskolans läroplans båda kursplaner och dess syfte och långsiktiga mål samt dess kunskapskrav utifrån de mest förekommande förmågorna och kunskapskraven som lyfts fram.

Forskningsansatsen blir kvalitativ eftersom det kvalitativa synsättet enligt Stukát (2011) är att tolka och förstå de resultat som framkommer, vilket i vår studie sker genom intervjuer.

Enligt Bryman (2012) är en kvalitativ forskning induktiv, det vill säga där resultaten stöds av förhållandet mellan teori och praktik och den teoretiska anknytningen. Vi utgår från den insamlade empirin och knyter ihop det med lärarens avgörande roll och erfarenhet som Vygotskij (2010) menar är avgörande för att undervisning och utveckling ska kunna ske. Lärarens uppfattningar kring kursplanerna får alltså kvalitativt skilda erfarenheter, vilket gör att vi motiveras att använda en fenomenografisk inspirerad ansats i denna studie.

6.2 Fenomenografi

Det finns olika traditioner inom kvalitativ forskning och vi har valt en fenomenografisk inspirerad ansats då den riktar in sig på människors sätt att uppfatta sin omvärld och urskilja variationer mellan uppfattningar.

Fenomenografin utvecklades på Göteborgs universitet under 1970-talet och de särdrag som karakteriserar fenomenografin beskriver Larsson (1986) i följande fyra punkter, vilka kommer förklaras närmare i detta avsnitt:

- andra ordningens perspektiv - hur omvärlden ter sig för människor
- empiriska grunden - utgår från halvstrukturerade eller tematiska intervjuer
- variationen - i beskrivningar av hur vi uppfattar något
- uppfattningsnivån - det som beskrivs hamnar i olika kategorier som är unika i sitt innehåll.

En annan ansats som också riktar in sig på hur människor erfar sin omvärld och som är vanlig i denna typ av studie är fenomenologin. Fenomenologen vill beskriva erfarenhetens rikedom och få fram helheter i en persons sätt att erfar i den aktuella frågan, medan fenomenografen vill hitta variationer i erfarenheter hos andra (Marton & Booth, 2011). Larsson (1986) beskriver fenomenografin som uppfattningar och variationer mellan hur något är och hur något uppfattas vara, medan i fenomenologin är det betydelsen som objektet har för individen, och inte objektet i sig som är viktigt (Szklarski, 2015). Eftersom kursplanerna är ett objekt som bör tolkas så lika som möjligt styrker det vårt val av en fenomenografisk ansats istället för en fenomenologisk. Utgångspunkten är att lärare bör tolka kursplanerna på ett samsynt sätt och när så inte sker upptäcka variationer utifrån det studerade objektet, det vill säga kursplanerna. Fenomenografin utgår från det centrala innehållet i någons uppfattning (Kroksmark, 2007), och vår studie utgår från innehållet i grundsärskolans kursplaner, och ansatsen är relaterad till hur lärare uppfattar saker och ting i en viss situation utifrån de nyckelord vi som författare lyfter fram från läroplanen som de mest förekommande.

Fenomenografin är utvecklad för att analysera data som till största mån är insamlad från halvstrukturerade intervjuer (Dahlgren & Johansson, 2015). Frågorna utgår från *andra ordningens perspektiv* där frågorna handlar om hur någon *upplever* något, vad det *innebär* för någon, till skillnad mot första ordningens perspektiv där frågorna handlar om fakta och vad som kan observeras utifrån (Larsson, 1986). Vid våra intervjuer kommer lärarna berätta hur de uppfattar olika nyckelord i grundsärskolans kursplaner och vad dessa ord innebär för dem när de ska bedöma eleverna. Det kommer resultera i en uppsättning av *uppfattningar* som

kommer bli kvalitativt skilda och det kallas för *utfallsrum*, men Dahlgren och Johansson (2015) menar att vi aldrig kan vara säkra på att alla uppfattningar upptäcks.

6.3 Kvalitativ forskningsintervju

Vår kvalitativa studie består av intervjuer och enligt Bryman (2012) är syftet i kvalitativa intervjuer att komma åt informantens egna uppfattningar och synsätt. Informanterna i vår studie är utbildade undervisande lärare i grundsärskolan i Stockholms län som ger sina uppfattningar kring vad kursplanerna innebär för dem.

I en forskningsintervju, till skillnad från till exempel en medieintervju, behövs kunna motivera relevansen av frågorna, förklara hur intervjun skett och visa hur dina tolkningar är hållbara och giltiga (Stukát, 2011). Fenomenografiska intervjuer är halvstrukturerade och håller sig till olika teman (Dahlgren & Johansson, 2015). Vid halvstrukturerade intervjuer beskriver Bryman (2012) att du kan vara flexibel i vilken ordning temana diskuteras med läraren och vilka teman ni fördjupar er i. Frågor som inte ingår i intervjuguiden kan också ställas.

Till våra halvstrukturerade intervjuer skapade vi en intervjuguide med förutbestämda teman. Utifrån de mest förekommande nyckelorden i kursplanernas syfte och långsiktiga mål, förmågorna, och kunskapskrav är vår intervjuguide indelad i tre olika teman: *förmågor*, *kunskapskrav för ämnesområden* och *kunskapskrav för ämnen*. Utöver dessa tre huvudteman börjar vi med att ställa *bakgrundsfrågor* och har även med *följdfrågor* för att kunna få ut så utförliga uppfattningar hos läraren som möjligt. Intervjuguiden redovisas i bilaga 5. Larsson (1986) beskriver hur fenomenografiska intervjuer behöver spelas in för att kunna skriva ut dem i sin helhet och detta för att analysarbetet ska kunna göras på ett grundligt och tillförlitligt sätt. När intervjuerna läses igenom i sin helhet kan otydligheter justeras vid detta tillfälle.

6.4 Urval

För att hitta utbildade lärare som undervisar inom grundsärskolan till våra intervjuer använde vi oss av ett *bekvämlighetsurval*, vilket betyder att vi väljer de lärare som tackar ja till att bli intervjuade (Stukát, 2011). I ett *strategiskt urval*, inom en kvantitativ undersökning, väljer man ut intressanta variabler enligt Stukát (2011), och våra två variabler i det strategiska urvalet är lärare i grundsärskolan med erfarenhet att undervisa efter flera kursplaner och lärare utan den erfarenheten, alltså lärare som endast undervisar utifrån en kursplan. Bryman (2012) använder termen *kvoturval* istället för strategiskt urval och betonar att det är forskaren som står för det slutgiltiga beslutet om vilka som ska vara med i intervjuerna. Nackdelen med kvoturval är att det aldrig kan bli representativt. Vi strävar efter en jämn fördelning inom våra två variabler.

Genom vårt bekvämlighetsurval kunde vi använda oss av SPSM²s nätverk för skolledare och personal som arbetar i grundsärskolan i Stockholms län, där våra skolor också är representerade. Fördelen med bekvämlighetsurvalet blev då att det inte krävde så stora förberedelser att hitta skolor att skicka vårt missivbrev till (Bryman, 2012). Nackdelen med

² SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten och har som uppgift att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. SPSM ger specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och statsbidrag. Stödet som ges kan handla om individens lärande, pedagogers arbete eller verksamhet och organisation. Den kompetens som erbjuds kompletterar kommunernas och skolornas egna resurser (www.spsm.se).

vårt urval är att det inte kommer att vara representativt eller generaliserbart eftersom det inte är fråga om någon stor undersökningsgrupp och urvalet sker strategiskt genom bekvämlighetsurvalet (Stukát, 2011). Vår förhoppning var ändå att hitta en urvalsgrupp som representerar olika skolor och kommuner i Stockholms län utifrån våra två variabler.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det i kvalitativa intervjuer bör intervjuas så många personer som anses behövas för att få svar på frågeställningarna. Här blir begränsningen i vår studie tidsaspekten, då denna uppsats ska skrivas under en termin. Om vi intervjuar för få personer blir det dock svårt att pröva hypoteser och skillnader mellan grupper och om vi intervjuar för stort antal personer blir det svårt att göra djupare tolkningar av intervjuerna. Vidare påpekar Kvale och Brinkmann (2009) vikten av att hellre intervju något färre personer och lägga större vikt på förberedelse av intervjuerna samt analysen av dem. Vår förhoppning var att hitta mellan 6-10 lärare till vår studie. I slutändan genomfördes sju intervjuer.

Det är oftast inga problem att få de intresserade lärarna att ställa upp in en intervju. Men är det bara dessa lärare vi vill intervju? Även fast vi hittar lärare som stämmer överens med våra båda variabler i det strategiska urvalet är det svårt att veta om bortfallet, det vill säga de som inte svarar på vårt missivbrev, eller svarar men tackar nej, påverkar våra resultat. Det kommer enligt Stukát (2011) då begränsa studiens reliabilitet.

6.5 Genomförande

Då kontakterna via SPSM inte gav tillräckligt många lärare att intervjuas var vi även tvungna att söka efter grundskolor på nätet. Detta innebar att kontakter via två led gjordes. Inför själva mötet med respektive lärare utfördes en pilotintervju för att på så sätt se att de frågor vi ställde var relevanta eller om det var något vi behövde ändra i intervjuguiden, detta gav oss även möjlighet att se hur lång tid en intervju skulle ta. Efter denna intervju ändrades intervjuguiden till viss del. Dels layouten, för att den skulle bli mer överskådlig och dels korrigerade vi temat som handlade om förmågorna, där det blivit en felaktighet jämfört med tabellen kring förmågor (bilaga 1). Vi började med att skicka ut ett missivbrev (bilaga 6) till berörda lärare, där de fick möjlighet att ta del av studiens syfte. Totalt lyckades vi hitta sju lärare som var intresserade av att medverka i vår studie. Två av lärarna arbetar inom samma kommun, men resterande kommer från olika kommuner inom Stockholms län. Alla kontakter, inför intervjuerna, ägde rum via mail där lärare på respektive skola fick bestämma plats för intervju och vid vilken tidpunkt mötet skulle ske. Fyra av intervjuerna förekom på respektive lärares arbetsplats. Tre av intervjuerna fick göras via telefon då det inte gavs möjlighet till att träffas på grund av avstånd och tidsbrist. Under intervjuerna fick lärarna information om att de inte fick sitta med kursplanerna framför sig, utan att de skulle tala fritt. Detta för att vi skulle få fram deras egna tolkningar och inte vad som står i boken. Samtliga intervjuer spelades in på mobiltelefon, då detta är nödvändigt för att samtliga intervjuer ska kunna skrivas ut i sin helhet så att tillförlitligheten i analysarbetet får en hög reliabilitet eller validitet (Fejes & Thornberg, 2015). Intervjuerna tog cirka 30-40 minuter vilket vi ansåg vara relevant för de frågor vi tog upp, men även för att inte själva transkriberingen av intervjuerna skulle ta allt för lång tid. En av de andra fördelarna med att spela in intervjuerna var att vid själva transkriberingen kunna lyssna ordagrant till vad läraren hade att säga och att vi kunde skriva ut den ordagrant för tillgänglighet i skriftspråk vid själva analysarbetet.

