



Malmö högskola

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng

Pedagogers syn på kunskapsbedömning i träningsskolan

*Teachers' view of knowledge assessment in special schools for
students with intellectual disabilities*

Ingela Cronqvist

Eva Tibblin

Specialpedagogexamen 90 hp
2013-01-16 - -17

Examinator: Lotta Anderson

Handledare: Anne-Elise Persson

Abstract/Sammanfattning

Cronqvist, Ingela och Tibblin, Eva (2013).

Pedagogers syn på kunskapsbedömning i träningskolan (*Teacher's view of knowledge assessment in special schools for students with intellectual disabilities*).

Specialpedagogprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö Högskola

Nyckelord: bedömning, funktionsnedsättning, kunskap, träningskolan.

Problemområde: En ny läroplan, Lgrsäl11 (Skoverket, 2011a) för grundsärskolans inriktning träningskola togs i bruk 1 juli, 2011. I och med denna ska eleverna i träningskolan för första gången kunskapsbedömas. I samtal med en rektor på en träningskola väcks vårt intresse eftersom rektorns syn på kunskap och läroplanens begrepp om detsamma verkar skilja sig åt.

Syfte: Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagogerna i träningskolan ser på kunskap i sin verksamhet och hur de tycker att den stämmer överens med vad läroplanen menar att kunskap är. Vidare syftar den till att undersöka förutsättningarna för att kunna göra en adekvat bedömning utifrån läroplanen och vilka verktyg pedagogerna har fått för att kunna utföra sitt uppdrag.

Teoretisk ram: Studien utgår från Vygotskijs sociokulturella teori som betonar vikten av lärande och utveckling genom samspel. Vygotskijs lära bygger på att alla människor har möjlighet att utvecklas och lära sig, med rätt verktyg och i rätt sammanhang. Genom historik och aktuell forskning lyfts begreppstolkning och bedömning fram. Vidare knyts detta till gällande styrdokument och lagar.

Metod: Vi har valt att utföra vår undersökning kvalitativt, genom intervjuer. Den är inspirerad av en fenomenologisk ansats och vill fånga essensen av det som informanterna berättar för oss.

Resultat med analys: Resultatet visar att pedagogerna i träningsskolan hittar sin syn på kunskap i läroplanens värdegrund och inte i läroplanens kunskapskrav. De menar att kunskap ska vara praktisk och ge eleverna de kunskaper de behöver för att klara sig så bra som möjligt i livet. De upplever att kunskapskraven i läroplanen är för teoretiska, orimliga och irrelevanta för deras elever. Arbetet att kunskapsbedöma försvåras genom att olika begrepp går att tolka på skilda sätt. Pedagogerna efterlyser konkreta verktyg för att kunna bedöma kunskap utifrån läroplanens kunskapskrav. Vi kommer fram till att pedagogernas syn på kunskap inte stämmer överens med den som finns i läroplanen. Dessutom kommer vi fram till att verktyg saknas ”uppifrån” för att göra det möjligt att kunskapsbedöma eleverna. Resultatet visar också att pedagogerna anser att läroplanen ger dem vägledning, bekräftelse och struktur.

Konklusion: Slutsatsen vi gör är att den nya läroplanen för träningsskolan inte fungerar fullt ut. Utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv skulle historia, kultur och sociala sammanhang behöva knytas samman i läroplanens (Skolverket, 2011a) kunskapsdel. Detta innebär att läroplansförfattare och pedagoger gemensamt behöver se över elevernas olika kompetenser och knyta bedömningen till verktyg som är anpassade till eleven.

Implementering: Intention med vår studie var att följa den examensförordning som gäller specialpedagogen (SFS 2007:638). Att föra fram ett ämne som behöver granskas på den specialpedagogiska samhällsarenan hamnar i fokus. Det knyts till vetenskapliga rön och beaktar etiska infallsvinklar. Vår studie fungerar som en första utvärdering av den nya läroplanen (Skolverket, 2011a) och behöver följas upp och göras mer omfattande för att kunna generaliseras och utgöra en saklig grund för ett fortsatt utvecklingsarbete inom området.

Förord

Vi vill inledningsvis tacka den rektor som initierade att denna studie blev genomförd och som la ner både tid och energi på att ge oss kunskaper om vem vi skulle kunna vända oss till. Vi vill också tacka både er som lät er intervjuas och er som hjälpte oss med vår pilotstudie. Vi uppskattar det engagemang och den tid ni har ställt upp med. Tack till Anton som läst vårt arbete och hjälpt oss med tekniska detaljer. Ett tack går även till vår handledare, Ann-Elise Persson, för det stöd och den uppmuntran vi fått genom hela arbetet. Tack för ett tydligt och gott samarbete.

Det glädjer oss speciellt att vår undersökning fick en så positiv respons från våra informanter. Många av er tackade oss eftersom våra frågor gjort att diskussioner i ämnet aktualiserats på era arbetsplatser. Det stärker oss i vår uppfattning om att ämnet är viktigt och fortsatt behöver belysas.

Bakom denna uppsats finns två författare. Vi bestämde oss redan från början att vi ville skriva och utföra detta arbete tillsammans. Motivet var att vi båda skulle få kunskaper och inblickar i studien, men också ges bättre möjligheter att se till så att så många infallsvinklar som möjligt togs med i beaktning. Vid våra genomförda intervjuer har därför en av oss verkat som intervjuledare medan den andra har skött teknik, dvs. ljudupptagning, och observerat kroppsspråk och mimik. Vi har turats om vid de olika tillfällena. Efter varje intervju har vi transkriberat ljudupptagningen och sammanfogat den med våra egna kommentarer. Litteraturinläsning har skett enskilt, där vi efteråt har gått igenom olika tolkningar och infallsvinklar gemensamt. Dessa har vi senare sammanställt tillsammans.

Genom arbetets gång har vi diskuterat, reflekterat och stöttat varandra i såväl med- som motvind. Det har känts utvecklande såväl som inspirerande och lärorikt att få ha varandras olika kunskaper och erfarenheter att tillgå. Vi vill därför avsluta med att tacka varandra för god samverkan, många intressanta diskussioner och många välsmakande luncher hemma hos varandra.

Innehållsförteckning

1 Inledning	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Syfte	10
1.3 Frågeställningar.....	10
1.4 Centrala begrepp i studien.....	11
2 Tidigare forskning och teoretisk förankring	13
2.1 Kunskap.....	13
2.1.1 Rätten till kunskap.....	14
2.2 Träningsskolans skol- och kunskapsbakgrund	15
2.3 Bedömning	17
2.4 Begreppstolkning	18
2.5 Styrdokument	19
2.5.1 Barnkonventionen	20
2.5.2 Salamancadeklarationen.....	20
2.5.3 Skollagen.....	20
2.5.4 Läroplanen, Lgrsäl 1	21
2.6 Sociokulturellt perspektiv.....	25
2.7 Specialpedagogens roll i träningsskolan	27
2.8 Sammanfattning	28
3 Metod	30
3.1 Metodval.....	30
3.2 Pilotstudie.....	31
3.3 Undersökningsgrupp	31
3.4 Genomförande.....	32
3.5 Bearbetning av material.....	32
3.6 Tillförlitlighet	34
3.6.1 Reliabilitet.....	34
3.6.2 Validitet.....	35
3.6.3 Generaliserbarhet	35
3.7 Etiska överväganden	35

4 Resultat och analys	37
4.1 Verksamheternas struktur.....	37
4.2 Kunskap.....	38
4.3 Bedömning	42
4.4 Analys.....	46
4.4.1 Verksamhetens struktur.....	46
4.4.2 Kunskap	47
4.4.3 Bedömning	49
5 Diskussion	52
5.1 Metoddiskussion.....	52
5.2 Resultatdiskussion	53
5.3 Specialpedagogens roll i träningskolan	58
5.4 Specialpedagogiska implikationer och slutsats	59
5.5 Fortsatt forskning	59
6 Referenser	61
Bilaga 1	65
Bilaga 2	66

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Våra grundprofessioner är förskollärare och fritidspedagog. När vi under utbildningen till specialpedagoger börjar diskutera ämnen i vårt examensarbete upptäcker vi att vårt intresse för grundsärskolan är gemensamt. På sensvåren 2012 får vi genom Malmö Högskola kontakt med en rektor från en grundsärskola, med inriktning träningskola. Tillsammans med denna rektor samtalar vi om olika aspekter på kunskap. Fenomenet att kunskapsbedöma eleverna i träningskolan är alldeles nytt. Det införs med den nya läroplanen, Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a), i juli 2011. Rektorn redovisar för oss att verktyg och erfarenheter ännu saknas på området. Det som väcker vårt intresse är emellertid att rektorns syn på kunskap och läroplanens (Skolverket, 2011a) begrepp om detsamma verka skilja sig åt. Vi fångar en paradox som vi upplever behöver belysas och granskas.

Redan innan Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a) vinner laga kraft har kritiska stämmor hörts kring läroplanens utformande genom bl.a. Lärarnas Nyheter. Enligt Hedström (2011) oroas pedagoger över att kunskapsmålen är högt ställda. Författaren menar även att pedagogerna befarar att skolans elever kommer att fara illa där träning i sociala kompetenser tonas ner och kunskapskraven stärks. Denna artikel betonar ytterligare vikten av att ämnet är angeläget på samhällsarenan. Den föder vidare en nyfikenhet hos oss om hur det senaste året med den nya läroplanen har fungerat i praktiken. Vi tänker oss att det kan vara på sin plats med ett slags utvärderande undersökning.

Enligt Nohrstedt (2011a) för även myndigheten för Specialpedagogik, SPSM, fram kritik mot Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a). Nohrstedt (2011a) menar här att SPSM anser att begrepp i Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a) som ”efter elevens förutsättningar” är alltför ospecifika. Istället förespråkar de att det tydligt får framgå att det handlar om att skatta elevens kunskaper utifrån art och omfång av dennes funktionsnedsättning. Andersson belyser genom Nohrstedt (2011b) problemet med att grundsärskolan på kort tid gått från en omsorgskultur till en kunskapskultur. Enligt Nohrstedt (2011b) menar Andersson

också att det varken finns förutsättningar eller kunskaper för pedagogerna inom inriktning träningskolan att kunna bedöma sina elever utifrån hela ämnesområden, såsom läroplanen (Skolverket, 2011a) presenterar. Hon pekar istället på hur eleverna oftast utvecklas i små steg och befarar att deras motivation istället kan minska där kunskapsmålen blir för stora.

I examensförordningen (SFS, 2007:638) för oss som blivande specialpedagoger kan vi bland annat läsa att vi ska ha förmåga att göra olika bedömningar av det specialpedagogiska fältet. Vidare ska det ske på sådant sätt att relevanta samhällliga, vetenskapliga och etiska synvinklar tas med och de mänskliga rättigheterna respekteras. Kunskapsbedömning i träningskolan anser vi är just ett sådant uppdrag. Den samhällliga arenan reagerar med fokus på det etiska dilemma som kunskapsbedömning ger där läroplan och pedagogernas egna erfarenheter ännu inte sammanvävs. Vetenskaplig forskning finns ännu inte att tillgå inom området. Med denna uppgift ges vi som blivande specialpedagoger en utmaning och en möjlighet att ta reda på fenomenets essens på fältet och se hur det vidare kan knytas till vetenskapliga rön. Vi bestämmer oss för att axla uppdraget, för att ge oss själva fler kunskaper och erfarenheter om ett område som vi redan tidigare visat gemensam uppmärksamhet för.

1.2 Syfte

Studien syftar till att undersöka hur pedagogerna i träningskolan ser på kunskap i sin verksamhet och hur de upplever att den överensstämmer med läroplanens beskrivning av kunskap. Vidare undersöks förutsättningarna för att kunna göra en adekvat bedömning utifrån läroplanen och vilka verktyg pedagogerna fått för att kunna utföra sitt uppdrag.

1.3 Frågeställningar

- Vad innebär kunskap i träningskolan?
- Hur bedöms kunskap utifrån Lgrsäl11?
- Vilka förutsättningar finns det för att göra en adekvat bedömning av eleverna?

1.4 Centrala begrepp i studien

Bedömning innebär att lärare eller annan pedagog kontinuerligt samlar in information om sin elev. Detta vad gäller kunskaper såväl som utveckling. Materialet används för att ge läraren ett underlag om elevens förmågor. Bedömning ligger till grund för ett vidare arbete med att utveckla elevens talanger och vetanden. Läroplan och kunskapsmål är det som vägleder pedagogen i dennes bedömning av eleven (Lindström & Lindberg, 2005). Kunskap väljer vi att se utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Vygotskij (2001) beskriver att lärandet sker i samspel med andra. Barnets sociokulturella omgivning spelar därför roll för hans eller hennes kunskapsutveckling. Strandberg (2006) menar att Vygotskij ser att en meningsfull praktik behövs för att nå ett mål och att redskapet för att nå dit är kunskap. Yttre kunskaper som används i ett meningsfullt sammanhang görs på så vis om till inre insikt. Den vuxnes kunskaper integreras med barnets egen förståelse (Vygotskij, 2001). Enligt Göransson (1999) styrs kunskap utifrån läroplan och kursplaner, eftersom dessa ger läraren ramar för hur eleven ska utvecklas och vilka kunskaper hon eller han ska inhämta.