6.5.1 Beskrivning av lärarna i studien

Vi har intervjuat sju lärare, representerade från sex olika kommuner. Fem av lärarna arbetar på skolor som ingår i SPSMs nätverk i Stockholms län och två av lärarna har svarat på vårt missivbrev som skickades till olika rektorer genom att leta efter grundsärskolor på nätet. Vi sökte efter utbildade lärare och sex av de sju lärarna uppfyller detta krav. Den sista läraren har inte slutfört grundskollärautbildningen.

I figuren presenterar vi vilket huvudansvar de har, lärarnas utbildningsnivå, erfarenhet av att arbeta i grundsärskolan samt hur många kursplaner lärarna undervisar i.

Lärare	Huvudansvar för elever som läser efter:	Utbildning	Antal år i grundsärskolan	Undervisar i en eller flera kursplaner
L1	Ämnen	15p kvar till grundskollärare. Enstaka kurser i specialpedagogik	3 år inom grundsärskolan	2
L2	Ämnen	Förskollärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på avancerad nivå	5 år inom grundsärskolan.	1
L3	Ämnen och ämnesområden	Förskollärare, specialpedagog Beteendeanalytiker	16 år inom grundsärskolan	2
L4	Ämnen och ämnesområden	Mellanstadielärare, 1-9 sv, ma grundskolan. Fil kand. i specialpedagogik och magister i specialpedagogik 100p	8 år inom grundsärskolan	2
L5	Ämnesområden	Idrottslärare 1-9 och kurser i specialpedagogik	3 år inom grundsärskolan	3
L6	Ämnesområden	Fritidspedagog med specialpedagogisk kompetens	4 år inom grundsärskolan	1
L7	Ämnen	Lärarexamen 1-6. SO-NO 7-9 i grundsärskolan. Specialpedagogik 90p. Pågående speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning.	4 år inom grundsärskolan.	1

6.6 Analysmetod

För att analysera våra intervjuer använde vi en modell som Dahlgren och Johansson (2015) beskriver kring en fenomenografisk analys. Analysen innehåller sju steg, men som under analysarbetet kan vara svåra att särskilja. Analysen sker snarare i ett samspel mellan de olika stegen. Här följer en beskrivning av analysarbetet kring vår insamlade empiri:

1. I steg ett bekantade vi oss med materialet genom att läsa de transkriberade intervjuerna från början till slut, upprepade gånger. Som vi beskrev i kapitel 6.3 förtydligade vi även vissa svar, genom att lyssna på dem igen.
2. I steg två börjar analysen genom att vi skilde ut betydelsefulla uttalanden utifrån intervjuguidens teman. Vi använde oss av intervjuguidens teman samt våra frågeställningar och genom att använda färgkoder ringade vi in olika teman av betydelse. Vi kom så småningom fram till sex olika teman.
3. Steg tre kallas jämförelse och här försökte vi hitta likheter och skillnader i materialet vi skilt ut i steg två. Vi använde nu nya färgkoder för att kategorisera likheter och skillnader.
4. I steg fyra ska skillnaderna och likheterna grupperas. Detta gjorde vi genom att klippa isär de färgkodade kategorierna från steg tre och sortera dem i högar utifrån intervjuguiden.
5. I steg fem ska kategorierna artikuleras, vilket innebär att vi ska lyfta fram likheterna från steg fyra. Här behövde vi vara observanta på gränserna mellan olika uppfattningar för att komma fram till hur många olika kategorier som behövs. Det är vanligt att det i början är fler kategorier än vad som visar sig behövas. Här är det även viktigt att vi upprepar steg fyra och fem flera gånger för att komma fram till de slutliga kategorierna. Vid första tillfället hittade vi över 20 olika kategorier och vi gjorde om steg fyra och fem vid tre olika tillfällen.
6. Steg sex handlar om att namnge kategorierna för att tala om vad det handlar om. När kategorin får ett namn lyfter vi också fram det mest signifikanta i materialet. I arbetet med steg fyra och fem började även olika namn på kategorierna visa sig. När väl de flesta kategorierna var klara var det lättare att hitta signifikanta delar i materialet.
7. I sista steget för analysen, steg sju, jämför vi våra kategorier för att på så sätt se om det tillhör fler än en kategori, vilket det inte får göra. Varje kategori ska stå för något eget och därför är detta steg viktigt eftersom det brukar resultera i att kategorierna blir ännu färre. I detta steg minskade våra kategorier till 17 stycken då några av dem låg för nära varandra.

6.7 Studiens tillförlitlighet

Tillförlitlighet, eller reliabilitet, i en studie är enligt Thurén (1995) att mätningarna är korrekt gjorda och att samma metod ska kunna användas vid flera tillfällen på samma material. Som nämnts under urval och bortfall minskar reliabiliteten i denna studie när vi inte vet hur bortfallet påverkar studien. Dock ökar reliabiliteten eftersom alla lärare har blivit intervjuade av samma person som då utgått från samma frågeformuleringar (Kvale & Brinkman, 2009).

Vår studie kommer inte vara generaliserbar eftersom urvalet endast består av sju lärare som inte kan representera grundsärskolans verksamhet generellt.

Validitet visar att du har undersökt det man ville undersöka och ingenting annat (Thurén, 1995). Validiteten är giltigheten och vi behöver ställa oss frågan om våra intervjuer mäter det vi avsett mäta i vårt syfte (Kvale & Brinkmann, 2009). I våra halvstrukturerade intervjuer

gällde det att vara lyhörd och hitta ett aktivt samspel med informanten (Szkłarski, 2015). Eftersom vi enligt den fenomenografiska intervjun transkriberade hela intervjuerna gick vi inte miste om någon information. Vår fenomenografiska analys kan höja validiteten eftersom vi var två personer som bedömde materialet (Dahlgren & Johansson, 2015). Validiteten skulle dock ökat ytterligare om vi hade låtit ytterligare personer titta på empirin.

6.8 Etiska överväganden

De etiska aspekterna är viktiga att ha kunskap om och förhålla sig till i en studie. Forskningsetik innebär att reflektera över vad som är rätt eller fel i forskningssammanhang (Vetenskapsrådet, 2011). Faktorer som är viktiga när man genomför en studie är enligt Vetenskapsrådet (2011) att fyra principer bör följas som forskare. För att uppfylla den första principen som handlar om informationskravet blev lärarna informerade om studiens syfte vid förfrågan om deltagande, detta beskrevs även tydligt i det missivbrev som skickades ut, samt vid själva intervjun. För att uppfylla den andra principen som handlar samtyckeskravet informerades lärarna att deltagande är frivilligt. De tillfrågade har bestämt själva att de ville medverka och att de vid själva intervjutillfället blev upplysta om att de kunde avbryta sin medverkan när de ville. För att uppfylla den tredje principen, konfidentialitetskravet som skyddar individers identitet är det av stor vikt att enskilda personer, skolan och kommunen garanterades konfidentialitet. Intervjuskripterna och det inspelade materialet har förvarats på ett säkert sätt och dessa kommer att raderas efter att studien är avslutad. I den fjärde principen som handlar om nyttjandekravet har lärarna inför intervjutillfället fått information om att det datamaterial som använts till denna studie enbart används till vad det är avsett till. Information om att de deltagande har möjlighet att få ta del av studien när den är klar har också getts.

7 Resultat

Empirin i denna studie har som tidigare nämnts samlats in från sju intervjuer och i detta avsnitt presenteras resultatet. Resultatet presenteras under sex teman, utifrån våra frågeställningar och vår intervjuguide, vilka är: Yttre ramar för arbetet med Lgr 11, förmågorna, kunskapskrav i ämnesområden, kunskapskrav i ämnen, gränsen mellan kunskapskraven? och möjligheter att läsa efter flera kursplaner.

Utifrån analysmodellen som beskrivits i kapitel 6.6 har resultatet sammanställts i olika kategorier under de sex olika temana. I varje tema finns en viss samsyn hos lärarna kring innebörden av att tolka kursplanerna men även variationer av uppfattningar har framkommit under analysarbetet. Det är dessa variationer av uppfattningar som enligt fenomenografin bildar utfallsrummet. De olika kategorierna presenteras som bokstavskategorier under de sex olika temana. Eftersom vår studie har en fenomenografisk inriktning används citat från lärarna i resultatet, för att i tydligaste mån beskriva lärarens uppfattning i de kategorier vi hittat.

7.1 Yttre ramar för arbetet med Lgr 11

Arbetet med att tolka kursplanerna för grundskolan ser olika ut på lärarnas respektive skolor. Skolorna har angripit arbetet med Lgr 11 på olika sätt. Genom att samarbeta i nätverk på skolan, eller i kommunen, eller att lärarna lämnas ensamma i sitt arbete, vilket visas i de två kategorierna (A-B) nedan.

A-Nätverk på skolorna och i kommunen

Fyra av lärarna, från fyra olika kommuner, har nätverk med andra skolor i kommunen där diskussioner och jämförelser har förts kring de olika kursplanerna.

“Vi har diskuterat ordens betydelse jättemycket, vilka värderingar vi lägger in och det kan vara mycket olika.”

Tre av lärarnas kommuner har dessutom gemensamma bedömningsmatriser i en skolportal, vilket en av lärarna påpekar har varit ett stort stöd som nyanställd i kommunen.

“Det har varit väldigt bra för mig, man känner ju att man har många frågor, det är ju inte säkert att sätta bedömning, det är klurigt och svårt.”

På två av lärarnas skolor sker all undervisning utifrån pedagogiska planeringar som skapas tillsammans med kollegor. I de pedagogiska planeringarna finns både ämnets och ämnesrådets förmågor, centrala innehåll och kunskapskrav med.

B-Lärarna lämnas ensamma

Tre av lärarna, från två olika kommuner, har fått läsa in sig på kursplanerna på egen hand.

“Jag skäms att säga det... Mycket här på skolan har varit mycket upp till varje enskild lärare.”

Lärarna från samma kommun beskriver båda två att det är upp till dem själva om samarbete sker mellan kollegor när det gäller att till exempel tolka kunskapskraven.

“I bland kan man känna sig lite ensam när man vet att man har jättemånga duktiga kollegor som skulle kunna ge tips eller bidra, så det tycker jag inte vi gör tillräckligt.”

Den tredje av lärarna arbetar med sitt bedömningsarbete helt själv och känner sig mycket ensam. Som nämnts inledningsvis ska lärare samtala med varandra för att på så sätt försöka förstå och tolka vad kunskapskraven innebär, (Skolverket, 2011b) vilket inte sker hos tre av de sju lärarna i undersökningen. Lärarna påpekar att de känner sig ensamma när de ska tolka betydelsen av kunskapskravens nyckelord.

7.2 Förmågorna

Utifrån de mest förekommande förmågorna, *använda, reflektera, undersöka och genomföra* redovisas här lärarnas uppfattningar av dess innebörd. Två kategorier (A-B) framkommer i lärarnas uppfattningar. I den ena kategorin tolkar lärarna kursplanernas förmågor på ett samsynt sätt och i den andra kategorin uppfattas variationer.