Utvecklingsstörning är det begrepp som används i LSS (SFS 1993:387) och i Skollagen (2010:800). Utvecklingsstörning är, enligt Söderman & Nordlund (2007), indelad i tre nivåer. Dessa är lindrig, måttlig eller grav utvecklingsstörning. Vilken grad som används är beroende av hur betydande kognitiva svårigheter personen har. En kognitiv funktionsnedsättning innebär att personens sätt att tänka och begripa omvärlden påverkas, eftersom hjärnans kapacitet sätter gränser. Däremot är det ingen sjukdom, utan personen i fråga har samma grundläggande behov som gemene man. Exempel på svårigheter som kan uppkomma med en kognitiv funktionsnedsättning är svårigheter med att lära sig nya saker, fatta beslut och tolka sinnesintryck, symboler och språk. Med utvecklingsstörning behövs mer tid att ta in och lära sig nytt (Söderman & Nordlund, 2007).

Funktionsnedsättning är enligt Klasén McGrath (2010) en fysisk eller psykisk funktionsnedsättning som oftast är livslång. En funktionsnedsättning kan vara synlig såväl som dold. En synlig funktionsnedsättning är en sådan du kan se med bara ögat, exempelvis om någon sitter i rullstol. En dold funktionsnedsättning kan exempelvis vara ADHD eller andra neuropsykologiska funktionsnedsättningar som inte syns. Brister i

exempelvis skolans miljö eller tillgängligheten i samhället skapar hinder. Då uppstår ett funktionshinder för personer med olika funktionsnedsättningar.

Träningskolan är en inriktning som ingår i den obligatoriska grundsärskolan. Denna skolform riktar sig till elever med utvecklingsstörning och ska så långt som det är möjligt ge eleverna en utbildning som är jämförbar med den som grundskolan ger. När eleverna inte har möjlighet att kunna tillgodogöra sig undervisningen genom de ämnen som grundsärskolan ger finns träningskolan (Skollagen 2010:800). Här undervisas eleverna i fem olika ämnesområden. Dessa är; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning. I och med den nya läroplanen (Skolverket, 2011a) åläggs pedagogerna att för första gången kunskapsbedöma sina elever. För inriktning träningskola innebär detta att bedömning sker utifrån två kriterier: grundläggande och fördjupade kunskaper. Omdömet kring elevens kunskaper ska vidare ställas i relation till dennes egna förutsättningar och läroplanens kunskapskrav ska vara uppfyllda i årskurs 9 (Skolverket, 2011a). Enligt Skollagen (2010:800) är träningskolans utbildning nioårig med möjlighet till ytterligare två års studier om kunskapsmålen inte uppfyllts.

2 Tidigare forskning och teoretisk förankring

Det har tidigare inte bedrivits vetenskaplig forskning inom träningsskolan vad gäller kunskapsbedömning. Detta beror på att det kom en ny läroplan (Skolverket 2011a) som i sin helhet började gälla den 1 juli, 2011. Det är först genom denna läroplan som träningsskolan får formulerade kriterier för hur pedagogerna ska bedöma sina elevers kunskaper. Ännu färre undersökningar av fältet träningsskolan hittar vi om vi söker internationell forskning i exempelvis databaserna ERIC och Google Scholar. Den internationella forskningen diskuterar främst relationer mellan elev och pedagog.

Vi upplever att kunskapsbedömning i grundskolan och grundsärskolan ligger för långt ifrån de kriterier som används i läroplanen för träningsskolan. Detta eftersom de första behandlar ämnen och betyg från A – F respektive A - E (Skolverket, 2011 a, b) medan träningsskolan håller sig inom ämnesområden och grundläggande eller fördjupade kunskaper. Därför har vi valt de forskningsrapporter som ligger närmast vårt forskningsområde inom träningsskolan och de frågeställningar vi har.

2.1 Kunskap

Platon (född 427 f.Kr) ses enligt Gustavsson (2002) som den första att ställa upp ramarna för sann kunskap. Till skillnad från andra filosofer före honom skiljer han mellan att enbart ha en åsikt om något (doxa) och att faktiskt bemästra någonting (episteme). Detta kommer sedan att bli vägledande för kunskapsteoretiker efter honom och ligger fortfarande som grund för nutida tankar om kunskap (Gustavsson, 2002).

Kunskap beskrivs med orden insikt, vetande, kännedom i Svenska Akademiens ordlista (2012). Nationalencyklopedin (2012) hänvisar begreppet till kunskapsteori som framställs som epistemologi, dvs. en filosofisk huvudgren som studerar elementära frågor kring vad som ingår i konceptet kunskap. De söker bland annat svar på om kunskap vilar på förnuftet eller sinnena. Enligt värdegrunden i alla läroplaner (Skolverket, 2011 a, b, c) är begreppet kunskap inte entydigt, utan bygger på flera skilda uttrycksformer som både samspelar och förutsätter varandra. De uttrycksformer som tas upp är förståelse, fakta, förtrogenhet och färdighet. Även Göransson (1999) framhåller att kunskap inte kan ses som ett enkelspårigt begrepp, utan ett som mynnar ut i olika

förklaringar. Författaren hävdar att utveckling och kunskap kan ses som besläktade och menar att de båda begreppen mäts utifrån tre olika sätt att uppfatta dem på. Dessa är vilken form de tar, vilket innehåll de ges och vilken funktion de får. Vidare menar Göransson (1999) att kunskaper kan delas in i bakomliggande kunskaper, exempelvis tids-, kropps- och rumsuppfattning, och situationsspecifika kunskaper, exempelvis att duka, klä på sig och att handla. Gustavsson (2002) kategoriserar kunskap som varje individs strävan att såväl klara sig igenom livet som att genom det åstadkomma en bättre levnad för sig själv. Detta både på ett personligt plan som i ett kollektivt sammanhang.

2.1.1 Rätten till kunskap

Vem som har setts ha förmåga att skapa kunskap, både för sin egen del såväl som för samhällets vinst, beskrivs av Grunewald (2008) och utgör en dyster historia. Faran för samhällets och släktens överlevnad är i vårt land länge en måttstock till vem som äger rätt till livet. Barn med olika slags funktionsnedsättningar lämnas bort för att dö eller hålls gömda från samhället. De ses på som idioter som ingen bör befatta sig med för att inte själva bli smittade. Från mitten av 1800-talet sker en utveckling mot att funktionsnedsättning istället benämns som ett psykiatriskt tillstånd. Personer med funktionsnedsättning kommer fram till efterkrigstiden fortfarande att ses på som obildbara och som en belastning för samhället. Därefter ändras synen på personer med olika funktionsnedsättningar långsamt och deras levnadsvillkor och rätt att ingå i samhället förändras (Grunewald, 2008).

Enligt Gustavsson (2002) har den teoretiska kunskapen alltid varit mer värd än den praktiska. Samtidigt menar författaren att synen på kunskap skiftar genom skilda tidsperioder och olika verksamheter. Gustafsson (2009) tar upp att en förutsättning för lärande och utveckling är att en person mår bra. Det gäller oavsett vem det är. En elev som fått en diagnos kan inte bedömas utifrån denna. Den talar endast om vilken form av hinder denna människa kan förväntas ha. Däremot berättar dessa diagnoser inte vem personen bakom dem är. Att lära känna individen bakom diagnosen blir därför det vägledande i alla lärandesituationer (Gustafsson, 2009). Skolverksamheternas uppdrag vilar på värdegrunden som innebär att ta hänsyn till varje elevs bakgrund, tidigare insikter, kommunikativa färdigheter och vetande. Utifrån dessa ska eleven undervisas så att hon eller han har möjlighet att vidare utvecklas i sina kunskaper och färdigheter

(Skolverket, 2011 a, b, c). Östlund (2012) tar i sin studie fram några återkommande inslag i de träningskoleklasser som han studerat. Att de börjar dagen med samling och har en-till-en undervisning är några sådana. Med en-till-en menas att eleven undervisas ensam tillsammans med en vuxen. Vidare menar Östlund (2012) att närheten mellan pedagoger och elever i träningskolan på många sätt påminner om de relationer som finns mellan personal och yngre barn i förskolan. Författaren lyfter fram att omsorg är en del av vardagen och den går hand i hand med lärande och utveckling.

2.2 Träningskolans skol- och kunskapsbakgrund

Genom omsorgslagen som träder i kraft 1968 bereds skolgång för alla barn (SFS 1967:940). Då skapas en första klass inom den skolform som kommer att kallas för träningskola. Verksamheten syftar till att ge eleverna en praktisk träning i färdigheter, vilket benämns som ADL-träning (Activity of Daily Living). En annan viktig del i den tidiga utbildningen är sinnesträning. Den genomförs med hjälp av olika redskap som gradvis skapas utifrån den verkliga praktik som möter läraren (Grunewald, 2008).

Östlund (2012) beskriver att undervisning för barn och unga med utvecklingsstörning växer fram under mitten av 1800-talet. Syftet verkar uteslutande handla om att vårda och förvara de barn och unga som finns där. Detta även om några asylor, d.v.s. sjukhem, erbjuder sysslor som handarbete och hushållsbestyr (Östlund, 2012). Folkskolestadgan införs i Sverige 1845 och ger därmed alla barn rätt till utbildning (Rören, 2007). Under 1870-talet tar olika pedagogiska inriktningar tag i frågan om idioters bildning och fostran och den psykiatriska sjukdomsbestämningen idiot ersätts av benämningen sinnesslö (Rören, 2007).

Under 1900-talets första decennier kommer eleverna att delas upp i bildbara och obildbara och två inriktningar tar form. Den bildbara skaran ska enligt dokument från denna tid ses möjliga att uppfostra medan att den obildbara istället kärleksfullt ska vårdas (Grunewald, 2008). Så småningom leder denna indelning av eleverna till att det inrättas skolhem och arbetshem. Grundsynen är att fostra och utbilda grupperna utifrån deras skilda möjligheter till att bidra till samhällets nytta (Berthén, 2007). Parallellt lever privata vårdhem kvar, där hälften av alla sinnesslöa fortsatt vårdas (Grunewald, 2008)

Lagen om undervisning och vård av sinnesslöa vinner laga kraft 1945 (Grunewald, 2008). Denna innebär att ansvaret för de s.k. sinnesslöskolorna läggs på landstingen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Berthén (2007) påpekar att lagen inte innebär något gott för de som betecknas som sinnesslöa utan istället godkänns deras situation. Enligt Grunewald (2008) reagerar Landstingsförbund såväl som Medicinalstyrelsen över detta och skriver till regeringen. Resultatet blir att en utredning inleds 1946 och som tre år senare lyfter fram att sinnesslövården hastigast behövs byggas ut.

År 1954 upprättas en ny lag, vilken innebär att utbildningen ska ordnas utanför alla anstalter. Sinnesslö försvinner som begrepp och istället används termer som utvecklingshämmad eller psykiskt efterbliven (Berthén, 2007; Ineland, Molin & Sauer, 2009). Särskolan instiftas år 1955 och med detta bryts en hundraårig tradition med internatutbildning för utvecklingsstörda genom olika skolhem och asylor. Det genererar olika externa utbildningsformer och de obildbara ses istället som bildbara (Grunewald, 2008). Berthén (2007) för fram att särskolan får sin första läroplan 1959 och att skolformen även utökas med förskola och yrkesskola. Klasserna utökas snabbt samtidigt som psykologiska och pedagogiska insikter ökar. Under 1960-talet påbörjas därför försök med att utbilda elever med svårare funktionsnedsättningar (Grunewald, 2008).

De första träningskolorna förläggs till olika vårdinstitutioner, i skolhem, i flerfamiljshus eller småhus (Grunewald, 2008). Östlund (2012) beskriver att det från starten 1968 och fram till 1973 ännu inte finns en utarbetad läroplan för skolformen. Läroplanen 1973 innebär att träningskolan får ämnen som svenska, orienteringsämnen och matematik. Praktiskt arbete, sinnesträning och ADL-träning är vidare saker som eleverna ska erbjudas, precis som gymnastik och musik (Östlund, 2012). Ämnen försvinner med träningskolorns nästa läroplan, 1990. Enligt Östlund (2012) omformas de då till de ämnesområden som de är även i nuvarande läroplan, Lgrsäl11, även om ämnesområdenas centrala innehåll struktureras om och beläggs med kunskapskrav (se vidare 2.5 Styrdokument).

Grunewald (2008) poängterar en strävan om att integrera de olika klasser som skapas inom särskolan i grundskolan. Processen blir besvärlig. Eleverna ses som för avvikande och för krävande för att rymmas i en vanlig skolsal. Handikappanpassning av miljöer och toaletter med skötbord är andra faktorer som sätter hinder. År 1983 har dock de

flesta av träningskolorna hittat in i grundskolans lokaler, endast 8 % blir kvar i speciella byggnader (Grunewald, 2008). Berthén (2007) berättar att särskolan överförs från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet år 1985. Därmed underordnas verksamheten Skollagen. År 1991 blir kommunen ny uppdragsgivare för skolverksamheten, istället för landstinget (Berthén, 2007). Detta gör att skolformen under 1990-talet och fram till 2000-talet på ett administrativt såväl som organisatoriskt plan närmar sig grundskolan. Därmed förändras också det perspektiv som verksamheten ses från. År 1990 utvecklas också en ny läroplan för särskolan. Utgångspunkten är nu inte längre omsorg, utan istället diskuteras skolformen utifrån en mer pedagogisk infallsvinkel om vad eleverna ska ges för kunskaper (Berthén, 2007).

Berthén (2007) beskriver hur Skolverket kommer att syna och göra flera utvärderingar av särskolans undervisning under den senare delen av 1990-talet och början av 2000-talet. Dessa sammanfattas i att särskolan på ett tillfredsställande sätt uppfyller målen, att lärarna klarar av lärandet på ett adekvat sätt och att verksamheten bjuder på trygghet och trivsel för dess elever (Skolverket, 2001). Samtidigt beskrivs skolformen ha stora umbäranden i att lärarna lider brist på lämplig utbildning, att skolan saknar lokala arbetsplaner samt att många av skolans elever dessutom är utan individuella planer för sina studier. Vidare framförs att elever inte får de kunskaper de behöver. Enligt Berthén (2007) säger Skolverkets utredning emot sig själv, då den både uppger att verksamhetens arbete är väl fungerande och att kunskaperna om hur detsamma ska utföras brister. Det kan också sättas i relation till att lärarna, genom en enkätstudie, samtidigt slår larm om att de saknar verktyg för att klara av att bedöma sina elever.

Berthén (2007) visar på att träningskolans grundtanke kring undervisning är att förbereda sina elever inför sitt framtida liv som vuxna. Detta utifrån att pedagogerna utbildar eleverna i att klara av att ta plats i ett socialt system.

2.3 Bedömning

Goldstein och Behuniak (2010) berättar att kunskapsbedömning av elever i USA med omfattande kognitiva funktionsnedsättningar har utförts sedan 2003. Detta efter ett krav från US Department of Education om att dessa elever ska ges en tillfredsställande utbildning i nivå med den som andra studenter får. Bedömningen ska så långt det är möjligt påminna om det system som finns för att bedöma studenter utan kognitiva

svårigheter, men samtidigt anpassas till eleverna med funktionsnedsättning. Författarna drar två slutsatser utifrån den process som detta varit och fortsatt är . För det första innebär det att de amerikanska myndigheterna behöver lägga ner mycket mer resurser på att utveckla verktyg än vad de från början tror. För det andra blir processen mer invecklad än väntat genom att det upptäcks att många skilda kommunikativa förmågor förekommer hos eleverna och att det därför behövs fler än ett enda verktyg (Goldstein & Behuniak, 2010). Att bedöma elever efter uppsatta kriterier i den svenska träningskolan är nytt (Skolverket, 2011a). Tidigare läroplan har haft strävansmål att arbeta efter (Skolverket, 2002), men i den nya läroplanen är dessa istället kunskapskrav som ska bedömas (Skolverket, 2011a).

Enligt Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) är bedömning ett pedagogiskt verktyg som är väldigt kraftfullt. Samtidigt som pedagogen gör sig till tillfällig domare över eleven ska bedömningen också bestämma och definiera vad som är kunskap och betydelsen av denna. Korp (2003) delar upp bedömning i tre kriterier. Dessa är betydelse, syfte och objekt. Bedömningens betydelse handlar om vad resultatet ska användas till. Med syftet menas om bedömningen exempelvis är ett omdöme eller ett betyg. I bedömningens objekt beskrivs vad det är som ska stå i fokus, såsom faktakunskap eller estetisk förmåga. För att kunna bedöma behövs olika slags verktyg. Sådana kan vara dokumentation och praktiska uppgifter. Dessa behövs för att läraren ska kunna ta reda på vad eleven kan. Vidare måste läraren bestämma sig för hur elevens prestation ska värderas och i förhållande till vad. Lundahl (2011) menar att bedömning är ett verktyg som tydligt ska återkoppla till eleven var hon eller han befinner sig, vart hon eller han är på väg och vad som krävs för att eleven ska nå kunskapsmålen. Korp (2003) och Lundahl (2011) menar att det som är grundläggande vad gäller undervisning är att känna till de kunskaper som eleven ska utveckla. Dessutom måste målet för lärandet och undervisningen vara tydligt.

2.4 Begreppstolkning

Skolverksamheternas olika läroplaner och styrdokument bygger på olika begrepp som exempelvis delta, fördjupade kunskaper och elevens förutsättningar. Dessa kan tolkas på skilda sätt. Korp (2003) menar att begrepp som används vid kunskapsbedömning är mångtydiga och invecklade. Detta eftersom de används i skilda sammanhang som både

talat om att utvärdera och att ge ett omdöme om personer, såväl som om verksamheter. Begrepp behöver därför, enligt Korp (2003), preciseras för att kunna användas i planering och utvärdering av undervisningen, men också för att lärandet ska bli ändamålsenligt. Författaren menar också att det måste vara möjligt att se hur eleven utvecklas för att kunna stötta längs vägen mot målet och inse när eleven nått dit.

Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) lyfter i en studie fram problematiken med att politik, skilda uppfattningar och olika tolkningar kan ge upphov till skilda upplevelser av innebörden. De synar kritiskt vad ett begrepp som inkludering kan innebära för elever med funktionsnedsättning. Trots att deras undersökning handlar om inkludering tydliggör den ändå dilemmat med att skatta och värdera styrdokument, kunskapsmål och olika begrepp. Även Szönyi (2005) kommer i sin forskning fram till att begrepp kan tolkas utifrån olika utgångspunkter. I sin studie tittar hon på hur olika elever inom särskolan ser på sin möjlighet till delaktighet inom skolsystemet. Det visar sig att eleverna upplever det olika beroende på vilken tolkning de gör av begreppet delaktighet (Szönyi, 2005). Vi förstår det som att olika utgångspunkter och synvinklar ger olika uppfattningar och tolkningar av skilda situationer och begrepp.

2.5 Styrdokument

För att skapa ett förenat synsätt mellan olika länder, miljöer och verksamheter har olika slags styrdokument framtagits (Jakobsson & Nilsson, 2011). Vi kommer att belysa två av de internationella dokument, som vi anser är betydande för skolverksamheten träningskola. Den ena är Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006), som är ett bindande dokument, den andra är Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), som inte är bindande. På nationell nivå är det Skollagen, Lgrs11, skolförordning, kursplaner och andra centrala anvisningar och direktiv som reglerar skolformen träningskola. Exempel på dessa är bedömning, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner (Jakobsson & Nilsson, 2011). Dessutom finns ett kommentarmaterial (Skolverket, 2011d) till kursplanerna att tillgå. På kommunal nivå görs de nationella styrdokument tydliga och förordningar och lagar används med hänsyn till de tolkningar och förutsättningar som finns lokalt. Den enskilda skolan har sedan till uppgift, att utifrån de resurser som finns tillgängliga, planera och organisera sin verksamhet. Detta görs genom att utarbeta en lokal arbetsplan som bygger på de mål

som bestämts på nationell och kommunal nivå. Vidare görs en lokal pedagogisk planering av antingen arbetslaget eller den enskilde läraren (Jakobsson & Nilsson, 2011).

2.5.1 Barnkonventionen

FN:s konvention om barnets rättigheter, även kallad Barnkonventionen, antogs 1989 och nästan 200 regeringar har hitintills undertecknat den. Konventionen innehåller 54 artiklar och 41 av dem slår fast barnens rättigheter. De övriga handlar om hur länderna ska jobba med konventionen. Fyra av artiklarna (Artikel 2,3,6 och 12) innehåller de grundläggande principerna. Artikel 2 handlar om alla barns lika värde och att ingen får diskrimineras. Artikel 3 anger att barnets bästa alltid ska komma i första rummet. I artikel 6 understryks barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling. Slutligen framförs i artikel 12, som visar på barnets rätt att göra sig hörd och bli lyssnad på, att det ska tas hänsyn till mognad och ålder. Dessa fyra artiklar bildar konventionens barnsyn (Utrikesdepartementet, 2006).

2.5.2 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationens (Svenska Unescorådet, 2006) grundtanke är att alla barn och elever i behov av särskilt stöd ska ha rätt att integreras och inkluderas i undervisningen. Jämlikhet och delaktighet är den grund som deklarationen vilar på. I handlingsramen sägs bl.a. att individer med funktionsnedsättningar bedömts mer utifrån sina svårigheter som efter sina möjligheter och menar att en ändring behöver göras. De elever som har flera, eller ett grava, funktionsnedsättningar ska uppmärksammas speciellt. De ska ha samma rätt som alla andra att bli så självständiga som möjligt i sitt vuxenliv. Därför ska syftet vara att ge dem en utbildning som de kan tillgodogöra sig och som för dem blir så gedigen som möjligt. Skolorna rekommenderas att ge eleverna träning i sådana kommunikativa och sociala förmågor som de förväntas behöva för att senare klara sig i vuxenvärlden. ”Kursplanerna skall anpassas till barnens behov, inte tvärt om” (Svenska Unescorådet, 2006, s. 24).

2.5.3 Skollagen

Skollagen (2010:800) bestämmer bl.a. vem som har rätt att gå i särskolan, inriktning träningsskolan. Den beskriver också syftet med utbildningen inom skolväsendet. Detta innebär bl.a. att elevernas olika behov ska tas hänsyn till. Dessutom ska eleverna ges

uppmuntran och stöd så att deras utveckling kan nå så långt som möjligt. Eleverna har olika förutsättningar att ta till sig undervisningen och det är en strävan att uppväga skillnaderna. Alla som arbetar inom skolan ska motverka kränkande behandling och främja de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna. Alla har rätt till likvärdig utbildning. Utvecklingssamtal ska hållas minst en gång per termin. Detta ska behandla hur elevens sociala utveckling och kunskapsutveckling kan stödjas på bästa sätt. Informationen i samtalet ska utgå ifrån ”en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till läroplanen” (Skollagen 2010:800, 15 § 11 kap.). Vid utvecklingssamtalet ska en individuell utvecklingsplan, IUP, upprättas (Skollagen 2010:800).

2.5.4 Läroplanen, Lgrs11

Läroplanen inleds med en värdegrund. Denna ska genomsyra all verksamhet i skolan. Värdegrunden i läroplanen (Skolverket, 2011a) bygger på Skollagen (2010:800) och det uppdrag den ger de olika skolverksamheterna att undervisa utifrån ett demokratiskt synsätt och se till att alla visar varandra hänsyn och respekt. Varje elev ska i skolan ha rätt att känna lust och motivation till att lära sig och utvecklas i ett livslångt perspektiv. Vidare är skolans uppgift enligt läroplanens värdegrund (Skolverket, 2011a) att se till att varje individ ges möjlighet att hitta sina egen identitet och på så vis utvecklas till att kunna delta i samhällslivet utifrån sina förutsättningar. Omsorg och omtanke om varje elev och se till att hon eller han mår bra och utvecklas är något som ska prägla skolverksamheten. All form av diskriminering ska motverkas aktivt inom skolan. Skolformens undervisning ska anpassas efter elevens olika behov och förutsättningar, vilket ska ge alla elever en så likvärdig utbildning som det är möjligt. Det innebär att skolan har ett särskilt ansvar gentemot de elever som har svårigheter med att nå upp till kunskapsmålen i utbildningen. Skolan ska förmedla de kunskaper som bildar en gemensam referensram och som alla kan behöva ute i samhället. Under de tidiga skolåren är det särskilt viktigt med lek och skapande arbete för att eleverna ska tillgodogöra sig kunskaper. Skolans verksamhet ska kontinuerligt utvärderas av lärare och skolledning för att den ska kunna utvecklas och leva upp till de nationella målen (Skolverket, 2011a).

I Lgrs11 (Skolverket, 2011a) beskrivs också de olika ämnesområden som finns i träningskolan och de kunskapskrav som ställs inom dessa. Inom träningskolan finns

fem grundläggande ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning. Varje ämnesområde inleds med en beskrivning av ämnesområdet. Därefter redovisas för syftet med det. Sedan sammanfattas vad som ingår i det centrala innehållet. Slutligen redogörs kunskapskraven. De är uppdelade i två kriterier: grundläggande och fördjupade kunskaper. Nedan beskrivs de olika ämnesområdena kortfattat.

Estetisk verksamhet

Syftet med detta ämnesområde är att eleverna får utveckla kunskaper kring hur man gestaltar och skapar med bild, lek, drama, musik, slöjd och rytmik. De ska få möjlighet att använda olika tekniker, verktyg, redskap och instrument. Detta gör att eleverna på flera olika sätt ges en möjlig utväg till att kommunicera och uttrycka erfarenheter och intryck. Tanken är att undervisningen ska kunna förstärka elevernas tillit till att de kan skapa med fantasi och kreativitet. De ska också undersöka olika estetiska uttryck och dessa ska vara i olika konstformer och kulturer. Eleverna ska även utveckla kunskaper vad gäller ämnesspecifika begrepp.

Det centrala innehållet är uppdelat i fyra områden: Estetisk framställning, Material, redskap och tekniker, Estetisk verksamhet i samhället och Ämnesspecifika begrepp.

De grundläggande kunskapskraven utgår från att eleven kan delta i undervisningen. För att uppnå det fördjupade kunskapskravet krävs ett mer aktivt förhållningssätt. Exempelvis ska eleven framställa bilder, sjunga, göra framträdanden och beskriva och undersöka budskap i bilder. Bedömningen ska göras efter elevernas förutsättningar.