A-Gemensamma uppfattningar av förmågorna

Lärarna tolkar *använda, undersöka och genomföra* på ett samsynt sätt.

Använda kopplar lärarna till att man använder sig av någonting, till exempel ett redskap eller miniräknaren, eller att man använder sig av en kunskap man tillägnat sig.

Alla lärare utgår från att *undersöka* handlar om att göra något praktiskt, vilket visar sig i följande citat:

”Jag tänker att de aktivt deltar i att undersöka när vi till exempel pillar sönder en apparat i tekniken.”

”Ja, det kan man väl se när de undersöker och hur de hanterar olika material.”

Lärarna tolkar *genomföra* som en summering på ett arbete som eleven känner igen. När det gäller *undersöka* och *genomföra* behöver det inte vara eleven själv som gör det. Det kan vara assistenten som utför medan eleven använder “ögon, öron och så vidare men inte gör själva uppgiften själv”, som en lärare uttrycker det.

B-Svårigheter i att förstå en förmåga

Förmågan *reflektera* är svårare för lärarna att förklara vad den innebär.

“Den är svår, ja den är svår. Hur vet man egentligen att eleven reflekterar? Om det är bara något eleven tänker på, funderar över, reflekterar över det som sker, eller om man reflekterar genom handling. Nej, det är svårt. Hur ska man kunna ...? Ja det är svårt.”

Skolverkets (2011b) tolkningar av *reflektera* är bland annat att elever ska kunna se:

- likheter och skillnader
- beskriva och tolka
- konsekvenser i olika val
- samband mellan orsak och verkan

Endast en av lärarna beskriver *reflektera* enligt skolverkets tolkningar och ger exempel på hur eleverna reflekterar över något som är nytt eller gammalt, tråkigt eller roligt eller skillnader och likheter.

En av lärarna kopplar förmågan *reflektera* till att använda något.

Lärarna är dock ense om att *reflektera* om något man pratat om tidigare, eller att man använder sig av tidigare erfarenheter.

7.3 Kunskapskraven i ämnesområden

Utifrån intervjuguiden redovisas här vad de grundläggande kunskapskraven och dess mest förekommande nyckelord *delta* och *identifiera* och de fördjupade kunskapskravens mest förekommande nyckelord *kommunicera*, *använda*, *beskriva*, och *ge exempel* innebär för lärarna. En av lärarna i studien, som endast undervisar elever i ämnen i grundsärskolan, har svarat på vad kunskapskravet innebär men inte hur det tolkas i en bedömningsituation. I analysen framkommer fyra kategorier (A-D) kring hur lärarna uppfattar dess nyckelord och vad de innebär för dem.

A-Liknande tolkningar av kunskapskravens nyckelord

Att *delta* innebär för alla lärare att eleven deltar efter sin förutsättningar.

För två av lärarna innebär *delta* att det kan ske i ett annat rum än själva undervisningen eller till exempel sittande under bordet.

För de övriga fem lärarna innebär *delta* att eleven är med fysiskt i aktiviteten.

“Sen deltar dom på olika sätt och då gäller det då att hitta den uttrycksformen så att man förstår att eleven deltar.”

“... att delta är när man gör något med stöd av en annan ...”

En lärare betonar att det är lärarens ansvar att skapa situationer där eleven kan *delta* efter sina förutsättningar, vilket ställer krav på oss pedagoger. Sammanfattningsvis kan alla delta efter sina förutsättningar, och man kan delta på olika sätt.

När lärarna i studien tolkar kunskapskravet *beskriva* framkommer att det kan ske i olika uttrycksformer till exempel genom verbalt tal, bilder och tecken som stöd. Det krävs att eleven är aktiv, det är en aktiv handling. Exempel som lärarna ger är att kunna beskriva min tröja är röd, vad jag gjorde under min helg eller jag tycker om fjärilar.

Vad gäller kunskapskravet *använda* finns en stor samsyn i vad det innebär. Det handlar om förvärvat kunskap som man visar genom att använda.

“Det är en kunskap som man blivit undervisad i”, menar en lärare och beskriver det som en funktionell kunskap.

B-Vikten av socialt lärande

Två av lärarna framhåller vikten att ha någon att *kommunicera* med, även annan person än läraren, till exempel kompisar.

“Genom att man har kunnat ha en dialog som är antingen med en eller flera personer, att man kan föra ett samtal, det är en kommunikation i dom fördjupade tycker jag. Att inte bara svara på enstaka frågor utan man också kan ha ett givande samtal. Inte bara svara ja eller nej.”

“Ja, eleven måste ha elever som den kan kommunicera med, eller så kan den inte kommunicera med kompisar utan bara med oss vuxna. Då måste vi ta tillfället i akt att bjuda in till det.”

C-Osäkerhet kring kunskapskravets betydelse

Två av lärarna talar om svårigheten i att veta om eleven *identifierar* och ger exempel på att eleven kan filmas för att i efterhand kunna upptäcka om eleven *identifierar*.

“Jag tror man måste ha fingertoppskänsla och kanske använda hjälpmedel.”

“Det svåra är att veta om de identifierar, man får vara mycket lyhörd, och observant, ställa lite frågor så får man försöka läsa av eleven om de inte har ett verbalt språk.”

När det gäller kunskapskravet *ge exempel* kan tre av lärarna i studien inte förklara närmare vad det innebär när en elev ger exempel.

En av lärarna menar att eleven ska kunna ge ett konkret exempel på en kroppsdel till exempel. En annan beskriver att utifrån en reflektion om exempelvis kossor ska eleven kunna ge exempel på flera situationer där det finns kossor, i en bok eller i en hage.

Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a) ska eleven kunna *ge exempel* på följande:

- på barnets rättigheter enligt barnkonventionen.
- på några växter och djur och dess egenskaper.
- på vattnets olika former och vattnets betydelse för liv på jorden.
- på hur risker i närmiljön kan undvikas.
- på hur redskap och teknisk utrustning kan användas på ett säkert och ändamålsenligt sätt.

Men det är inte något som kommer fram hos lärarna i studien.

D-Olika tolkningar beroende på elevens förutsättningar

I kunskapskravet *identifiera* finns variationer vad det innebär för lärarna i vår intervjustudie. Beroende på vilken elevgrupp lärarna undervisar i kan *identifiera* vara allt från en blink till att kunna använda ord för att tolka.

En konkret tolkning som att kunna peka på rätt bild, menar två lärare att *identifiera* innebär. En av lärarna menar att eleven ska förstå och se för att kunna identifiera medan en annan av lärarna menar att eleverna ska visa att de har förstått och vad något betyder. Lärarna i studien uttrycker en större variation kring sina uppfattningar i kunskapskravet *identifiera* och uttrycket efter elevens förutsättningar blir mer tydligt än i till exempel kunskapskravet *delta*.

Lärarna i studien menar att det finns flera sätt att *kommunicera* på, till exempel tal, tecken som stöd, bilder, bildstöd, ljud. Alla olika sätt att *kommunicera* behöver finnas med i bedömningen av kunskapskravet att *kommunicera*, menar lärarna.

“Kommunicerar handlar inte bara om tal, det är jätteviktigt att säga, kroppsspråk är också att kommunicera, sen gäller det att veta vad det är för elev genom att man har kunskap om eleven, hur kommunicerar den eleven.”

Lärarens roll är viktig eftersom det gäller att hitta elevens kommunikationssätt utifrån dennes förutsättningar.

En av lärarna kräver mer av eleverna när det gäller kunskapskravet *beskriva*. Denne lärare anser att eleven behöver kunna *beskriva* hur en uppgift är utförd eller tänkt att göra.

Två av lärarna uttrycker att på fördjupad kunskapsnivå, till skillnad från grundläggande, kräver de att eleverna ska förstå att det finns olika sätt att använda någonting. Uttrycket ”efter elevens förutsättningar” blir återigen synligt då några menar att man bara använder någonting man lärt sig men några menar att eleven ska kunna visa flera användningsområden kring samma kunskap och kunna använda vid ett senare tillfälle.

Sammanfattningsvis när vi tittar på kunskapskraven för ämnesområden utgår lärarna alltid från elevens förutsättningar. Elevers användande av kommunikation är lika viktig oavsett kunskapsnivå. Ett resultat som framkommer är att de fördjupade kunskapskraven är för breda, elevspannet är för stort. En av lärarna uttrycker “det borde funnits en tredje spalt i mitten”, och menar att det är för stor skillnad mellan grundläggande och fördjupade kunskapskrav.

Flera av lärarna talar vid flera tillfällen om elevernas progression och vikten av att inte stanna upp utan hela tiden utmana eleven i kunskapskraven. Lärarna i studien betonar även vikten av sin egen roll. Vad läraren har för förväntningar på eleven har stor betydelse, alltså vad läraren har för mål, för att kunna förstå hur och när eleven arbetar efter kunskapskraven.

7.4 Kunskapskraven för ämnen

Utifrån intervjuguiden redovisas här vad de mest förekommande nyckelorden i kunskapskraven på E-nivå, C-nivå och A-nivå innebär för lärarna i undersökningen. Nyckelorden på E-nivå är *medverka*, *bidra*, *ge något exempel*.

På C-nivå är nyckelorden *delvis fungerande* och *enkla resonemang* och på A-nivå är det *väl fungerande* och *välutvecklade resonemang*.

I denna resultatdel har inte alla lärare svarat på alla frågor beroende på att de inte undervisar elever som arbetar efter dessa kunskapskrav. De har oftast svarat på vad kunskapskraven

innebär för dem, men inte hur det tolkas i en bedömningsituation. I varje kategori framkommer hur många svar som kommit fram.

I analysen har fyra kategorier (A-D) visat sig där en kategori tar upp vad lärarna har för gemensamma tolkningar och där tre kategorier visar variationer i vad kunskapskraven innebär.

A- Gruppens betydelse – vi gör något tillsammans

Att *medverka* innebär för de sex lärare som svarat att det är detsamma som att *delta* men hälften av lärarna tycker även att eleven ska vara mer aktiv när den medverkar, till exempel i en samling.

“Ja, medverka då är man ju aktiv så att säga och det är väl egentligen ingen skillnad mot de fördjupade kunskapskraven. Det är ju lite det här som är dilemmat alltså, vad är de fördjupade kunskapskraven och hur breda är dom?”

De tolkningar som flera lärare ändå nämner när det gäller kunskapskravet *bidra* är att eleven själv ska kunna svara på en fråga, säga någonting eget och inte använda inövade fraser som upprepas för att kunna *bidra*.

Två lärare understryker hur viktigt det är att man som elev *bidrar* i gruppen, och att gruppen påverkas av olika bidrag från eleverna.

“Det är viktigt att eleverna lär av varandra, jag har upptäckt att det är mycket bättre att de lär av varandra än att vi lär dom. Då bidrar dom till sina kamraters kunskapsutveckling.”

B-Svärbedömda kunskapskrav

I kunskapskravet *bidra*, som fem lärare tolkar, framkommer fler variationer.

I bilaga 4 framkommer i vilka ämnen *bidra* förekommer och på vilket sätt eleven ska kunna *bidra*. I många ämnen handlar det om att eleven ska kunna *bidra* till resonemang till exempel i svenska för årskurs 9 (Skolverket, 2011a):

- eleven kan *bidra* till resonemang om budskap och handling i olika typer av berättade texter och filmer från olika tider och kulturer.

Ett exempel från matematik för årskurs 9:

- eleven *bidrar* till att beskriva information i tabeller och diagram.

Till sist ett exempel från slöjd för årskurs 9:

- eleven *bidrar* till dokumentation av arbetet.

Det är endast en av lärarna i undersökningen som beskriver kunskapskravet *bidra* enligt ovan. En lärare är otydlig och har svårt att skilja på *bidra* och *ge exempel*.

Att *ge exempel* förekommer i fyra ämnen i kunskapskraven, se bilaga 4. Det är fem lärare som svarar på vad *ge exempel* innebär för dem och svaren har flera variationer. Det kan innebära att eleven ska kunna berätta något som har hänt under ett arbetsmoment och *ge exempel* från en tidigare lektion. För en annan lärare i studien innebär det att kunna *ge exempel* på en kroppsdel, vilket även framkommer i kunskapskraven i NO för årskurs 9 (Skolverket, 2011a): eleven ska kunna *ge* något exempel på människans organs funktion och samband. Ytterligare en lärare har svårt att se när eleverna *ger exempel* och menar att man som lärare behöver vara lyhörd och läsa mellan raderna för att förstå elevernas försök att *ge* egna exempel.

”...om man ska kunna *ge* ett exempel måste man många gånger ha ett stöd i det, för att stärka den förmågan, det kan vara ett bildstöd för att *ge* eleven förutsättningar.”

”Jag måste ju vara lyhörd och se om dom försöker få fram nånting. Dom kanske pratar om en sak och då får jag försöka läsa lite mellan raderna för dom kanske försöker ge ett exempel.”

C-Färre elever i de högre kunskapskraven

När det gäller C- och A-nivå blir svaren färre från lärarna. Det är få lärare som har elever som uppnår dessa kunskapskrav. På C-nivå där kunskapskraven är *delvis fungerande* och *enkla resonemang* svarar fem lärare, och deras tolkningar av kunskapskraven har stora likheter. Eleven ska på C-nivå, enligt lärarna som svarat, ha tagit till sig kunskaper och kunna visa det genom att använda den, ställa fler frågor, klara sig själv till största delen vid arbetsuppgifter och kunna dra några egna slutsatser. För att kunna veta att en elev faktiskt kan hämta information på ett *delvis fungerande* sätt eller *föra enkla resonemang* ger två av lärarna i undersökningen dessa exempel:

“... faktiskt kunna ställa några frågor själv eller kanske förklara för någon annan kompis.”

“... när man ser att de tagit till sig kunskapen och att de börjar bearbeta den och kanske börjar använda kunskapen. Då känner jag att de har uppnått C-nivå.”

När lärarna i undersökningen tolkar A-nivå där kunskapskraven är att eleven till exempel ska kunna beskriva på ett *väl fungerande* sätt eller föra ett *välutvecklat resonemang* är de också samsynta i sina tolkningar. Eleven ska vara mycket självgående, hitta svaren och kunna berätta det för andra. Eleven ska även kunna dra egna slutsatser och inte behöva så mycket vuxenstöd. I resonemang ska eleven vara mycket aktiv och kunna dra egna slutsatser utifrån resonemanget. Två lärare menar att om man har en elev på A-nivå måste man titta på grundskolans mål.

“Då ska du ju faktiskt kunna föra en väldigt bra dialog och kunna förklara ordentligt hur du kommit fram till det här, hur hittar du svaret och kunna berätta för andra.”

Det är fyra lärare som har elever på dessa kunskapsnivåer men det är väldigt få elever det rör sig om, vilket visar sig i att resultatet inte blir så omfattande.

D-Lärarens roll har betydelse

Lärarna anser att det är lärarens roll att aktivt jobba för att eleven ska *medverka*, det sker inte av sig själv. Detta är en skillnad jämfört med de fördjupade kunskapskraven för ämnesområden och kunskapskravet *delta* där lärarna inte talar om sin egen roll och dess betydelse på samma sätt.

”Det är ju faktiskt mitt ansvar att se till att de medverkar, jag kan ju inte ta för givet att de gör det av sig själva.”

7.5 Gränsen mellan kunskapskraven?

Fyra av de sju lärarna i studien undervisar efter flera kursplaner, se figur 4, och har alltså erfarenhet av elever som läser på fördjupad nivå inom ämnesområden och på E-nivå inom ämnen. I resultaten framkommer att gränsen mellan dessa kunskapskrav kan vara svår att urskilja, men även gränsen mellan grundläggande och fördjupade kunskapskrav i ämnesområden. I detta gränsland visar sig tre kategorier (A-C) av uppfattningar.

A-Svårt att se olikheter mellan kunskapskraven i ämnesområden och i ämnen

Lärarna i undersökningen upplever att det kan vara svårt att se olikheter mellan de ovan nämnda kunskapskraven. Det gäller framförallt de elever som läser efter ämnesområden i inriktning träningskolan och som befinner sig i de fördjupade kunskapskraven, då lärarna ibland upplever att de är högre ställda än kunskapskraven på E-nivå i ämnen.

“Elever som ligger på fördjupade har jag ibland tittat på kunskapskraven i ämnen för att jag ska få inspiration, hur ska jag tänka, hur ska jag planera, jag vet inte vad skillnaden är riktigt.”

De lärare som enbart undervisar elever som läser efter ämnesområden i inriktning träningskolan upplever att det även är svårigheter att se gränsen mellan grundläggande- och fördjupade kunskapskrav.

”Ja, jag tycker det här är knivigt, var går gränsen mellan grundläggande och fördjupade.”

B-Höga krav ställs på eleverna

Två av lärarna anser till och med att de fördjupade kunskapskraven ibland ställer högre krav på eleven än kraven på E-nivå.

“Åh, jag skulle ha dem framför mig, så att jag inte tappar det... Jo men visst är det mycket stora likheter och som vi sa tidigare så kan man ibland tycka att fördjupade kunskaper kan vara ännu mer krävande än... ja vissa ämnen.”

En annan lärare anser att kunskapskraven på fördjupad nivå är för breda och att det borde finnas en tredje spalt mellan grundläggande och fördjupade kunskapskrav.

C-Elevernas olika förutsättningar

Även fast resultatet visar att det är svårt att se olikheter i kunskapskraven mellan de båda kursplanerna, tycker dock en av lärarna att eleverna skiljer sig åt, beroende på vilken kursplan de följer.

”Jag tycker att det syns på eleven om den tillhör träning eller grundsär.”

Läraren menar att denne kan se om eleven läser efter ämnesområden eller ämnen, genom till exempel elevens språkliga förmåga eller diagnos.

7.6 Möjligheter att läsa efter flera kursplaner.

Vilka möjligheter ges till elever att läsa efter flera kursplaner? är en av frågeställningarna i denna undersökning. Skolverket (2011b) skriver

I kursplanerna för inriktningen träningskola beskriver nivån för grundläggande kunskaper den nivå samtliga elever ska nå utifrån sina individuella förutsättningar. Om eleven har förutsättningar att lära sig mer kan eleven bedömas efter kunskapskraven för fördjupade kunskaper, men även här utifrån elevens förutsättningar. I de fall där eleven lätt når kunskapskravet för fördjupade kunskaper i något ämnesområde kan skolan överväga om eleven istället ska läsa efter kursplanen för motsvarande ämne. Det är rektor som i så fall beslutar om detta.

Detta gäller naturligtvis även elever som läser efter ämnen i grundsärskolan men som kan läsa efter enstaka ämnen i grundskolan. I den insamlade empirin framkommer att fem av de sju

lärarna har elever som läser efter flera kursplaner. En lärare har bara elever som läser efter ämnesområden och en lärare har bara elever som läser efter ämnen. Det är alltså drygt 70 % av lärarna som undervisar elever som följer flera kursplaner i denna undersökning. Två kategorier (A-B) kommer fram utifrån frågeställningen, vilka möjligheter som ges till eleverna och att eleverna bör utmanas.

A-Elevernas möjligheter

Av de fem lärarna som har elever som läser efter flera kursplaner kan det till exempel se ut så här:

- elev som läser efter ämnen men läser ett ämnesområde.
- elev som läser efter ämnesområden i inriktning träningskolan men som läser ämnet engelska.
- elev som läser efter ämnen i grundsärskolan men som läser moderna språk enligt grundskolan.

“Man kan ju inte begränsa sig, oavsett så måste man utgå från varje elevs potential...Det är ju bara att gå vidare”

“Om jag har en elev nu som läser efter motorik men har möjlighet att utvecklas efter ämne, det handlar om att sätta eleverna i rätt grupp så att eleven har möjligheter att utvecklas”

B-Läraren utmanar eleverna

Fyra av lärarna i undersökningen är tydliga med att de inte begränsar utvecklingen hos en elev utan att gå vidare till nästa kursplan. Det gäller både elever som läser efter ämnesområden i inriktning träningskolan och elever som läser efter ämnen i grundsärskolan.

“Eleverna måste utmanas hela tiden, ingen vet ju hur högt de kan gå, då kan vi ju inte sluta.”

“Man kan ju inte begränsa sig till de fem ämnesområdena.”

Dessa fyra lärare är även eniga att man behöver utgå från eleven och arbeta mycket med kommunikation, självständighet och eget tänkande. Eleverna bör även få möjlighet att lösa uppgifter tillsammans. En av lärarna tycker inte det vore professionellt att bara hålla sig till en kursplan, utan alltid ha samtliga kunskapskrav framför sig när man gör pedagogisk planering. Två av lärarna i undersökningen nämner att konflikter kan uppstå mellan exempelvis lärare och elevassistenter kring frågan hur eleven kan utmanas, “...det här vill jag prova, fast assistenterna har sagt att det aldrig går...”, uttrycker en lärare det. De två lärarna upplever att elevassistenter inte utmanar eleven i vissa uppgifter som läraren önskar utan istället tänker mer på elevens omsorgsbehov.

8 Diskussion

I detta kapitel diskuteras och analyseras de resultat som framkommit i studien, både från empirin och litteraturen, utifrån studiens frågeställningar. De kommer behandlas under samma sex huvudrubriker som i resultatet. Kapitlet inleds med en diskussion kring studiens metodval samt hur metoden har varit ett stöd för oss. Kapitlet avslutas med avslutande reflektioner samt förslag på framtida forskning.

8.1 Metoddiskussion

Syftet för denna studie var att ta reda på grundsärskolelärares uppfattningar av de mest förekommande förmågorna och nyckelorden i kunskapskraven, samt om elever utmanas i flera kunskapskrav eller kursplaner. Den fenomenografiska metodansatsen gav oss möjlighet att ta reda på sju grundsärskolelärares uppfattningar och söka efter variationer i dessa. Eftersom fenomenografin lyfter fram olika uppfattningar hos lärarna i studien ger ansatsen inte anspråk på att resultatet ska generaliseras eller sägas gälla alla lärare. Om fler lärare skulle varit med i studien hade utfallsrummet eventuellt blivit tydligare.