Kommunikation

Syftet med undervisningen i detta ämnesområde är att eleverna ska utveckla sina kunskaper i att kunna samspela tillsammans med andra. Dessutom ska eleven utveckla en tilltro till sin egen förmåga, så att hon aktivt kan påverka sin situation. Förutsättningar ska ges till eleven så att hon kan kommunicera i olika sammanhang och kunna förmedla sig med tydlig avsikt i bl.a. tal. På så sätt bidrar undervisningen till att eleven utvecklar sin identitet och sitt språk. Undervisningen ska också stimulera viljan hos eleverna att tolka och ta emot kommunikation. Då ges eleverna möjlighet att utveckla sina förmågor att samtala, lyssna och förstå. Eleven stimuleras att söka

information utifrån olika källor. För att kunna öka delaktigheten i sociala sammanhang ska eleven ges möjlighet att lära mer om ämnesspecifika begrepp.

Det centrala innehållet består av fyra olika områden. Dessa är Samspela, tala och samtala, Tolka och förstå, Informationssökning och Ämnesspecifika begrepp.

De grundläggande kunskapskraven innebär att eleven ska kunna både initiera och avsluta kommunikation. Eleven ska också kunna tolka andra personers avsikter. Dessutom ska eleven kunna söka information som är elevnära och delta i användandet av kommunikationsverktyg. För att nå fördjupade kunskaper ska eleven kunna upprätthålla kommunikation med hjälp av turtagning. Hon ska kunna beskriva, berätta, fråga och svara. Hon ska klara av att tolka andras behov, avsikter och känslor och visa det. Eleven ska utöver elevnära information kunna söka information om samhället som handlar om vad som har hänt och vad som ska hända. Bedömningen ska göras efter elevens förutsättningar.

Motorik

Syftet med undervisningen i ämnesområdet motorik är att eleven utvecklar ett intresse för att vara fysiskt aktiv och att hon utvecklar sin allsidiga rörelseförmåga. Eleven ska också ges möjlighet att öka sina kunskaper om sambandet mellan hälsa, rörelse och livsstil. Förmågan att vistas i naturen och i utemiljöer och där utföra olika aktiviteter ska få möjlighet utvecklas. Eleven ges möjlighet att använda ord, symboler och begrepp inom ämnesområdet.

Det centrala innehållets fyra olika områden är: Rörelse, Hälsa och livsstil, Friluftsliv och utevistelse samt Ämnesspecifika begrepp.

Kunskapskraven på grundläggande nivå innebär att eleven kan delta i de olika aktiviteterna. Eleven identifierar begrepp som tillhör sammanhanget och samspekar och visar igenkännande. De fördjupade kunskaperna innebär att kan använda sin fin- och grovmotorik både inne och ute och detta sker med rörelser som är avsiktliga. Eleven kan genomföra danser och lekar och följer då några regler. Eleven genomför olika aktiviteter och anpassar sig efter olika förhållanden och följer de regler som gäller för allemansrätten. Bedömningen ska genomföras efter elevens förutsättningar

Vardagsaktiviteter

Ämnesrådets syfte är att eleverna ska utveckla sina kunskaper vad gäller rutiner och mönster i vardagen. Det innebär att planera, välja och genomföra aktiviteter i sin vardagsmiljö. Kunskaperna ska också utvecklas vad gäller att undersöka närmiljön och naturen kring den, närmiljöns tradition och historia. Vidare ska eleven ges möjlighet att utveckla kunskap om olika religioner och andra livsåskådningar. Att reflektera över demokratiska värden, arbetssätt och principer är ytterligare exempel på vad eleven ska ges möjlighet att utveckla.

Vardagsrutiner och vardagsmiljö, Omvärld, Leva tillsammans samt Ämnesspecifika begrepp är de fyra områden som det centrala innehållet är uppdelat i.

De grundläggande kunskapskraven innebär att eleven deltar i de olika aktiviteterna. Hon ska också kunna identifiera symboler ord och begrepp genom att samspela och visa igenkännande. För att anses ha fördjupade kunskaper krävs att eleven kan laga mat. Hon ska också kunna källsortera och återvinna samt orientera sig i närmiljön. Eleven kommunicerar om demokrati och för henne betydelsefulla livsfrågor och frågor. Bedömningen ska göras efter elevens förutsättningar.

Verklighetsuppfattning

Syftet är att eleven ska utveckla kunskaper om naturen och människa och dess samband. Vidare ska undervisningen syfta till att elevens matematiska förståelse utvecklas och genom detta kunna lösa problem av praktisk natur och strukturera sin vardag. Att ordna upplevelser och händelser i tid och rum samt sortera olika föremål utifrån kvantitet och kvalitet ska möjliggöras. Möjlighet ska ges att se konsekvenser av såväl sitt eget som andras handlande och se samband mellan orsak och verkan. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att använda begrepp symboler och ord inom ämnesområdet.

Det centrala innehållet delas upp i åtta olika områden. Dessa är Människa, djur och natur, Tid, Rum, Kvalitet, Kvantitet, Orsak och verkan, Tekniska lösningar samt Ämnesspecifika begrepp.

De grundläggande kunskapskraven innebär att identifiera människans kroppsdelar och sinnen. Eleven deltar vad gäller exempelvis observationer av vädertyper och årstider, sortering av olika material samt i undersökningar av tekniska saker fungerar och

används. Fördjupade kunskapskrav innebär att eleven kommunicerar kring pubertet, och sexualitet. Hon ska beskriva, berätta och kommunicera inom olika delar av det centrala innehållet. Till exempel kommunicerar eleven kring orsak och verkan samt om hur olika handlingar och val ger naturen olika förutsättningar. Bedömningarna sker efter elevens förutsättningar.

2.6 Sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att utgå från Vygotskijs sociokulturella perspektiv därför att vi menar att läroplanerna (Skolverket 2011a,b,c) bygger på att elevernas kunskaper får utvecklas genom ett relationellt perspektiv. Detta innebär ett ständigt samspel mellan lärare och elev (Skolverket 2009). Syftet med vår undersökning är bl.a. att undersöka pedagogernas syn på kunskap och vilka förutsättningar de har att kunskapsbedöma sina elever.

Strandberg (2006) beskriver samspelet mellan människor som själva grunden i Vygotskijs teori om utveckling och lärande. Vygotskij (2001) menar att vi skaffar oss kunskap genom att samspela med varandra. Wood (1999) uttrycker det som att ett gott resultat som uppnås gemensamt blir själva basen för inläring och progression. Kunskapen överförs i lek, kultur och samtal med mera. Vygotskij (2001) skriver att den inre dialog som vi för med oss själva gör att vi skapar nytt kunnande genom de erfarenheter som vi gör genom den yttre sociala interaktionen. Strandberg (2006) menar att på så vis blir samspelet själva grogrunden för att utveckla och förbättra alla våra förmågor, exempelvis sociala, intellektuella och emotionella. Social kompetens blir ur ett sociokulturellt perspektiv således alla skepnader av mänsklig interaktion. Imitation blir barnets övningsarena, där det kan pröva sig fram i sitt vetande. Barnet märker vad det behärskar på egen hand och vad det ännu behöver hjälp med att klara av.

Vygotskij (2001) menar att barnet föds in i ett socialt sammanhang och genom detta hela tiden kommer att göra nya erfarenheter. Säljö (2000) klargör att det är när omvärlden översätts för oss genom samspel som vi lär oss olika saker. Vygotskij (2001) påpekar att interaktionen lägger grunden för vårt sociala och kulturella perspektiv. Kommunikation fungerar som själva förbindelsen mellan barnet och dess omgivning. Språket ger olika koder för hur skilda saker sägs eller tolkas. Kommunikation blir även

den länk som sker i människans inre tanke och det yttre sammanhanget, dvs. relationen. Wood (1999) skriver att språket inte bara har en kommunikativ funktion att fylla, utan också blir ett verktyg för hur barnet kommer att lära sig att uttrycka sig, förstå och tänka. Detta inom ramen för den kultur och den samhällsgemenskap som det tillhör. Säljö (2000) uttrycker det som att "...människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra" (s.67).

Hur vi vidare utvecklar vårt kunnande beror på vilka miljöer vi hamnar i och vilka sammanhang vi ställs inför (Säljö, 2000). Vygotskij (2001) poängterar vikten av redskap i interaktionen. Innebörden är att samspelet inte ensamt vägleder människan. De verktyg vi brukar i dialog med andra genom olika kulturella sammanhang och situationer spelar en avgörande roll för de erfarenheter vi gör och de kunskaper vi skapar. Säljö (2000) beskriver verktyg som en teknisk term inom Vygotskijs lära. För den som inte orkar förflytta en sten har exempelvis hävstången inneburit en revolutionerande möjlighet.

Wood (1999) skriver hur Vygotskij såg det som nödvändigt att skilja mellan sociala och biologiska förutsättningar. Säljö (2000) förklarar denna tanke om människans biologiska utgångspunkter som hennes motor. Lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv beror på samspel, men aktivitet är en annan viktig förutsättning. Strandberg (2006) menar att alla människor har olika biologiska begränsningar för olika aktiviteter. Genom s.k. utvecklingszoner drivs människan hela tiden att överskrida dessa. Det förklaras vidare med att hon ses på som kreativ och genom alla utvecklingsgångar har en förmåga att omforma sina tankar, redskap och kunskaper utifrån de sammanhang hon ingår i. Alla människor har enligt det sociokulturella perspektivet möjlighet att utvecklas och lära sig, i rätt sammanhang och med korrekta verktyg (Strandberg, 2006). Författaren lyfter fram exempel som att om vi inte trott denna utveckling möjlig så hade vi idag inte kunnat ha några elithandikappidrottare. Genom vår historia kan vi nämligen förstå att dessa personer har en funktionsnedsättning som gör att vi sett det omöjligt för dem att utöva sport (Strandberg, 2006). Sedan 1968 finns Special Olympics som är en världsomspännande organisation där personer med utvecklingsstörning tävlar i olika idrotter (Sandberg, 2012). Vygotskijs teori innebär, enligt Strandberg (2006), att olika kunskaper hela tiden förändras utifrån ett socialt sammanhang. Eftersom människan ses på som en kreativ

varelse har hon eller han genom att vara aktiv i olika situationer och kulturformer lärt sig att bruka de redskap som finns. På så sätt har en utveckling skett som lett till nya kunskaper för henne eller honom. Det som är viktigt är att det ur Vygotskijs syn på lärande och utveckling har skett gemensamt i ett socialt sammanhang, där kultur såväl som historia spelar en avgörande roll (Strandberg, 2006).

2.7 Specialpedagogens roll i träningskolan

Examensförordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) beskriver vad som förväntas av oss som specialpedagoger. Vi ska bl.a. ha kunskap i handledning, kunna dokumentera och skriva åtgärdsprogram. Vi medverkar i ett förebyggande arbete kring elever som innebär att svårigheter och hinder undanröjs i skilda lärmiljöer. Detta innebär att förmågan för kritiskt och självständigt tänkande måste finnas. Vidare ska specialpedagogen kunna analysera och utreda svårigheter på individ-, grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogens förhållningssätt tas också upp i Examensförordningen (SFS 2007:638). Det innebär att ha förmågan till empati och självinsikt.

Östlund (2012) pekar på hur de pedagoger som arbetar med undervisning i träningskolan, förutom sin lärarexamen, även behöver en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning. Detta för att räknas som behöriga som lärare inom skolformen. SFS 2011:326 bestämmer kraven på behörighet i de olika skolverksamheterna. Här beskrivs att pedagoger som ska undervisa i träningskolan behöver en relevant pedagogisk lärarutbildning, vilket också innefattar förskollärare. Däremot inbegrips inte fritidspedagoger. Enligt SFS 2011:326 ska pedagogerna vidare ha läst speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning. Detta innebär alltså att inte heller specialpedagogutbildningen, efter genomgången lärarexamen, längre är tillräcklig för att undervisa i träningskolan (SFS 2011:326). Östlund (2012) framhåller att dessa förändrade krav inom träningskolan fattades av Skolverket under våren 2011. Anledning är att antalet lärare med specialpedagogisk utbildning konstant minskat i Skolverkets statistiska mätningar, och på 11 år reducerats med 20 procentenheter.

2.8 Sammanfattning

Kunskap har flera olika förklaringar. Svenska Akademiens Ordlista (2012) beskriver det som insikt, vetande och kännedom. Göransson (1999) såväl som Gustavsson (2002) förklarar att det har olika betydelse beroende på i vilken kontext det förekommer.

Vem som har rätt till kunskap har skiftat under de senaste århundradena. Grunewald (2008) såväl som Berthén (2007) skildrar utvecklingen av kunskap för personer med funktionsnedsättning. Från att ha setts på som en skam för samhället och förklarats som idioter ska de idag istället ingå som en del av det. Flera forskare (Grunewald, 2008; Berthén, 2007; Östlund, 2012) framhåller hur träningskolan är sprungen ur asyler, s.k. vårdhem, där de med olika funktionsnedsättningar får vård och tillsyn. Utvecklingen av verksamheten har gått från det mer vårdande mot en mer kunskapsorienterad skola. År 1973 kommer den första läroplanen för träningskolan (Östlund, 2012) och därmed får träningskolan ämnen. Berthén (2007) menar att den stora skiljelinjen kommer när verksamheten överförs från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet år 1983 och därmed underordnas Skollagen. År 1990 kommer en ny läroplan för träningskolan och i och med den införs ämnesområden (Östlund, 2012). Dessutom är utgångspunkten inte längre omsorg, utan fokus har flyttats till kunskap och pedagogik (Berthén, 2007).