Utgångspunkten för oss var kursplanernas innehåll och efter att vi undersökt dess innehåll på ett djupare plan och sorterat in och lyft fram de mest förekommande begreppen formades intervjuguiden, i form av en tankekarta, inför de kvalitativa intervjuerna. Den åskådliga intervjuguiden har varit till stort stöd under intervjuerna och även när vi själva diskuterat och analyserat kursplanernas innehåll.

Samtliga intervjuer genomfördes av samma person, vilket gjorde att strukturen på intervjuerna var de samma och intervjutekniken kunde förbättras från gång till gång. Sju intervjuer genomfördes, men det bekvämlighetsurval vi skulle använda oss av för att hitta informanter visade sig vara svårare än förväntat. Vår strävan att i det strategiska urvalet finna lärare utan och med erfarenhet att undervisa efter flera kursplaner gav ett utfall på tre lärare utan erfarenhet och fyra lärare med erfarenhet, vilket uppfyllde vår strävan. Vad dessa två variabler har haft för påverkan på studiens resultat är dock svårt att se och därför ställer vi oss självkritiska till vårt val av dessa två variabler. Utifrån intervjuguiden har sju grundsärskolelärare berättat hur de uppfattar innehållet i kursplanerna, samt hur de arbetar med bedömningar utifrån kunskapskraven. Lärarna har representerat sju olika skolor i sex olika kommuner i Stockholm län och är naturligtvis inte representativt, men ger ändå en bild av hur kursplanernas innehåll bearbetas och hur elevernas utbildning och utveckling påverkas i grundsärskolan.

Vid bearbetningen av empirin gav den fenomenografiska analysmodellen i sju steg stöd att bena ut grundsärskolelärares uppfattningar och förstå likheter och upptäcka variationer. Enligt fenomenografin är det viktigt att vi gör en tolkning av vad våra informanter berättat och låter deras uppfattningar skapa de olika kategorierna, de ska inte konstrueras av oss. Att bearbeta empirin systematiskt utifrån olika infallsvinklar och koppla ihop det med Vygotskijs tankar om lärande, kommentarmaterial till kursplanerna och inläst litteratur ledde till att lika och olika uppfattningar utkristalliserade sig hos lärarna i studien. Analysmodellens steg 5-7 upprepades återkommande gånger för att kategorierna skulle bli tydligare och färre. Eftersom vi själva är verksamma lärare i grundsärskolan är vi medvetna om att lärarna kan ha påverkats under intervjutillfället men även att vi själva kan påverkas vid tolkningen av empirin, och vid detta tillfälle har det varit en fördel att vara två personer eftersom tillförlitligheten i resultatet då ökar. Arbetet med att bearbeta empirin och tolkningen av resultatet har stärkts genom att vi har kunnat diskutera och utbyta tankar kring olika synsätt som framkommit i empirin, forskning och styrdokument. Att under hela arbetets gång ha möjlighet att diskutera tillsammans har varit positivt.

Vårt val att angripa syfte och frågeställningar utifrån kursplanernas innehåll, som vi själva sorterat och bearbetat, medför att det bara är lärarnas uppfattningar kring våra egna utvalda begrepp och frågor som kommer fram i resultatet. Hur lärarna arbetar med bedömning av kursplanernas kunskapskrav har i denna studie varit sekundärt. Bedömningsarbetet i

grundskolan ser vi istället fram emot att ta del av i kommande forskning eller i andra uppsatser.

8.2 Resultatdiskussion

Utifrån den tolkning av kursplanerna som vi författare gjort och som presenteras i kapitel 4.3 var syftet med denna studie att ta reda på hur sju lärare uppfattar de mest förekommande förmågorna och nyckelorden i grundskolans kursplaner. Genom studiens frågeställningar har sju lärare getts möjlighet att beskriva sina uppfattningar och tolkningar av kursplanerna. Resultatet visar både en samsyn och variationer i dessa uppfattningar.

Gränsen mellan kunskapskraven i de båda kursplanerna kan vara svår att skilja men studien visar att lärarnas uppfattningar av nyckelorden ger eleverna möjligheter att läsa efter flera kursplaner. Skolverkets (2011b) ambition är att genom att dela upp och tydliggöra nyckelbegreppen i kunskapskraven synliggöra progressionen i elevernas lärande. Vad dessa nyckelbegrepp står för har Skolverket inte någon avsikt att förklara utan här är det upp till lärarna att tolka och förstå genom att samtala med varandra. Lärarna behöver även genom diskussioner komma överens om vad som krävs av eleven för att till exempel kunna medverka och bidra. Partanen (2007) och Svensson (1998) framhäver Vygotskijs teorier om att barn inte enbart kan arbeta med det område de redan behärskar och agerar på, utan att de måste ges möjlighet till utmaningar för att utvecklas. Då eleverna ska bedömas krävs av varje lärare att ha god kännedom och kunskap om vad varje elev har för förutsättningar för att avgöra vilken kunskap eleven befinner sig på. Det handlar om att lärare kontinuerligt analyserar och dokumenterar de kunskaper som varje elev visar för att på så sätt kunna göra en helhetsbedömning av de kunskaper eleven har (Skolverket, 2011b).

8.2.1 Yttre ramar för arbetet med Lgr 11

Enligt skollagen (2010:800) 4 kap. 4 § är det rektors ansvar att systematiskt och kontinuerligt följa upp verksamheten i förhållande till nationella mål och planera och utveckla verksamheten utifrån det. Detta kvalitetsarbete ska genomföras av lärare, övrig personal och elever och Skolverket (2015b) understryker att det är rektors ansvar att skapa förutsättningar för att lärarna ska kunna bedriva undervisning som leder elevers lärande och utveckling framåt. Resultatet visar att tre av sju lärare inte ges möjlighet till diskussioner angående bedömning och samplanering kring gemensamma elever, och om detta sker är det på lärarens eget initiativ. För att lärare ska kunna ge eleverna tillräckliga kunskaper visar forskning (Pettersson, 2011) att lärare måste få möjlighet att diskutera och analysera bedömning.

8.2.2 Förmågorna

En elev ska utmanas i att utveckla sina förmågor i en ständig progression, eftersom det inte finns någon början eller något slut i utvecklingen. Eleven ska utmanas i samma förmåga vid flera tillfällen under sin grundskoletid.

I resultatet framkommer att lärarna tolkar förmågan att *undersöka* som att göra något praktiskt. Skolverket definierar att arbeta undersökande bland annat kan innebära att formulera och ställa frågor om ett ämne eller att utforska frågeställningar utan givna lösningar (Skolverket, 2011b). Ingen av lärarna tolkar förmågan *undersöka* på samma sätt som Skolverket. Lärarnas tolkningar av förmågan undersöka överensstämmer bättre med förmågan *använda*. Här uppstår en tydlig variation mellan det centrala innehållet för studien, det vill säga innehållet i kursplanerna, och uppfattningarna hos lärarna. För att dessa variationer av

uppfattningar ska kunna minska behöver lärare samtala med varandra för skapa ett gemensamt synsätt kring vad förmågorna innebär. Den gemensamma grunden behövs för att sedan kunna arbeta vidare med varje enskild elevs behov och förutsättningar. Wiliam (2013) framhäver att lärarkvaliteten behöver höjas. Forskning visar att vilken skola eleven går på spelar mindre roll, det är lärarens kvalitet som är avgörande för elevens utveckling.

8.2.3 Kunskapskraven i ämnesområden

Alla elever har rätt att få sitt lärande och sin kunskapsutveckling synliggjord och vid bedömning av kunskapskraven för ämnesområden ska lärare utgå från elevens förutsättningar (Skolverket 2015a). Detta sker till största del genom formativ bedömning där eleven ska få stöd i sitt lärande. Vygotskij beskrev redan under sin verksamma tid den dynamiska relation mellan lärare och elev där den vuxnes dialog med eleven skapar en potentiell utveckling (Lindqvist, 1999). Lärarna i studien uppmärksammar inte bara vikten av en lärar-elev relation utan även mellan elever för att ständigt kunna utmana och bredda elevens kommunikationsförmåga.

I resultatet framkommer att kunskapskravet *identifiera* uppfattas på olika sätt av lärarna. I kunskapskrav för grundläggande kunskaper i slutet av årskurs 9 ska eleven i ämnesområdet verklighetsuppfattning “identifiera människans sinnen och kroppsdelar” samt “identifiera ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt genom att visa igenkännande och samspela”. Eftersom lärarna i studien har olika uppfattningar har vi försökt hitta Skolverkets tolkningar i kommentarmaterialet för kursplanerna (Skolverket, 2011b). Där framkommer dock inte ordet *identifiera* lika tydligt utan istället beskrivs att eleven ska använda kunskaper om exempelvis människans sinnen och kroppsdelar. Som resultatet visar görs många egna tolkningar av nyckelorden i kunskapskraven, vilket tyder på ett bristfälligt kommentarmaterial som inte alltid är behjälpligt för lärarna. I fördjupade kunskapskrav i slutet av årskurs 9 var *ge exempel* det mest svårtolkade hos de sju lärarna. Tre av lärarna kunde inte ens förklara nyckelordet närmare då de inte hade texterna framför sig, vilket vi inte heller tillät under intervjuerna. Det framgår dock tydligt i kunskapskraven vad eleven ska *ge exempel* på och därför kommenteras det inte ytterligare i kommentarmaterialet från Skolverket (2011b).

8.2.4 Kunskapskraven i ämnen

Anledningen till att nyckelorden är likadana i kunskapskraven är enligt Skolverket (2011b) att underlätta bedömningsarbetet för lärarna. Resultatet visar emellertid att det endast är i kunskapskravet *medverka* lärarna är samsynta, när det gäller E-nivå. Som Wiliam och Leahy (2015) påpekar inledningsvis är det kollegiala samtalet av stor vikt och då lärarna i vår studie har svårigheter med att tolka de övriga kunskapskraven i ämnen på E-nivå blir behovet av diskussion och reflektion tillsammans med kollegor tydlig. Detta för att kunna ge en rättvis bedömning till eleverna.

När det gäller de högre kunskapskraven på C-nivå och A-nivå är lärarna mer samsynta i sina tolkningar men resultatet visar att betydligt färre elever befinner sig i dessa kunskapskrav. Erfarenheten av att bedöma utifrån de högre kunskapskraven är därför begränsade hos lärarna. I och med att grundsärskolans läroplan i princip är likalydande i kapitel ett och två innebär det att höga krav ställs även på eleverna i grundsärskolan, men Skolverket (2011b) markerar att ett A i grundsärskolan inte motsvarar ett E i grundskolan. De få lärarna i studien som har elever på A-nivå håller dock inte med Skolverket, utan menar att man måste låta eleven följa grundskolans kunskapskrav istället för grundsärskolans i det aktuella arbetsområdet eller ämnet. Samma diffusa gräns som visar sig mellan kunskapskrav för fördjupade kunskaper i

slutet av årskurs 9 för ämnesområden i träningskolan och kunskapskrav på E-nivå i slutet av årskurs 9 i ämnen i grundsärskolan visar sig även mellan kunskapskrav på A-nivå i ämnen i grundsärskolan och kunskapskrav på E-nivå i grundskolan, enligt studiens resultat.