För att göra en bedömning av elevernas kunskaper behövs verktyg. Goldstein och Behuniak (2010) beskriver hur man i USA redan under en tioårsperiod arbetat med att ta fram olika redskap för att bedöma elever med omfattande kognitiva funktionsnedsättningar. Resultatet som författarna kommer fram till är att det dels blir en process som visar sig mer invecklad än förväntat och dels att det kommer att behövas många fler redskap än väntat. Lundahl (2011) menar att bedömning är ett verktyg som ska berätta vart eleven befinner sig och vart hon är på väg samt vad hon behöver göra för att nå upp till kunskapsmålen.

Szönyi (2005) såväl som Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) visar i sina studier på svårigheten med att tolka begrepp. Dessa ges olika betydelse utifrån olika sammanhang och synvinklar.

Vi tar upp två internationella styrdokument som vi ser som viktiga inom verksamheten i träningskolan. Det ena är Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) och det andra är Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). Nationellt beskriver vi Skollagen (2010:800) och Lgrs11 (Skolverket, 2011a). Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver att styrdokument är det som reglerar verksamheten i skolan.

Utgångspunkten i studien är Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Vygotskij (2001) förklarar det som att utveckling och lärande uppkommer genom det samspel vi har med varandra. Strandberg (2006) beskriver att Vygotskij menar att det även är beroende av vilket sammanhang vi befinner oss i, dvs. vår historiska, kulturella och sociala bakgrund.

SFS 2007:638 beskriver vad som förväntas av specialpedagogen. Kraven på vem som är behörig i träningskolan regleras i SFS 2011:326. År 2011 förändras behörighetskraven för att få arbeta i träningskolan, vilket innebär att många som arbetar där idag inte längre ses som behöriga enligt denna förordning. Därmed är inte heller specialpedagogen längre behörig att undervisa i träningskolan, utan det krävs en speciallärutbildning med inriktning utvecklingsstörning.

3 Metod

Som forskare inom det specialpedagogiska fältet innebär det att ta olika ställningstagande. Att välja en metod som bäst undersöker det som vi vill studera är ett sådant. Ett metodologiskt antagande är att se till att tillvägagångssättet matchar det som undersöks (Fejes & Thornberg, 2009; Lantz, 2007). Eliasson (2006) skildrar kvalitativ studie som att den förklaras med ord i motsats till den kvantitativa som förklaras med siffror. Ett kvalitativt betraktelsesätt är sprunget ur de humanistiska vetenskaperna, där fenomenologi och hermeneutik ingår. Tyngdpunkten för den kvalitativa ansatsen är att förstå och tolka det resultat som kommer fram snarare än att generalisera, förutspå och förklara (Stukát, 2005). Lantz (2007) menar att förekommande angreppssätt exempelvis kan vara öppna, riktat öppna, halvstrukturerade eller strukturerade intervjuer. Ett kvantitativt synsätt har sina rötter i naturvetenskapen och innebär att en stor mängd fakta samlas in. Målet är att ur dessa kunna generalisera resultatet, dvs. få det att gälla fler än de som ingår i undersökningen. Exempel på metoder som används är standardiserade test och strukturerade enkäter (Stukát, 2005).

3.1 Metodval

Vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning inspirerad av en fenomenologisk ansats. Detta eftersom vi anser att vår studie söker svar på pedagogernas egen upplevelse av begreppen kunskap och hur dessa ställs i relation till läroplanens syn på detsamma samt hur en bedömning av en elev i träningsskolan genomförs. Vi vill alltså förstå det som pedagogerna upplever som en verklighet i verksamheten och hur de utifrån sin upplevelse och läroplanens kunskapsmål kunskapsbedömer sina elever. Vi ser på förhållandet mellan kunskap och bedömning som ett fenomen som bygger på pedagogens relation till läroplanen och sin praktik, dvs. verksamheten i träningsskolan. Szklarski (2009) framställer fenomenologi som en lära såväl som en teknik, där forskaren lägger vikt på att förstå det som beskrivs och på så sätt hitta problemets egentliga innebörd. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar att fenomenologi är ett sätt att beskriva ett problem snarare än att utvärdera det. Vidare har vi valt att använda halvstrukturerade intervjuer, då vi anser att det är den intervjumetod som ger den bästa bilden av pedagogernas egen uppfattning av verkligheten ute på fältet. I en halvstrukturerad intervju ges respondenten möjlighet att, inom ämnets frågeställningar,

fritt ge sin syn på saken. Huvudfrågorna bildar strukturen som kan ge upphov till följdfrågor och speglingar under intervjuens gång. Detta för att ge de som intervjuar så stor förståelse som möjligt av det som sägs (Lantz, 2007). Vi gjorde vissa antaganden när vi konstruerade frågorna till intervjuerna. De grundar sig på att eleverna ska bedömas efter sina egna förutsättningar (Skolverket 2011a). Då krävs att pedagogerna har kunskaper kring varje elev, hur de exempelvis begränsas av sina funktionsnedsättningar. Därför fann vi att en fråga måste handla om pedagogernas förkunskaper om eleverna. Eftersom vi undrar hur en adekvat bedömning ska göras måste vi undersöka om respondenterna vet vad begreppen i läroplanen betyder. Därför frågar vi om begreppen delaktig och aktiv i intervjun.

3.2 Pilotstudie

För att undersöka att våra frågor blir så tydliga och så precisa som möjligt gjorde vi en pilotstudie. Vi kontaktade pedagoger på en grundsärskola och bad om hjälp. De ställde upp och frågorna skickades till dem. Den respons vi fick visade att två frågor var otydligt formulerade. Efter råd från dem förändrades frågorna så att de blev tydligare, samtidigt behölls ursprungsinnebörden. Även rektorn fick möjlighet att kommentera våra frågor. Responsen var positiv och rektorn ansåg att frågorna var bra. Eliasson (2006) såväl som Kvale och Brinkmann (2009) menar att en provundersökning är klok att genomföra eftersom den kan ge besked om sådant som vi själv inte reflekterat över när vi konstruerar frågorna.

3.3 Undersökningsgrupp

Vi genomförde studien i grundsärskolans inriktning träningskolan. De personer vi intervjuade var alla pedagoger i årskurs 1-9, men med olika pedagogisk bakgrund. Det som var gemensamt för dem var att de ansvarade för undervisningen och att de utifrån läroplanen bedömde elevernas kunskaper och utveckling. Eleverna befann sig på olika utvecklingsnivåer, grav till måttlig utvecklingsstörning med eller utan ytterligare funktionsnedsättningar. Enligt Stukat (2005) är det viktigt att se till att undersökningsgruppen inte begränsas för mycket. Det kan få till följd att resultatet blir alltför ensidigt. Därför ville vi, även om vi hade en liten undersökningsgrupp, se till att det fanns en god spridning inom årskurser såväl som inom elevernas utvecklingsnivå.

Vår ambition var att fyra olika skolor skulle ingå i vår studie och att detta skulle resultera i sex till åtta intervjuer. För att nå ut till respondenter fick vi hjälp av en rektor på en träningskola. Hon förmedlade kontakter till pedagoger på tre olika skolor och gav oss tips om ytterligare tre andra skolor som vi själv kontaktade. Av dessa var det en som valde att ställa upp. Vi sökte samtidigt också själv upp tre andra skolor. Vi fick respons av en som ville vara med i studien. Totalt gav detta oss tolv pedagoger på fem olika skolor att intervjua. Detta var fler än vår ursprungstanke. Samtidigt var vi positiva eftersom detta innebar en möjlighet att ge undersökningen en större och djupare bredd. Det innebar dock att denna process drog ut på tiden. Dessutom dröjde de skolor som visat intresse med att ge klartecken. Vår tidsplan försenades något vilket senare påverkade vår bearbetning av materialet (se 3.5 Bearbetning av material).

3.4 Genomförande

Vi började med att mejla ut vårt missiv, där vi förklarade studiens syfte och tillvägagångssätt samt hur lång tid intervjun beräknades ta (se bilaga 1). Även våra frågor (se bilaga 2) mejlades ut i förväg, eftersom vi ansåg att pedagogerna skulle få möjlighet att i lugn och ro få tänka efter. Intervjuerna ägde rum på respektive pedagogs skola. Efter medgivande från samtliga pedagoger valde vi att spela in samtalen. För att vara på den säkra sidan använde vi två olika inspelningsutrustningar. Respondenterna fick själv välja var de vill bli intervjuade, samtliga valde ett avskilt rum på sin arbetsplats. Stukát (2005) menar att det är viktigt att försöka få en miljö som känns bekväm och ohotad för informanten. Varje intervjutillfälle tog cirka 30 minuter i anspråk. Vi valde att genomföra alla intervjuerna tillsammans. Detta för att två personer lägger märke till mer än en (Stukát, 2005).

3.5 Bearbetning av material

Szklarski (2009) beskriver fenomenologens viktigaste uppgift som att förstå sitt material. Därför la vi stort fokus på själva intervjun, där följdfrågor och speglingar blev viktiga för oss så att vi verkligen skulle förstå våra informanter. Fenomenologen bearbetar och analyserar sitt empiriska material stegvis. Steg ett innebär att materialet bestäms utifrån en helhet (Szklarski, 2009). För att få denna helhet transkriberades och kodades intervjuerna. Vår tanke var att transkribera alla intervjuerna i sin helhet. Det gjorde vi också med de första. Efter hand upptäckte vi att det var ett väldigt

tidskrävande arbete. Dessutom hade vi fått möjlighet att göra fler intervjuer än vad vi tänkt från början. En annan aspekt var att det visade sig att vissa delar av materialet inte var av intresse för vår studie. Vi valde då att endast transkribera de avsnitt som gav oss information som vi kunde använda oss av för att nå ett resultat. Detta innebar att våra två första frågor endast sammanfattades. Detta berodde på att de bara upplyste om rena fakta kring skolans elev- och personalantal samt de yrkesgrupper som fanns representerade där. Stukát (2005) pekar på att genom att ta bort de mindre intressanta styckena sparas tid. Detta gav oss följaktligen mer tid och därigenom större möjlighet att fördjupa oss i det som var av intresse för studien. Vi kodade intervjuerna genom att använda olika tecken för exempelvis tankepauser och betoning av ord. Dessutom försågs varje intervjuad pedagog med en siffra i vårt material, P1 - P12. Detta för att avidentifiera dem och ändå framöver kunna hänvisa till dem.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) är meningskoncentrering en metod för att analysera intervjuer. Metoden går ut på att respondenternas svar dras ihop till formuleringar som blir kortare. Andemeningen ska fortfarande finnas kvar. Först läses hela intervjun igenom. Detta görs för att helheten och känslan i materialet ska framkomma. Efter detta tas meningsenheterna ut. Utifrån dessa skapar forskaren sedan teman. Dessa teman stäms av mot studiens syfte. Det material som därefter kvarstår sammanställs i beskrivande utsagor. Slutligen menar Kvale och Brinkman (2009) att dessa utgör en grund för analysen. Vi använde oss av meningskoncentrering när informanterna hade långa utläggningar där endast en liten del var av intresse för vår studie. Metoden nyttjades också av oss i de fall intervjupersonerna radade upp exempel eller pratade i metaforer.

Steg två innebär att den transkriberade texten läses noga, för att plocka ut det som är relevant för studien (Szkłarski, 2009). Vi valde att använda oss av pennor i olika färger. Varje färg representerade en fråga ur vår strukturerade frågemall (se bilaga 2). Vissa passager fick markeras med två färger, då de besvarade mer än en fråga.

Det tredje steget innebär en detaljanalys av den information som plockas ut i steg två (Szkłarski, 2009). Vi försökte här fånga de delar som innebar samma sak, såväl direkt som indirekt. Med detta menade vi att vissa saker har förklarats genom direkta utsagor medan andra har vävts in i exempel.

Szklarski (2009) skriver att steg fyra innebär att än en gång sammanfoga de olika delarna. Detta för att ovidkommande delar och upprepningar ska tas bort. Här skrev vi ihop materialet igen, som då består av de delar vi plockat ut som väsentliga för vår studie.

Det femte steget innebär att urskilja centrala mönster som framträder. Syftet med detta är att hitta gemensamma teman. Det är detta som är fenomenets essens, dvs. den gemensamma nämnaren (Szklarski, 2009). För att finna essensen i vårt material jämförde vi de olika delar vi valt ut. Olika betydande mönster plockades ut. Dessa kom att ligga till grund för hur vi redogjorde för vårt resultat. Vi valde att dela upp denna redovisning i tre områden. Anledningen till detta var att två av områdena anknöt till våra grundfrågor och det tredje behövdes för att ge resultatet en bredare plattform att stå på.

Szklarski (2009) berättar också om ett steg sex. Det går ut på att återkoppla till informanterna för att få bekräftat sin teori. I vårt fall hade vi inte möjlighet att göra detta, då det föll utanför vår tidsram för arbetet. Vi tycker att det skulle ha varit intressant att genomföra.

3.6 Tillförlitlighet

För att borga för god kvalitet bör man som forskare hela tiden förhålla sig till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i sin studie. Detta görs genom att man hela tiden ifrågasätter sitt sätt att arbeta och ställer sig frågor som hur detta kommit fram och på vilket sätt. Att studien görs så transparent som möjligt gör också att den vidare går att följa och på vis får ett sanningsvärde (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6.1 Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) är reliabilitet ett mått på mätinstrumentets förmåga att mäta. I vårt fall kommer detta att handla om våra intervjuer och hur väl de ger oss de svar vi söker. Fallgropar som finns längs vägen kan vara av olika art. Ett exempel är feltolkning av frågor och/eller svar. Vår förhoppning är att vi undvikit detta i möjligaste mån genom spegling och följdfrågor under intervjuerna. Stukát (2005) tar också upp felskrivningar som ett exempel på brister i reliabiliteten. Vi har nogsamt transkriberat våra olika

intervjuer. När vi har gått igenom materialet har vi varit noga med att vi har gjort det tillsammans. Detta för att undvika felskrivningar, men vi vågar ändå inte fullständigt garantera att det inte förekommer några fel.

3.6.2 Validitet

Stukát (2005) beskriver validitet som om man lyckats mäta det man har för avsikt att mäta. Därför får vi flera gånger ställa oss frågan om vi verkligen undersöker det som vi vill undersöka. Dessutom måste vi ha med i åtanke att informanterna kan ge oss svar som inte är helt sanna. Dessa kan bero på att situationen inte känns bekväm för dem eller att de inte vill erkänna att de inte är så insatta i ämnet. Det kan också vila på att de vill göra oss glada genom att ge oss de svar de tror att vi vill ha. Det behöver inte betyda att detta görs medvetet. Vår känsla är att våra informanter har varit så ärliga som de kunnat vara. Ämnet har varit svårt och svaren inte alltid glasklara, men intervjuerna har ändå mynnat ut i information som har varit viktig för oss.

3.6.3 Generaliserbarhet

Kvale och Brinkmann (2009) skriver om vetenskaplig forskning som möjlig att generalisera och lyfta ut i ett större sammanhang. Vad gäller samhällsvetenskapliga studier pratar de istället om en s.k. naturalistisk generalisering, som för fram erfarenheter och kunskaper som tidigare inte synliggjorts. Stukát (2005) talar om vilka studier som egentligen kan generaliseras. Några omständigheter som kan spela in på om resultatet kan generaliseras eller inte är om undersökningsgruppen är för liten, om de som ingår i studien inte kan anses representativa eller att bortfallet är för stort. Vi inser att vi riktar oss till ett litet antal pedagoger inom träningsskolan. Därför blir graden av generaliserbarhet troligtvis inte så hög i vår studie. Däremot hoppas vi att den kan bidra med kunskap inom ett fält där forskning inte bedrivits i någon större utsträckning.

3.7 Etiska överväganden

En viktig aspekt vid forskning är den etiska. Som specialpedagoger ska vi kunna visa förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete (SFS 2007:638). Vi menar att etik handlar om ett förhållningssätt snarare än om lagar och regler. Detta utesluter dock inte att vissa etiska frågor måste regleras formellt. I etikprövningslagen finns bestämmelser kring etikprövning av forskning som handlar om

människor. Syftet med lagen är att skydda den enskilda människan och respekten för människovärdet vid forskning. (Lag 2003:460).

Vetenskapsrådet (2002) ställer upp fyra generella huvudkrav vad gäller forskning. Det första är informationskravet och det innebär att syftet med studien klart ska framgå. Krav nummer två är att deltagandet ska vara frivilligt, samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet är det tredje och betyder att de som deltar i undersökningen garanteras anonymitet. Slutligen behandlas nyttjandekravet. Detta förklarar att de uppgifter som samlas in i studien endast får användas för forskningsändamål. Dessa fyra krav delger vi våra informanter om dels via vårt missiv (se bilaga 1) och dels genom muntlig information i samband med intervjuerna. Utöver det kodar vi deltagarna för att säkerställa konfidentialiteten.

Gustafsson, Hermerén och Peterson (2005) lyfter fram begrepp som sanning och rättvisa som viktiga. De menar också att forskningen ska bedrivas på ett sätt som gör att andra människor inte kommer till skada. Vi känner att förståelsen för vad pedagogerna uttrycker blir mycket viktig för oss. Vi håller en struktur i intervjuerna, men vårt fokus styrs av att vi måste förstå vad som blir sagt. Därför följer vi upp huvudfrågorna med speglingar och nya frågor så att vi säkerställer att vi uppfattar svaren korrekt.

Kvale och Brinkmann (2009) förklarar att intervjuforskning är full av etiska frågor. De förklarar hur intervjun inte bara är en konst eller en teknik. Det blir också viktigt för den som intervjuar att ha kunskap om det ämnesområde och den praktik som hon ska ge sig i kast med. Likaså måste hon inse hur den som intervjuas kan påverkas såväl som påverkar när intervjun görs. Ur den aspekten blir det viktigt för oss att våra informanter får ställa upp villkoren kring intervjun, så att det gör att de blir så avslappnade som möjligt och deras verksamhet påverkas så litet som möjligt. Genom våra allmänna frågor ser vi till att vi får de kunskaper kring varje skola som vi saknar för att få en helhetsbild av praktiken. Det är ändå inte alltid lätt att inse vad denna skolverksamhet innebär i praktiken, då den skiljer sig så stort utifrån vilka elever som kommer att finnas i den. De olika observationer vi gör av miljöerna och de samtal vi för med pedagoger blir då grunden för de etiska överväganden vi gör när vi utför intervjuerna. Dessutom är ämnesområdet något som berör och som vi som forskare hela tiden behöver diskutera mellan oss för att inte tappa bort syftet med vår studie.

4 Resultat och analys

Vi kommer att redovisa vårt resultat av intervjuerna utifrån våra två områden kunskap och bedömning. Eftersom vi är fenomenologiskt inspirerade utgår vi ifrån pedagogernas egna upplevelser av vad kunskap och bedömning är. Inledningsvis redogör vi för hur verksamheterna vi besökt är strukturerade. Detta eftersom denna information utgör en plattform för resultatet.

4.1 Verksamheternas struktur

De fem träningskolor vi har varit ute i har förhållandet mellan elever och personal varit minst en till en. Detta innebär att det går minst en pedagog på varje elev. För vissa elever med grava funktionsnedsättningar kan det ibland krävas både liftar och skötbord. Eleverna kan befinna sig på en kognitiv utvecklingsnivå från en tvåmånaders baby. Flera av informanterna menar att träningskolans struktur i stort påminner om den som finns i förskolan. Synen att se samspel och lärande i alla situationer är det som framhålls.

Vi har under vår utbildning vid ett flertal tillfällen kommit att diskutera behörighetskrav för träningskolan. Därför har vi funnit det intressant att undersöka vad personalen i verksamheten har för utbildning. Vi konstaterar att av de tolv personer vi har intervjuat är det endast två personer som har rätt utbildning för att få undervisa. De yrkeskategorier som arbetar på de träningskolor vi har undersökt är barnskötare, grundskollärare, förskollärare, specialpedagoger, speciallärare, arbetsterapeuter, socialpedagoger och aktivitetsledare.

De vi har intervjuat tycker att det är viktigt att ha en relevant utbildning. Det framkommer också att personalen måste trivas och tycka att det är roligt att arbeta i verksamheten för att den ska fungera. Flertalet informanter anser att det är en arbetsplats som inte passar för alla. De har upplevt att personal anställts som själv upptäcker att verksamheten inte passar dem. Att vara lugn och ha tålamod är grundläggande anser de flesta. Flertalet menar också att det är viktigt att man är trygg i sig själv. Andra egenskaper som lyfts fram som värdefulla är t.ex. flexibilitet, kreativitet, påhittighet, lyhördhet, envishet, nyfikenhet och uppfinningsrikedom. Att ha empati och vara

inkännande, dvs. att ha förmåga att se och vänta in eleven, är betydelsefullt anser de flesta.

Egenskaperna är viktigare än förkunskaperna för kunskaperna får man på vägen. Det är klart att man behöver ha en utbildning. (P12)

Pedagog 6 lyfter återkommande vikten av att bemöta eleven rätt. Vad gäller erfarenhet anser flera informanter att det är bra att ha kunskaper om autism och utvecklingsstörning. Att ha arbetat med utvecklingsstörda tidigare är en god erfarenhet anser tre pedagoger.

Eftersom vi utbildar oss till specialpedagoger har vi funnit det intressant att undersöka dennes roll i träningskolan. Vi kan notera att alla skolorna har specialpedagoger som undervisar eleverna. Här skiljer sig inte specialpedagogens roll åt från de övriga pedagogerna som undervisar. Tre av skolorna har även specialpedagoger som arbetar övergripande. Det innebär att de arbetar med handledning, utredning och utbildning. I dessa fall läggs fokus på en rådgivande roll gentemot de andra pedagogerna. Två av skolorna uppger att de inte har någon specialpedagog, med en övergripande roll, knuten till verksamheten.

4.2 Kunskap

Vi har valt att angripa begreppet kunskap utifrån verksamheten träningskolan. I vårt material framkommer tydliga mönster. Ett är att alla våra informanter menar att kunskap för deras elever innebär att klara sig så bra som möjligt i livet. De uttrycker det på olika sätt t.ex. som livskunskap eller att besitta olika färdigheter som berikar elevernas liv såsom att klä på sig, sköta sin hygien och att åka buss. Vidare beskrivs det som samhällsträning och att kunskapen måste flytta med ut i verkligheten. Detta innebär att om man övar på en sak i skolmiljö så gäller det även att kunna hantera den i praktiken. Annars har eleven ingen nytta av kunskapen. Flera pedagoger menar att lärsituationerna påminner om de som finns i förskolan. Det finns inga ramar för lärandet utan kunskaper får eleven hela tiden oavsett om det är rast, toalettbesök eller måltid.

Träningskolan tänker som i förskolan, att man är med barnen hela tiden och att det är lärande i alla de situationerna. (P4)

Den här helheten är ju det som grundskolebarn redan kan, de har lärt sig det sedan de var små. Våra elever kan kanske inte ens gå på toa själv fastän de går i sjuan, så därför fokuserar vi mycket på det. (P2)

Av tolv intervjuade pedagoger är det endast en som överhuvudtaget nämner kunskap som något som är direkt kopplat till kunskapsmålen i läroplanen och då handlar det om att kunna delta.

Ja, eftersom jag är lärare, så jag utgår mycket ifrån läroplanen./.../... det grundläggande kunskapskravet är deltagandet så för mig blir det litet på sätt och vis att kunskap är att kunna delta. (P1)

De andra elva menar att kunskap snarare bygger på det som står i läroplanens värdegrund. De menar att varje individ ska ha rätt att bygga sina kunskaper på det som de är duktiga på och genom detta kunna vara en del av samhället liksom att fungera i det.

Vi arbetar ju då mycket med samhällsträning för det är ju ändå grunden för att klara av mycket. Det är det som skiljer sig från den vanliga skolan, att se allt i ett långt livsperspektiv. (P7)

Ett annat mönster som visar sig är förutsättningarna för eleverna att tillskansa sig kunskap. Alla intervjuade menar att grundförutsättningen för att kunna lära sig på bästa sätt är att eleven mår bra. Därtill kommer att hitta elevens motivation och lust att lära. Detta görs genom att utgå ifrån elevens styrkor och intressen och anpassa sig efter eleven för att kunna ge rätt förutsättningar för inläring. Det är också viktigt med en tydlig struktur. Två personer uttrycker i klartext att det är personalens ansvar att ge dessa förutsättningar. De andra säger detta genom att lyfta fram olika exempel på hur de arbetar med eleverna.

Det tredje mönstret vi ser är att alla informanterna är överens om att de genom dokumentation och observation kan se att eleverna utvecklas och gör framsteg. I träningskolan finns flera system för dokumentation. Ett centralt system som nämns av de flesta är Skola24. Där kryssar pedagogen för de olika ämnesområden som har gåtts igenom med eleven. Några pedagoger saknar ett kommentarfält i detta system. De menar att om man bara kryssar för vad eleven gjort så säger det inget om elevens läroprocess.

Men jag vet inte, det är väl mest ett avprickningssystem. Nu har vi samtalat om samerna och så bockar vi av. (P10)

... om det här är ett dokument som ska följa med upp sen för att förklara den här elevens situation och kunskapsutveckling för nästa pedagog i nästa skolform så säger ju inte de här någonting om vad eleven har förstått, det är ju, det är ju bara, har den deltagit. (P5)

Om eleven exempelvis byter skola så får mottagande pedagog egentligen ingen kännedom av vad eleven kan utan bara vilka ämnesområden som har tagits upp. Ett annat sätt som nämns av flera är att eleverna har egna pärmar där dokumentationen samlas och pedagogen kan på så sätt följa elevernas utveckling. Olika typer av skriftliga omdömen, exempelvis IUP, finns också som visar på elevens utveckling. Eleverna i träningskolan följs även upp av flera olika bedömningar som görs både inom skolan och inom vården. Den kognitiva utvecklingsnivå som eleven anses ligga på är ett exempel på en sådan bedömning. Två pedagoger ser en vinst i att dela upp ansvarsområdena mellan sig. De menar att det ger möjlighet att fördjupa sig inom ämnesområdet och därmed ha koll på att eleverna får den kunskap de har rätt till enligt läroplanen.

En annan aspekt som vi valt att undersöka är om pedagogernas upplevelse av kunskap i praktiken stämmer överens med den bild av kunskap som beskrivs i läroplanen. Svaret från informanterna är ett enhälligt nej och alla är rörande överens. De menar att det finns en funktionsnedsättning med i spelet som gör att vissa mål i stort sett blir omöjliga att uppnå även om det tas hänsyn till elevernas funktionsnedsättning.