I resultatet framkommer betydelsen av elevernas bidrag i gruppen, och att gruppen påverkas genom olika bidrag från eleverna. Wiliam (2013) beskriver det kollaborativa lärandet, eller samlärande, som en av de största framgångarna inom utbildningsforskning. Kollaborativt lärande har enligt Wiliam fyra avgörande faktorer till varför elever höjer sig i grupp och dessa är motivation, social sammanhållning, personalisering och kognitiv utveckling. Dessa faktorer måste samspela med varandra för att eleverna ska få en gruppkänsla av samhörighet och det måste finnas ett tydligt gruppmål och en individuell ansvarsskyldighet så att elever inte kan åka snålskjuts på kamraterna.

8.2.5 Gränsen mellan kunskapskraven?

Resultatet visar tydligt att gränsen för kunskapskraven för fördjupade kunskaper i ämnesområden och kunskapskraven för E-nivå i ämnen är diffus. Flera av lärarna i studien har svårt att skilja dem åt och några anser även att ämnesområdenas kunskapskrav till viss del är högre ställda än kunskapskraven för ämnen. Eftersom elever klassificeras utifrån ett psykometriskt test som utvisar om de är gravt, måttligt eller lindrigt utvecklingsstörda medför detta att eleverna i grundsärskolan kategoriseras och får en social identitet. Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att en person som har det stigma som utmärker kategorin stämplas i sociala interaktioner utifrån sociala identiteten som en grupp människor har. På grund av denna stämpling, sker automatiskt en lägre social position som även innebär en moralisk degradering av individen. Detta medför att vi tilldelar eleven sociala konstruktioner då det uppfattas att de är beroende och behöver mycket stöd. Vårt resultat visar att denna kategorisering av elever sker hos en av lärarna liksom Ineland, Molin och Sauer beskriver ovan. Danielsson och Liljeroth (2012) ställer frågor kring lärande: "Hur vet man överhuvudtaget att en individ nått sin optimala utveckling? Vem eller vad är det som avgör det?" (s. 13). I en utvecklingsprocess finns det mycket som är dolt, även om elever påvisar intressen och förmågor tidigt är det inte möjligt att veta hur utvecklingens gång kommer att ske. Eleven kan komma ikapp med andra förmågor och genomsyras av dem. Alla människor med eller utan handikapp har betydligt större resurser än man kan föreställa sig menar Danielsson och Liljeroth: "Det är inte diagnosen i sig som avgör om den är användbar eller inte, utan de föreställningar och förväntningar som den ger upphov till som alla alltid påverkas av" (s.23). Lärares inställning till kursplanerna har stor betydelse för om eleven tillåts utmanas. De flesta lärarna i studien låter eleverna befinna sig i flera kursplaner och tar vara på elevernas utvecklingszon. Detta gäller åt alla håll, inte bara framåt utan även tillbaka, det vill säga att elever som läser efter ämnen i grundsärskolan kanske inte klarar alla sjutton ämnen utan läser något ämnesområde i inriktning träningskolan. Det framkommer att föräldrar har svårare att acceptera när eleven går tillbaka i något ämne än tvärtom, men här finner lärarna stöd i de bedömningsmatriser som synliggör kunskapskraven.

8.2.6 Möjligheter att läsa efter flera kursplaner

Flera av eleverna, till lärarna i studien, ges möjligheter att läsa efter flera kursplaner vilket var en av studiens frågeställningar. Partanen (2007) menar att vi bör samlas kring frågan om vad elever har för utvecklingsmöjligheter och inte fokusera på vad eleverna inte kan. Lärarna visar på att de utgår från elevernas styrkor och att de arbetar med kunskapsmål på en högre nivå än var eleverna befinner sig. Vygotskijs (Svensson, 1998) teorier om lärande visar sig tydligt.

Lärarna i studien var inte främmande att undervisa efter flera kursplaner utan de såg möjligheter att se till elevernas utvecklingsmöjligheter istället. Lärarna utnyttjade på så sätt flera kunskapskrav och frågan som framstår är då om det är relevant med två inriktningar på kursplanerna? Ett dilemma som några av lärarna i studien upplever är att elevassistenterna inte alltid har samma uppfattning när det gäller att utmana eleverna i kunskapskraven. Elevassistenterna har, enligt lärarna, för stort fokus på omsorg istället för utbildning. Målsättningen med Lgr 11, till skillnad mot tidigare läroplan, var att den skulle vara mer kunskaps- och målstyrd (Eriksson Gustavsson, 2014) och det är även det som Östlund (2012) kommer fram till i sin avhandling. Östlunds empiri, som är insamlad när tidigare läroplan var aktuell, visade tydligt att eleverna i träningskolan har för lite undervisning och för mycket omsorg. Trots att lärarna i studien behöver ha diskussioner med elevassistenterna kring elevernas utmaningar gynnar detta eleverna då lärarna måste motivera ännu starkare vilka kunskapskrav eleverna kan utmanas i. Vi ser att ett kollegialt lärande uppstår och målet är att fokus ska flyttas från omsorg till kunskapsinriktning.

8.3 Avslutande diskussion

I litteraturen har vi visat på flera förespråkare som är emot grundsärskolan som egen skolform. Ändå kategoriseras elever både vad gäller skolform, läroplan och till och med kursplan. I dagens samhälle pratas inte om inkludering av elever med intellektuell funktionsnedsättning till grundskolan i någon större utsträckning. Inte ens inom grundsärskolan inkluderas alla elever utan de klassificeras efter sin diagnos, grav-, måttlig-, eller lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Både Frithiof (2012) och Swärd och Florin (2014) talar om att elever sorterar eller klassificeras som odugliga. Attityden till elever som läser efter ämnesområden i inriktning träningskolan har inte förändrats så mycket över tid. I denna studies resultat framkommer dock att trots denna sortering av elever möjliggör lärarna att gränserna mellan kursplanerna inte hindrar elevens utvecklingsmöjligheter.

Frithiof (2012) sträcker sig så pass långt i sin kritik och menar att Sverige inte håller sig inom lagen, utan bryter mot artikel 24 i FN:s konvention för mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008) där det framgår att ingen ska utestängas från ett allmänt utbildningssystem. Förvisso utestängs ingen från den obligatoriska grundskolan i Sverige, men en rektor har ändå rätt att placera ett barn med intellektuell funktionsnedsättning i grundsärskola istället för grundskola mot vårdnadshavarens vilja. Resultatet visar att gränssättningen mellan de olika kursplanerna anses diffusa, detta gäller både framåt och bakåt. Det är få elever som befinner sig på C-nivå och A-nivå i kunskapskraven. Är kunskapskraven på dessa nivåer för högt ställda? Eller tolkar lärarna kunskapskraven för högt? Dess frågor förblir obesvarade i denna studie. Det som framgår i resultatet är ändå att en bedömning av eleven ska resultera i en progression i kunskapsutvecklingen. Då behöver lärare ha god kännedom kring kursplanernas innehåll, både för de båda inriktningarna i grundsärskolan och grundskolan, även fast du som lärare själv inte undervisar i alla kursplaner, vilket inte alla lärare i studien har.

Kursplanen för ämnesområden i inriktning träningskolan anses även för bred av en lärare i studien som önskar att det borde finnas en "tredje spalt" mellan de grundläggande och de fördjupade kunskapskraven. Med tanke på att elever med både grav och måttlig intellektuell funktionsnedsättning klassificeras in i kursplanen med inriktning ämnesområden i träningskolan (Ineland, Molin & Sauer, 2013) är spannet mellan elevernas kognitiva förutsättningar omfattande. Läraren menar att steget blir för stort från de grundläggande kunskapskraven till de fördjupade för elever som befinner sig på tidig utvecklingsnivå.

Stigendal (2011) är starkt kritisk till att de svenska läroplanerna utgår från samhällliga influenser och politiska perspektiv samtidigt som Sivesind (2013) lyfter fram den svenska läroplanen, ur ett Europeiskt perspektiv, då både skolans värdegrund, uppdrag och övergripande mål tillsammans med ämnens kursplaner och bedömningskriterier finns med i en samlad läroplan. Då forskare skiljer sig i sina uppfattningar angående läroplaner och teorier kring dessa, hur ska vi som lärare då kunna tolka kursplanerna på ett samsynt sätt så att det blir en rättvis bedömning? I läroplanens värdegrund (Kap.1) framkommer att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov och främja kunskapsutvecklingen (Skolverket, 2011a). Utifrån Vygotskijs syn på ett socialt inlärningsperspektiv är, förutom lärandet, även beteenden, miljö, relationer och kognitiva överväganden viktiga aspekter för inlärningen (Svärd och Florin, 2014). Med utgångspunkt i detta ställs frågan att om de olika skolformerna skulle få möjlighet att bedriva undervisning tillsammans, skulle det då skapa en bredare tolerans och synsätt inom samhället? Detta skulle förmodligen gynna alla elever i skolan och då är frågan om två olika läroplaner är nödvändigt?

8.4 Fortsatt forskning

Under arbetet med vår studie har ytterligare tankar väckts om hur grundsärskolor arbetar med bedömningsfrågor. Då vi i våra resultat bland annat uppfattar att det är få elever som uppnår ett A i betyg ställer vi oss frågan om kunskapskraven är för högt satta? Eller om lärare tolkar kunskapskraven för högt? Eftersom betyg i grundsärskolan bara sätts om elev och vårdnadshavare begär det (2010:800) kan det dock vara svårt att finna underlag till en sådan studie.

En fråga som blir synlig i denna studie är varför det finns två kursplaner inom grundsärskolan? Det är naturligtvis en fråga som skulle vara intressant att gå vidare med och se hur elevernas framtid påverkas av att läsa efter den ena eller andra kursplanen eller en kombination av flera. Kanske både ur ett elev- och föräldraperspektiv. Vidare vore det intressant att se hur elever klassificeras till att tillhöra respektive kursplan. Gör vi som vi alltid har gjort eller är det möjligt att gränserna kan suddas ut mellan grav, måttlig- och lindrig intellektuell funktionsnedsättning? Som vi nämnt påverkas vi i samhället av de attityder och den syn som finns till intellektuellt funktionsnedsatta personer. Om forskningen kan lyfta fram och visa goda exempel på samverkan och inkludering och på så sätt öka kunskapen och medvetenheten kring att människor kan agera tillsammans, exempelvis på skolans arena, är det då möjligt att i skolan kunna bedriva undervisning för alla elever tillsammans?

Referenser

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet vol. 2007:19.
- Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Dahlgren, L-O., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (s.162-172). Stockholm: Liber AB.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (2012). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.
- Dizdarevic, A., & Ibralic, F. (2011). Adjusting the curriculum to meet the individual needs of students with intellectual disabilities in regular schools. *Special Education*. 2011. No. 1 (24), 169-176.
- Ekstam, Å., & Lindahl, T. (2014). *Gemensamma lärvägar för elever i grundsärskolan. Ett dokumentationsarbete kring elever i grundsärskolan som läser efter ämnen i grundsärskolan och ämnesområden i inriktningen träningsskolan*. Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikel nummer 17/2014. Hämtad 2015-10-21 från http://www.skolporten.se/app/uploads/2015/01/Undervisning_Larande_nr17_2014.pdf
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt förändringsarbete*. Rapport till styrelsen för utbildningsvetenskap. Linköpings universitet.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Frithiof, E. (2009). *Underbart är kort -en gemensam läroplan för särskola och grundskola i knappt två decennier*. Paper till Tredje nationella läroplansteoretiska forskningskonferensen i Växjö 2009-10-15. Hämtad 2015-10-09 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:471524/FULLTEXT01.pdf>
- Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I Barrow, T., & Östlund, D. (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 135-144). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 12-19). Malmö: Liber AB.
- Grünewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Grünewald, K. (2011). Omsorgernas utveckling. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 258-263). Malmö: Liber AB.
- Hill, A. (2011, 4 februari). Särskolan leder oftast till livslångt utanförskap. *Göteborgs Posten*. Hämtad 2015-11-05 från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.543904-sarskola-leder-ofta-till-livslangt-utanforskap>
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik- en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*. vol. 17 nr 2-3, 2007. Hämtad 2015-11-11 från <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kylén, G. (2008). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys -exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999). (Red.). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden- En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber AB.
- Lundgren, U.P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of studies in Educational Policy*. Nr 2015:1. Hämtad 2015-11-03 från <http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/27000>
- Lundahl, C. (2004). En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Hämtad 2015-11-03 från http://forskning.edu.uu.se/upi/SITE_Docs/Doc218.pdf
- Marton, F., & Booth, S. (2011). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mineur, T. (2007). *I klass med alla andra – två fallstudier om grundskoleplacerade särskoleelevers upplevelser av sin skolvardag*. (Magister uppsats). Halmstad: Sektionen för Hälsa och Samhälle Magisterprogram med inriktning mot Handikappvetenskap, Högskolan i Halmstad. Hämtad 2015-11-11 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:238228/FULLTEXT01.pdf>
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan. Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass- om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling från Institutet för handikappvetenskap, Linköpings universitet. Hämtad 2015-10-19 från <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>
- Molin, M., & Gustavsson, A. (2011). Delaktighet: ideologi och teori. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 272-283). Malmö: Liber AB.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Pettersson, A. (2012). Vad är bedömningens syfte?. I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Poggats, A. (2014). *Är jag ute och cyklar? En kvalitativ studie kring hur lärare tolkar kunskapskravens nyckelbegrepp i arbetet med bedömning av elever med utvecklingsstörning* (Examensarbete). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. Hämtad 2015-08-30 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:733531/FULLTEXT01.pdf>

- Rosenqvist, J. (2013). *Särskolan i Sverige vs. Särskolan i världen*. Särskolans rikskonferens Jönköping 15-16 maj 2013. Hämtad 2015-11-11 från http://www.jonkoping.se/download/18.58ed9c6213eb1a0df2f134/1368794602465/Jerry+Rosenqvist_S%C3%A4rskolan+i+Sverige+vs+s%C3%A4rskolan+i+v%C3%A4rlden.pdf
- Schalock, R.L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36 (4): 223-233.
- SFS 1967:940. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2015-09-30 från http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Sivesind, K. (2013). Mixed images and merging semantics in European curricula. *J. Curriculum studies*, 2013 (Vol.45, No. 1), 52-66.
- Skolinspektionen. (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Rapport till regeringen 2010:2 593. Hämtad 2015-11-24 från <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/riktade-tillsyner/2011/sarskola/sarskola-regeringsrapport.pdf>
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer. Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Hämtad 2015-09-30 från <http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad/allmanna-rad-mottagande-i-sarskolan-1.202383>
- Skolverket. (2015a). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015b).). *Allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Hämtad 2015-12-26 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2901
- Skolöverstyrelsen. (1973). *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber AB.
- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad 2015-10-09 från <http://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans- Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Skolverket.
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten, SPSM. Hämtad 2015-09-09 från <https://www.spsm.se/sv/Om-oss/Organisation-och-uppdrag/>
- Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet. Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Karlstad University Studies 2011:18. Karlstad universitet, Estisk-filosofiska fakulteten. Hämtad 2015-10-23 från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:404386/FULLTEXT01>
- Stigendal, M. (2011). *Framgångsalternativ - Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2006:2. Hämtad 2015-12-12 från <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Radio. (2007, 28 mars). *Särskolan blir kvar -utredning skrotas*. Hämtad 2015-10-09 från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=1279617>
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, A. (2015). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 131-144). Stockholm: Liber AB.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning -elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. (s.131-144). Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen, doktorsavhandling.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2012). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 129-144). Malmö: Liber AB.
- Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Söder, M. (2011). Omsorgsideologins utveckling. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 264-271). Malmö: Liber AB.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. (1995). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Tiger förlag.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Skriftserien UD-info. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Vallberg Roth, A-G. (2012). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2015-12-11 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T.
- Vygotskij, L.S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Östlund, D. (2012). *Delaktighetens kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Doktorsavhandling vid Malmö Högskola. Malmö Studies in Educational Sciences No 67.

Bilagor

Bilaga 1 Förmågor att utveckla

Förmåga att utveckla	Ämne/ämnnesområde (förkortat enligt läroplanens förkortningar)
Använda <i>kunskaper om människa och natur</i> <i>kroppens förmåga att röra sig allsidigt i olika sammanhang</i> <i>ord begrepp och symboler inom ämnnesområdet</i> <i>ord begrepp, symboler och andra uttrycksätt för kommunikation</i> <i>ämnesspecifika ord begrepp och symboler</i> <i>matematiska metoder</i>	VEU MOT VEU, VAA, ES, MOT KOM HKK, MA, NO, TE, SO, BL, MU, SL, IDH MA
Ordna händelser och upplevelser i tid och rum	VEU
Sortera utifrån kvalitet och kvantitet	VEU
Identifiera och reflektera över tekniska lösningar i vardagen utifrån funktion	VEU
Identifiera problem och behov som kan lösas med teknik och utarbeta förslag till lösningar	TE
Planera måltider och tillaga mat för olika situationer och sammanhang	HKK
Hantera och lösa praktiska situationer i hemmet	HKK
Värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling	HKK
Lösa matematiska problem	MA
Reflektera <i>över rimlighet i situationer med matematisk anknytning</i> <i>över demokratiska värden, principer och arbetssätt</i> <i>över demokratiska värden, principer och arbetssätt</i> <i>över samband mellan rörelse, hälsa och livsstil</i> <i>över livsvillkor och kulturella företeelser i områden där engelska används</i> <i>över traditioner och kulturella företeelser i områden där modersmålet talas</i> <i>över samband mellan orsak och verkan</i>	MA VAA SO IDH ENG ML VEU
Jämföra och reflektera <i>Mönster och strukturer i naturen</i> <i>Över samband mellan livsstil, miljö och hälsa</i> <i>Över tekniska lösningar i vardagen utifrån ändamålsenlighet och funktion</i> <i>Över olika historiska händelser, gestalter och tidsperioder</i>	NO, NO, TE SO

<i>Över kristendom andra religioner och andra livsåskådningar</i>	SO
<i>Över olika geografiska förhållanden, platser, regioner och levnadsvillkor</i>	SO
<i>Över bilder</i>	BL
<i>Över musik från olika genrer, tidsepoker och kulturer</i>	MU
Söka, granska och värdera <i>information och genomföra undersökningar</i>	NO
<i>information från olika källor och göra egna överväganden</i>	SO
Söka och värdera information från olika källor	SV, SVA
Hantera redskap och teknisk utrustning	TE
Värdera konsekvenser av olika teknikval för individ, samhälle och miljö	TE
Välja, planera, genomföra aktiviteter i närmiljön	VAA
Undersöka <i>närmiljön, dess natur, historia och traditioner</i> <i>kristendom, andra religioner och andra livsåskådningar</i> <i>estetiska uttryck i olika konstformer, tidsepoker, traditioner och kulturer</i> <i>bilder och värdera deras syften</i>	VAA, VAA ES BL
Undersöka och reflektera över slöjdföremål utifrån kvalitet, form och funktion	SL
Söka <i>information om service och kulturutbud</i> <i>information från olika källor</i>	VAA KOM
Samspela med andra	KOM
Tolka olika former av kommunikativa uttryck	KOM
Tala och samtala i olika sammanhang	SV, SVA, ENG, ML
Förstå innehållet i talad engelska och i olika texter	ENG
Läsa och förstå texter	ML
Läsa, förstå och reflektera över olika texter	SV, SVA
Skriva texter <i>för olika syften och mottagare</i> <i>för olika syften</i>	SV, SVA ENG, ML
Bearbeta innehållet i litteratur, bilder, film, teater, drama och andra medier	SV, SVA
Skapa <i>Genom bild, musik och slöjd</i> <i>Bilder med olika verktyg, tekniker och material</i>	ES BL
Välja och använda olika material, tekniker, redskap, verktyg, instrument, ljud och rörelser	ES

Välja och planera tillvägagångssätt för slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter	SL
Sjunga, spela och skapa musik i olika sammanhang	MU
Kombinera musik med andra uttrycksformer	MU
Formge och framställa föremål i olika material med lämpliga redskap, verktyg och hantverkstekniker	SL
Se samband mellan rörelse, hälsa och livsstil	MOT
Genomföra <i>olika aktiviteter i utemiljö och i naturen och anpassa utevistelser och friluftsliv efter olika förhållanden och miljöer</i>	MOT IDH
Röra sig allsidigt i olika sammanhang	IDH
Förebygga risker vid fysisk aktivitet och hantera nödsituationer på land och i vatten	IDH