Sedan tänker jag återigen, det här, att med de multihandikappade barnen, att man faktiskt måste tänka på att det faktiskt är ett funktionshinder med i spelet. (P3)

Pedagog 5 uttrycker det som en undran om var gränsen går mellan kunskap och begränsning och syftar då på träningskolorns elever. De allra flesta informanterna kan se en vinst med att ha ett material, läroplanen, som de kan arbeta efter. De känner sig trygga med att de vet vad som förväntas av dem och menar att kunskapsområdena ringas in och tydliggörs. Dessutom upplever några att läroplanen ger dem ett kvitto på att de fått med allt det som de behöver i sin undervisning samt att den bekräftar att de redan tidigare har arbetat rätt. Pedagog 6 upplever att det tidigare var föräldrarna som bidrog till att bestämma vad deras barn skulle lära sig. Då blev de praktiska bitarna framträdande, t.ex. påklädning och toalettbesök. Med den nya läroplanen kom kunskapsdelen in. Flertalet informanter tycker att kunskapskraven inom många

ämnesområden är orimliga och irrelevanta. De menar att det i många fall läggs fokus på kunskaper som eleverna inte kommer att ha någon nytta av.

... jag tycker verkligen att det är någonting som saknas och jag tycker också att vissa av kunskapskraven är helt orimliga utifrån de eleverna vi har på våran skola, och jag utgår ifrån att det är likadant på de andra träningsskolorna att vissa utav kunskapskraven är, blir helt orimliga. Vi har ett där det står att man ska ha samtalat om pubertet och reproduktion. Vi har elever som inte ens, ja som vi ibland uppfattar som om de inte vet att de finns till själva. (P5)

Ja, och man deltar inte i samtal om pubertet och sexualitet när man är 2 månader gammal. Det gör man ju bara inte va. (P10)

Om man utgår från de kunskapskraven som står i läroplanen så känns det ju inte som om våra elever skulle kunna eller klara speciellt mycket. Det känns som om delen för träningskolan, det var någon igår som sa att man gjorde en liten "light-version" av grundsärskolans läroplan och egentligen inte riktigt anpassat delen för träningskolan. (P12)

Flertalet informanter menar att man istället borde fokusera på frågor som demokrati, öka självkänsla, självbestämmande, att de ska delta i beslut och att de görs aktiva i sitt eget liv. Detta är saker som står i läroplanens värdegrund men som informanterna saknar i kunskapskraven. Kunskapskraven uppfattas också som svåra att tolka av alla.

Det bara känns som kinesiska allt som står. (P4)

... det beror på hur man ser på begreppen, det är ju väldigt tolkningsbart allting. (P12)

Några menar att kunskapskraven är väldigt abstrakta. Två pedagoger anser att läroplanens kunskapsmål behöver förändras helt på två punkter. Dessa är kritiskt tänkande och samspel i möten med andra människor. Elevernas grad och art av funktionsnedsättning innebär att de inte kan leva upp till detta hur mycket de än försöker eller övar. Pedagogerna menar då att kunskapsmålen blir tokiga eftersom de inte går hand i hand med funktionsnedsättningen. De pedagoger som uttrycker detta är de som har elever på en högre utvecklingsnivå.

Varför göra det så avancerat för våra elever? (P8)

De pedagoger som har elever på en grav kognitiv utvecklingsnivå uttrycker att de är arga, ledsna och frustrerade. De menar att deras elever inte görs synliga i läroplanen och

därmed inte har samma rättigheter och möjligheter som andra elever inom verksamheten. De upplever att ingen bryr sig om deras elever.

... vi har varit mycket frustrerade. Vi har varit på väg att bara riva sönder den och slänga den i papperskorgen, för våra elever finns inte med nånstans. (P9)

... man undrar vem som har skrivit den? (P11)

Flera pedagoger påpekar också att kommentarmaterialet till läroplanen inte heller är speciellt vägledande.

4.3 Bedömning

I intervjuerna framkommer att om eleverna kommer direkt från förskolan till träningskolan så får mottagande skola oftast god information kring eleven. Flyttar eleven från en skola till en annan inom samma rektorsområde är överlämnandet av information kring eleven också bra. Däremot kan det skifta väldigt om eleven kommer från en skola i en annan kommun eller ett annat rektorsområde. Tre av de fem skolorna uppger att de har förutsättningar att göra egna bedömningar av eleverna för att komplettera de uppgifter eleverna har med sig från sin tidigare verksamhet. De flesta eleverna är också kopplade till habiliteringen. Med förälders medgivande kan skolorna få information från habiliteringen både skriftlig och muntlig. Alla informanter har på något sätt uttryckt att kännedom om eleven som person och om dess begränsningar till följd av funktionsnedsättningen är nödvändig. Detta därför att ge eleven möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar.

När pedagogerna nu åläggs att bedöma sina elever utifrån nya kriterier i läroplanen tycker vi att det är intressant att veta vilka hjälpmedel och verktyg pedagogerna har getts. Informanterna beskriver sig själv som kreativa och berättar att de skapat sina egna redskap. De har exempelvis gjort logg-böcker till eleverna. De har också skapat dokumentationspärmar med all information kring eleverna. Dessa pärmar följer eleven under hela dess skolgång. Några pedagoger har bestämt sig för att arbeta tematiskt och menar att alla ämnesområden på detta sätt täcks in. Det som är gemensamt för alla informanterna är upplevelsen av att de inte fått speciellt mycket stöd uppifrån. Med uppifrån menar de emellertid olika saker. Några syftar på skolledningen medan andra avser de som skrivit läroplanen. Ytterligare några menar att det är båda.

Jag tror inte riktigt, alltså jag undrar om de förstår på vilken nivå som våra elever finns på. (P11)

Egentligen borde man slå larm ordentligt men det är ju en sån liten grupp. (P10)

Hälften av de intervjuade uppger att de har fått tid avsatt till implementering och diskussion kring läroplanen. Pedagog 12 menar att det förs kontinuerlig diskussion på deras skola om läroplanen och hur den ska tolkas.

Jag tycker nog främst att det är i diskussionen med andra pedagoger som jag tycker att jag mer och mer hittar vad jag tycker. Men jag blir också mer och mer förvirrad. (P5)

På en skola har det gjorts en pedagogisk planering av den nya läroplanen under en utbildning. Nu har detta blivit ett verktyg som de använder sig av varje termin. Den andra hälften, som fått avsevärt mindre tid till implementering och diskussion, upplever att det lagts mer fokus på grundsär. Detta eftersom de ska betygssätta sina elever. Några av dessa menar att det enda de fått reda på är att de ska bryta ner läroplanen till sina elevers nivå. De upplever att de har protesterat, men att det inte har gett någon effekt. Pedagog 1 anser att det hade varit ett verktyg att få mer utbildning kring utvecklingsstörning.

Det är ju diskussionen sinsemellan hur man liksom ska tolka [begreppen i läroplanen; författarnas kommentar]. Men sen är det ju så att det finns lika många tolkningssätt här som det finns pedagoger. Men det blir upp till oss att fixa det, och man tolkar det säkerligen olika på olika skolor också. (P12)

Alla kommer fram till att det förekommit implementering och tillfällen, i olika mängd, till diskussion. Däremot känner de att de saknar konkreta verktyg uppifrån. Många nämner Skola24, men menar samtidigt att det inte ses som ett verktyg utan som ett hjälpmedel att bocka av att de följt ämnesområdenas centrala innehåll.

Läroplanens bedömningsdel bygger på grundläggande respektive fördjupade kunskaper (Skolverket 2011a). Att delta är ett begrepp som förekommer i alla ämnesområdena vad gäller grundläggande nivå. Som vi beskriver under genomförandeavsnittet använde vi oss av begreppen delaktig och aktiv. Dessa begrepp gjorde dock alla informanterna om till de korrekta begreppen, grundläggande respektive fördjupade kunskaper.

Men när det sen då kommer till själva bedömningsdelen så tycker jag faktiskt att den rakt ut är helt värdelös. För de här bedömningarna säger ingenting, upplever jag, om vad våra elever kan eller vad de har tagit till sig eller hur de har utvecklats. (P5)

Alla anser att det är svårt att genomföra bedömningen utifrån läroplanens kriterier. Att skilja på begreppen som ingår blir upp till läraren och det beror också på vilka förutsättningar eleven har. Enligt läroplanen ska eleven bedömas efter sina förutsättningar (Skolverket 2011a). Pedagogerna menar att det är en tolkningsfråga. Intervjuerna har kommit att handla mycket om begreppet delta. Detta eftersom det begreppet förekommer i alla ämnesråden under grundläggande kunskaper och det inte är någon som klart vet vad det innebär. Vad som är att delta har lett till intensiva och frustrerade reaktioner hos informanterna.

Att vara delaktig kan vara allt från att göra någonting aktivt och konkret till att bara befinna sig i samma rum som aktiviteten sker i. (P12)

Att vara delaktig menar flera informanter är att befinna sig i samma rum, alltså att närvara eller bara vara med. Några pedagoger tycker att om eleven varit med och sett och hört så har hon varit delaktig. Andra menar att det räcker med att ha befunnit sig i rummet eftersom det finns elever vars funktionsnedsättning innebär att de sover stora delar av dagen. De flesta informanterna menar att begreppen grundläggande och fördjupade kunskaper inte säger någonting eftersom de ska bedömas utifrån elevens förutsättningar. Pedagog 12 ger exemplet att en elev anses ha grundläggande kunskaper, utifrån sina förutsättningar, när hon spelar ett instrument. En annan elev anses däremot ha fördjupade kunskaper, utifrån sina förutsättningar, när hon spelar ett instrument. Det innebär alltså att två elever utför samma sak men får olika bedömning. Detta eftersom de bedöms efter sina förutsättningar. Mer än hälften av pedagogerna menar att alla elever inte har möjlighet att nå fördjupade kunskaper, även om det tas hänsyn till att de bedöms efter sina förutsättningar.

Man får delta eller medverka det är inte alltid att man kommer längre än att man deltar. (P2)

Där är så mycket omkring dem, det är så lätt att det blir fel, att vi tolkar fel eller att de inte riktigt förstår. (P4)

När det kommer till vad det innebär att ha fördjupade kunskaper blir våra informanter osäkra och har olika uppfattningar. Fyra av informanterna menar att alla elever har förutsättningar att nå fördjupade kunskaper. Det förutsätter dock att eleverna bedöms efter sina förutsättningar. Övriga informanter ser inte möjligheten för alla elever att kunna uppnå fördjupade kunskaper. Inte ens om det tas hänsyn till elevens förutsättningar.

Funktionsnedsättningarna ser lite olika ut här på våra elever. En del elever kommer ju egentligen bara att uppnå grundläggande kunskaper men vi har elever som mycket väl kommer att uppnå fördjupade kunskaper också, som har det här att kunna reflektera och prata. Men alla eleverna har ju inte det här. (P7)

Informanterna ger exempel på vad det kan innebära att nå fördjupade kunskaper. De menar att eleven ska beskriva, förklara, orientera sig och kanske reflektera. Ibland kan det vara att besvara ett ögonkast eller en gest. Det är ju efter elevens förutsättningar.

Det står inte på något vis hur vi ska försöka göra någonting begripligt. Det står bara samtal om. Det står inte att man ska försöka få dem att få någon uppfattning. Ja, jag säger ju ofta det att vi hade kunnat ta hela läroplanen på en vecka. Snabbt som attan, så får vi pratat igenom den. Så tar vi alla varsin elev här och så kan vi göra vad vi vill sen. (P10)

Att bedöma efter elevens förutsättningar tycker alla informanter är en förutsättning för att kunna klara av att göra bedömningar på sina elever. Samtidigt menar de att om bedömningen inte följs av kommentarer om vad eleven kan så säger den ingenting. De menar vidare att om formuleringen ”efter elevens förutsättningar” inte hade funnits så hade eleverna överhuvudtaget inte klarat av någonting i kunskapskraven.

Jag känner spontant att det är ju den formuleringen som gör att jag ändå kan hitta mina elever i läroplanen. Hade den meningen inte funnits där, så känns det ju helt, ja, meningslöst. (P11)

Alla våra informanter säger vid något eller några tillfällen i intervjun att de ställer sig frågande till om de som skrivit läroplanen vet vilka elever som finns i träningskolan. De tycker inte att det känns så!

Vi kan dra en slutsats att trots att informanterna förhåller sig kritiskt till läroplanen med att infoga den känsla som vi båda fått när vi intervjuat pedagogerna. Trots att de

förhåller sig kritiska till den nya läroplanen, så genomsyras intervjuerna ändå av en positiv människosyn och tro på utveckling hos eleverna.

Jag tycker ändå att alla elever på skolan har rätt att möta människor som tror på en utveckling oavsett vad det faktiskt blir sen. (P10)

4.4 Analys

I analysen väljer vi att följa samma upplägg som i redovisningen av resultatet (se 4 Resultat och analys). Detta också för att göra det lättare för läsaren att följa med.