Bilaga 2 Grundläggande kunskapskrav utifrån värdeorden

Grundläggande kunskapskrav utifrån värdeorden	Ämnesområde
<p>Delta</p> <ul style="list-style-type: none"> • i att framställa bilder och slöjdföremål i olika former och med olika tekniker. • dels i att sjunga och spela på instrument, dels i olika former av presentationer och framträdanden. • i att undersöka hur bilder, slöjdföremål och musik från olika tidsepoker, traditioner och kulturer är utformade. • i att använda fin- och grovmotorik i olika aktiviteter både inomhus och utomhus. • i lekar, danser och andra rörelseaktiviteter. • i kommunikation om betydelsen av rörelse och fysisk aktivitet när det gäller att få en god kroppsuppfattning, främja hälsan och förebygga skador. • i varierande utomhusaktiviteter under olika förhållanden • i matlagning och andra arbetsuppgifter som förekommer i vardagsmiljö. • i att orientera sig i närmiljön genom att visa igenkännande och samspela. • i kommunikation om levnadsregler och berättelser i världsreligionerna. • I kommunikation om demokrati och mänskliga rättigheter. • i att hämta information från olika källor. • i kommunikation om samhällsinformation och reklam och om aktuella samhällsfrågor och nyheter. • i kommunikation om människans pubertet, sexualitet och reproduktion. • i ramsräkning. • i att göra egna val. • I kommunikation om orsak och verkan och i att använda metoder och strategier för att påverka och lösa situationer i vardagen. 	<p>ES</p> <p>ES</p> <p>ES</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p>
<p>Deltar</p> <ul style="list-style-type: none"> • i att välja och använda material, tekniker, redskap och verktyg i bild- och slöjdarbetet. • i att välja och använda instrument, ljud och rörelser för att musicera och dramatisera. • i att undersöka vilka budskap olika bilder kan förmedla och hur mode, trender och musik kan påverka individen. • i att använda kommunikationsverktyg för att förmedla sig. • i att utföra rörelser med balans och kroppskontroll. • i olika former av vattenaktiviteter. • i kommunikation om samband mellan fysiskt aktivitet, väderlek och klädval och samband mellan fysisk aktivitet och hygien. • i att använda kunskaperna i olika situationer. • i kommunikation om hur man kan hantera nödsituationer i samband med rörelseaktiviteter inomhus och utomhus. • I att använda redskap och livsmedel på ett säkert och fungerande sätt. • I återvinning och källsortering och i kommunikation om olycksrisker och 	<p>ES</p> <p>ES</p> <p>ES</p> <p>KOM</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>MOT</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p>

<p>hur olyckor kan förebyggas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • i att beskriva platser och miljöer som har betydelse för eleven i Sverige, Europa och övriga delar av världen. • i att beskriva någon kristen tradition och högtid. • i kommunikation om livsfrågor som har betydelse för eleven. • i något gemensamt beslut i skolan. • i kommunikation om några växters och djurs livsvillkor och levnadsmiljöer. • i observationer av dygn, årstider och vädertyper. • i kommunikation om vattnets olika former och vattnets betydelse för liv på jorden. • i övningar om objekts beständighet och i bedömningar av avstånd och riktning. • i att sortera konkret material utifrån likheter, olikheter, storlek, mängd, kvalitet och form. • i kommunikation om hur olika val och handlingar påverkar naturen och om hur risker i närmiljön kan undvikas. • i undersökningar av hur tekniska föremål används och fungerar och i kommunikation om hur redskap och teknisk utrustning kan användas på ett säkert och ändamålsenligt sätt. 	<p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VAA</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p> <p>VEU</p>
<p>Identifierar</p> <ul style="list-style-type: none"> • ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt genom att visa igenkännande och samspela. 	<p>ES, KOM, MOT, VAA, VEU</p>
<p>Identifiera</p> <ul style="list-style-type: none"> • människans sinnen och kroppsdelar. 	<p>VEU</p>
<p>Initiera och avsluta</p> <ul style="list-style-type: none"> • kommunikation och uttrycker egna behov och känslor i kända sammanhang och miljöer. 	<p>KOM</p>
<p>Tolkar andras avsikter och visar det genom att samspela i kommunikation</p>	<p>KOM</p>
<p>Reagerar igenkännande</p> <ul style="list-style-type: none"> • på språket i tal, sånger, ljudlekar och återkommande berättelser. • i bekanta miljöer 	<p>KOM</p> <p>VEU</p>
<p>Söka elevnära information</p> <ul style="list-style-type: none"> • om vad som ska hända och vad som har hänt. 	<p>KOM</p>
<p>Medverka</p> <ul style="list-style-type: none"> • i att följa allemansrättens regler. 	<p>MOT</p>
<p>Urskilja och reagera</p> <ul style="list-style-type: none"> • utifrån upplevelser i närmiljön urskilja och reagera på några egenskaper hos djur och växter. • på olika egenskaper hos vardagsföremål. 	<p>VEU</p> <p>VEU</p>
<p>Samspelar</p> <ul style="list-style-type: none"> • inför händelser. 	<p>VEU</p>

Bilaga 3 Fördjupade kunskapskrav utifrån värdeorden

Fördjupade kunskapskrav utifrån värdeorden	Ämnesområde
Framställa <ul style="list-style-type: none"> • bilder och slöjdföremål i olika former och med olika tekniker. 	ES
Sjunga och spela <ul style="list-style-type: none"> • på instrument 	ES
Göra <ul style="list-style-type: none"> • olika former av presentationer och framträdanden. • observationer av dygn, årstider och vädertyper. • en enkel skiss av klassrummet och en enkel karta över skolans omgivning. • egna val utifrån att ha urskilt och beskrivit olika egenskaper hos vardagsföremål. 	ES VEU VEU VEU
Presentationer och framträdanden.	ES
Väljer och använder <ul style="list-style-type: none"> • lämpliga material, tekniker, redskap och verktyg i bild och slöjdarbetet. • instrument, ljud och rörelser för att musicera och dramatisera. 	ES ES
Undersöka och beskriva <ul style="list-style-type: none"> • något om hur bilder, slöjdföremål och musik från olika tidsepoker, traditioner och kulturer är utformade. • vilka budskap olika bilder kan förmedla och hur mode, trender och musik kan påverka individen. 	ES ES
Beskriver <ul style="list-style-type: none"> • några samband mellan fysiska aktiviteter, kroppsuppfattning och självbild. • miljöer i närområdet och på hemorten samt platser som har betydelse för eleven i Sverige, Europa och övriga delar av världen. • någon kristen tradition och högtid. • utifrån egna upplevelser och undersökningar återkommande mönster i naturen. 	MOT VAA VAA VEU
Beskriver och bidrar <ul style="list-style-type: none"> • till demokratiska beslut i skolan. 	VAA
Beskriver och sorterar <ul style="list-style-type: none"> • konkret material utifrån likheter, olikheter, storlek, mängd, kvalitet och form. 	VEU
Sortera <ul style="list-style-type: none"> • sedlar, mynt efter värde. 	VEU
Använder <ul style="list-style-type: none"> • ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt. • kommunikationsverktyg för att förmedla sig. • fin- och grovmotorik i olika aktiviteter både inomhus och utomhus med medvetna och avsiktliga rörelser. 	ES, KOM, MOT, VAA, VEU KOM, MOT MOT

<ul style="list-style-type: none"> • kunskaperna i olika situationer. • redskap och livsmedel på ett säkert och fungerande sätt. • metoder och strategier för att påverka och lösa situationer i vardagen efter att ha kommunicerat om orsak och verkan. 	VAA VEU
Initiera, upprätthålla och avsluta <ul style="list-style-type: none"> • kommunikation genom turtagning. 	KOM
Fråga, svara, beskriva och berätta <ul style="list-style-type: none"> • i olika sammanhang och med olika syften. 	KOM
Tolkar andras avsikter, behov och känslor <ul style="list-style-type: none"> • och visa det i kommunikation. 	KOM
Förstår <ul style="list-style-type: none"> • andra kommunikativa uttryck. • språket i tal, sånger, ljudlekar och återkommande berättelser. 	KOM KOM
Tolka <ul style="list-style-type: none"> • elevnära ordbilder 	KOM
Skriva <ul style="list-style-type: none"> • elevnära ord. 	KOM
Återberätta <ul style="list-style-type: none"> • delar av innehållet. 	KOM
Berätta <ul style="list-style-type: none"> • om människans sinnen och kroppsdelar och deras funktion. • om några växters och djurs livsvillkor och levnadsmiljöer. 	VEU VEU
Söka elevnära information och information om samhället <ul style="list-style-type: none"> • rörande vad som ska hända och vad som har hänt. 	KOM
Utför <ul style="list-style-type: none"> • rörelser på ett funktionellt sätt med balans och kroppskontroll. 	MOT
Genomföra <ul style="list-style-type: none"> • lekar, danser och andra rörelseaktiviteter. • olika former av vattenaktiviteter. • varierande utomhusaktiviteter. 	MOT MOT MOT
Laga mat och genomföra <ul style="list-style-type: none"> • andra arbetsuppgifter som förekommer i vardagsmiljö. 	VAA
Följa <ul style="list-style-type: none"> • några regler. • Allemansrättens regler. 	MOT MOT
Förflyttar <ul style="list-style-type: none"> • sig i vattnet. 	MOT
Kommunicerar <ul style="list-style-type: none"> • om och ger exempel på hur man kan hantera nödsituationer i samband med rörelseaktiviteter inomhus och utomhus. • om levnadsregler och berättelser i världsreligionerna. • om livsfrågor som har betydelse för eleven. • om demokrati och mänskliga rättigheter utifrån olika frågor och egna erfarenheter. • om samhällsinformation och reklam och om aktuella samhällsfrågor och nyheter. • om människans pubertet, sexualitet och reproduktion. • om tidigare och kommande händelser. 	MOT VAA VAA VAA VAA VEU VEU

<ul style="list-style-type: none"> • om objekt och deras beständighet. • om orsak och verkan och använda metoder och strategier för att påverka och lösa situationer i vardagen. • om hur olika val och handlingar påverkar naturen och förutsättningarna för en hållbar utveckling. 	VEU VEU VEU
Kommunicerar om och beskriver <ul style="list-style-type: none"> • betydelsen av rörelse och andra aktiviteter när det gäller att främja hälsan och förebygga skador. • samband mellan fysisk aktivitet, väderlek och klädval och samband mellan fysisk aktivitet och hygien. 	MOT MOT
Urskiljer och beskriver <ul style="list-style-type: none"> • olika egenskaper hos vardagsföremål. 	VEU
Anpassa sig <ul style="list-style-type: none"> • till olika förhållanden. 	MOT
Återvinner och källsorterar och kommunicerar <ul style="list-style-type: none"> • om olycksrisker och hur olyckor kan förbyggas. 	VAA
Orientera sig <ul style="list-style-type: none"> • i närmiljön. 	VAA
Ge exempel <ul style="list-style-type: none"> • på barnets rättigheter enligt barnkonventionen. • på några växter och djur och dess egenskaper. • på vattnets olika former och vattnets betydelse för liv på jorden. • på hur risker i närmiljön kan undvikas. • på hur redskap och teknisk utrustning kan användas på ett säkert och ändamålsenligt sätt. 	VAA VEU VEU VEU VEU
Hämta <ul style="list-style-type: none"> • information från olika källor. 	VAA
Planera <ul style="list-style-type: none"> • nutida och framtida aktiviteter i sin vardag vad gäller plats, klockslag och tidsåtgång. 	VEU
Ramsräkna, läsa och ordna tal <ul style="list-style-type: none"> • inom heltalsområdet 	VEU
Lösa <ul style="list-style-type: none"> • matematiska uppgifter med betydelse för eleven. 	VEU
Jämföra <ul style="list-style-type: none"> • några sträckor, massor och volymer. 	VEU
Jämföra och beskriva <ul style="list-style-type: none"> • hur några vardagliga tekniska föremål används och fungerar. 	VEU