4.4.1 Verksamhetens struktur

Östlund (2012) har i sin studie, precis som vi i vår, konstaterat att undervisningen sker en-till-en. Liftrar och skötbord är exempel på hjälpmedel som behövs i träningsskolans praktik, då vissa elever har grava funktionsnedsättningar. Vidare ser författaren att relationer och lärande i träningsskolan påminner om förskolans praktik, där omsorg är en del av vardagen och går hand i hand med lärande och utveckling. Sett ur ett historiskt perspektiv har omsorgen och vården varit de dominerande inslagen för elever med grava funktionsnedsättningar (Östlund, 2010; Grunewald, 2008; Berthén, 2007). Vi noterar också att flera av informanterna menar att deras verksamhet mer påminner om förskolans än skolans. Detta genom att de ser samspel och lärande i alla situationer. Det sociokulturella perspektivet ser på samspelet mellan människor som själva grundförutsättningen för lärande och utveckling (Strandberg, 2006; Vygotskij, 2001). Vi kan konstatera att träningsskolan är en resurskrävande verksamhet, där mycket tid och energi läggs på samspel med och vård av eleverna. Den behöver få vara det för att dess elever ska kunna lära sig och utvecklas.

Vårt resultat visar att specialpedagogens roll i träningsskolan är två. Den ena är att undervisa och här skiljer sig inte specialpedagogens roll åt gentemot de övriga pedagoger som undervisar i verksamheten. Antingen har specialpedagogen denna undervisande funktion eller så har hon rollen att handleda och utbilda den personal som finns i träningsskolan. Då utför specialpedagogen ett mer övergripande arbete. Examensförordningen (SFS 2007:638) menar att det är detta som är en av specialpedagogernas uppgifter. För att bedriva undervisning i träningsskolan behöver pedagogerna numera såväl en grundläggande pedagogutbildning som speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning (SFS 2011:326). Vi kan

konstatera att i vår undersökning är det endast två av de totalt tolv intervjuade som har korrekt utbildning. Östlund (2012) pekar på att de omgjorda kraven vad gäller att få undervisa i träningskolan beror på att Skolverket sett en kraftig tillbakagång av specialpedagogiska kunskaper hos de anställda under en tioårsperiod. Pedagogerna i vår undersökning ser själv en pedagogisk utbildning som en nödvändighet. Samtidigt tycker de att de personliga egenskaperna är minst lika betydelsefulla för arbetet inom träningskolan. De anser inte att alla passar för att arbeta i träningskolan och syftar på att verksamheten bl.a. kräver mycket stor flexibilitet och skiljer sig radikalt från grundskolan.

4.4.2 Kunskap

När vi analyserar begreppet kunskap utifrån pedagogernas uppfattning om fenomenet framträder flera olika mönster. Det första är att de ser på kunskap som livkunskap. Detta innebär att den kunskap pedagogerna anser vara viktig för eleverna är att kunna fungera så bra och självständigt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Detta gäller såväl i hemmet som ute i samhället. Detta stämmer överens med det Berthén (2007) för fram i sin studie. Hon menar att grundtanken i träningskolan är att förebereda sina elever på ett kommande liv som vuxna. I Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) rekommenderas skolan att ge eleverna träning i sådana kommunikativa och sociala förmågor som de förväntas behöva för att senare klara sig i vuxenvärlden. I värdegrunden för Lgrs11 (Skolverket, 2011a) står det att en av uppgifterna för skolan är att varje individ ska ges möjlighet att hitta sina egen identitet och på så vis utvecklas till att kunna delta i samhällslivet utifrån sina förutsättningar. Även Gustavsson (2002) menar att kunskap är varje individs strävan att klara sig genom livet och genom detta åstadkomma en bättre levnad för sig själv. Vi kan konstatera att det också är detta som pedagogerna menar med kunskap. Det är alltså inte det som står i kunskapskraven som ger dem en bild av kunskap, utan istället det som beskrivs i värdegrunden (Skolverket 2011a). Det är i sin tur det som stämmer överens med det som står i Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006).

Det andra mönstret som blir synligt är att förutsättningarna finns för varje elev att tillskansa sig kunskap. Pedagogerna anser att den viktigaste förutsättningen är att eleven mår bra, men att det också är ett måste att hitta elevens motivation och lust till att lära. Med korrekta verktyg och i rätt samspel menar Vygotskij att alla har möjlighet att lära

sig (Strandberg, 2006; Vygotskij, 2001). Vårt resultat visar att för att kunna lära sig på bästa sätt behövs det att eleverna mår bra. Värdegrunden i Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a) beskriver hur skolan har till uppgift att bl.a. se till att varje elev mår bra. Vi menar att elevens funktionsnedsättning ger henne eller honom olika förutsättningar och begränsningar som inte går att räkna bort. Vår studie visar att det blir viktigt för pedagogen att känna till allt kring eleven, för att hans eller hennes ingång till motivation och lärande ska hittas. Vi anser att det ställs krav på pedagogerna att såväl känna in sina elever som att känna sina elever i mycket större utsträckning än inom grundskolan, vilket de har stöd för i läroplanens värdegrund. Samspelet mellan pedagogen och eleven blir därför av stor vikt inom träningsskolan. Detta menar också Östlund (2012) som i sin studie knyter samspelet till förskolans praktik, dvs. att lärande och utveckling även sker i omsorgssituationer.

Det tredje mönstret handlar om att elevernas framsteg och utveckling görs synlig genom dokumentation och observation. Korp (2003) uttrycker det som att dokumentationen är ett verktyg för att ta reda på vad eleven kan. Vi kan i vårt resultat se att pedagogerna dokumenterar på många skilda sätt. Viss dokumentation är de ålagda att göra, som IUP, medan att andra redskap kreativt framställts av dem själv. Vi upplever att pedagogerna är mycket måna om att varje elevs framsteg och utveckling blir synliggjord. Därmed är de också kritiska mot det centrala system som används i skolan, Skola24, eftersom det inte belyser elevens utveckling och kunskap. Det går endast att bocka av vad pedagogerna och eleverna tillsammans arbetat med inom ämnesområdena.

Ytterligare ett mönster som klart framträder är när pedagogerna jämför vad de anser att kunskap innebär i deras praktik med läroplanens syn på kunskap. Vi kan fastställa att alla pedagogerna anser att kunskapssynerna inte stämmer överens. Flertalet av våra informanter menar att kunskapskraven inom många ämnesområden är orimliga och irrelevanta. De anser att fokus hamnar på kunskaper som deras elever inte kommer att ha nytta av. Pedagogerna ger istället förslag på att kunskapskraven bör innehålla mer av det som står i läroplanens värdegrund (Skolverket, 2011a) såsom demokrati, ökad självkänsla och självbestämmande och att eleverna får göras aktiva i sitt eget liv. Våra informanter lyfter fram vikten av att se en helhet i lärande, där omsorg behöver få vara en del av kunskapsinhämtningen. De menar att detta sker genom att deras elever bemöts på ett liknande sätt som barn i förskolan. Vidare i vår studie anser några av de vi

intervjuat att kunskapskraven i läroplanen är för abstrakt formulerade. Andra lyfter fram att ett par kunskapsmål behöver förändras för att deras elever ska kunna nå upp till dem. Flertalet informanter uttrycker att det blir tokigt när kunskapskraven inte går hand i hand med eleverna, även om det tas hänsyn till deras funktionsnedsättning. De pedagoger som har elever på en grav kognitiv utvecklingsnivå kan överhuvudtaget inte se att deras elever hör hemma i kunskapskraven och därmed upplever de att ingen bryr sig om dessa elever. Detta går stick i stäv med Barnkonventionens (Utrikesdepartementet, 2006) grundläggande principer, t.ex. att se barns lika värde. Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) betonar barnets rätt till en utbildning som anpassas efter elevens behov. Vi kan i vår studie se att pedagogernas syn på vilken kunskap som är viktigast för deras elever stämmer väl överens med vad Barnkonventionen och Salamancadeklarationen framhåller.

Vidare menar informanterna att kunskapskraven är svårtolkade. Olika tolkningar av begrepp kan göras utifrån olika synvinklar. Detta är något som såväl Szönyi (2005) som Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) kommer fram till i sina studier. Vem som ser på ett begrepp och hur hon tolkar det ger det också olika innebörd. Korp (2003) och Lundahl (2011) beskriver hur viktigt det blir att pedagogen dessutom känner till vad det är för kunskaper hon ska ge eleven. Vi ser att beroende på hur begreppen i kunskapskraven i läroplanen tolkas av pedagogen kan det innebära helt skilda förutsättningar för en elev. Om vi exempelvis tar ordet delta, som ingår som ett begrepp i alla ämnesområdenas kunskapskrav (Skolverket, 2011a), så tolkar våra informanter detta väldigt olika. Därmed får begreppstolkning en framträdande roll vad gäller att bedöma vad kunskap innebär.

Pedagogerna lyfter dock fram en vinst med att arbeta efter ett material som läroplanen och menar med detta att vad som ingår i de olika ämnesområdena tydliggörs. Det ger dem en trygghet såväl som en bekräftelse att se vad deras uppdrag är. Vi menar att detta innebär att de inte är helt negativt inställda till läroplanen, utan också kan se fördelar med den.

4.4.3. Bedömning

Vi kan notera att skolorna anser att när de får elever från det egna rektorsområdet eller från förskolan får de alltid god kännedom om eleven. Däremot varierar informationen

kring eleverna om de kommer från andra verksamheter. Detta betyder att det oftast finns bra uppgifter kring eleverna vad gäller deras kunskaper såväl som utveckling.

Ett mönster som framträder är att alla pedagogerna vi intervjuat saknar konkreta verktyg ”uppifrån” för att kunna utföra den bedömning som ålagts dem. Det som de själv uppger sig ha fått är diskussioner i samband med implementeringen av Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a) och tillgång till avprickningssystem via Skola24. Tid och möjligheter till diskussion kan vi se har varierat mycket mellan de olika skolorna. De verktyg som de upplever att de har haft mest användning för är de redskap som de själva skapat för eleverna, som dokumentationspärmar och logg-böcker. Vi kan notera att även om vissa av skolorna har fått mycket tid avsatt av skolledningen till diskussion kring läroplanen så har de flesta menat att detta inte lett till några konkreta verktyg. De påpekar att begreppen i Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a) är tolkningsbara och att skilda skolor såväl som olika pedagoger på samma skola inte uppfattar dessa på samma sätt. Vi kan än en gång knyta detta till det som såväl Szönyi (2005) som Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) kommer fram till i sina studier. Att tolka begrepp kan ge olika innebörd beroende på vem som ska tolka dem och ur vilket perspektiv. Goldstein & Behuniak (2010) beskriver i sin studie att kunskapsbedömning av elever i USA med omfattande kognitiva funktionsnedsättningar pågått i snart tio år. De berättar hur den amerikanska myndigheten aktivt har arbetat för att hitta verktyg för pedagogerna för att möjliggöra en rättvis bedömning av eleverna. Processen visar sig vara invecklad och fortgår alltjämt. Vi noterar att det är en lång process i USA att finna verktyg för bedömning av elever med grava funktionsnedsättningar. Vi ser också att myndigheterna har varit aktiva i att söka dessa verktyg. Vår studie indikerar att det inte förekommit några sådana initiativ eller verktyg från våra svenska myndigheter.

När det gäller att genomföra bedömning utifrån läroplanens två kriterier, grundläggande och fördjupade kunskaper, ser vi ett mönster som innebär att alla tycker att det är svårt att genomföra. Återigen trycker pedagogerna på att läroplanen är tolkningsbar. Korp (2003) menar att begrepp som används vid kunskapsbedömning är måntydiga och invecklade. Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) menar att bedömning är ett kraftfullt pedagogiskt verktyg, eftersom pedagogen gör sig till tillfällig domare över eleven och dessutom ska bestämma och definiera vad som är kunskap och betydelsen av denna. Vi inser att det finns en fara i att åläggas en uppgift med ett så kraftfullt redskap, utan att ha

tillgång till en välfungerande bruksanvisning. Begreppet delta, som ingår i Lgrsäl1 (Skolverket, 2011a), visar sig vara laddat, eftersom pedagogerna helt enkelt inte vet vad det innebär i läroplanens kontext. Innebär det att befinna sig i samma rum, eller ska man ha sett och hört eller ska man till och med ha förstått? När begreppet sedan ska ställas i relation till begreppet efter elevens förutsättningar (Skolverket, 2011a) blir det än mer förvirrat. Dessutom ska pedagogerna bedöma om elevens kunskaper, utifrån dennes egna förutsättningar, är grundläggande eller fördjupade. Det är också så att mer än hälften av pedagogerna i vår studie menar att det för vissa elever är helt omöjligt att nå fördjupade kunskaper inom något som helst ämnesområde, även om de bedöms efter sina egna förutsättningar. Samtidigt betonar pedagogerna att det överhuvudtaget inte hade varit möjligt att bedöma eleverna om inte tillägget efter elevens förutsättningar funnits med. Vi menar att vår undersökning visar att begreppstolkning är det som gör att det blir svårt att leva upp till kunskapskraven i läroplanen. Pedagogerna visar en stor frustration över att vilja, men inte kunna, följa läroplanen fullt ut.

5 Diskussion

Vi inleder detta kapitel med en diskussion kring vårt metodval. Därefter kommer vi att diskutera vårt resultat och specialpedagogens roll i träningskolan. Slutligen framhålls specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

För oss var det viktigt att förstå vad informanterna berättade. Detta utifrån en fenomenologisk ansats, där essensen är att förstå meningen av det som sägs och att hitta innebörden av det problem som undersöks (Szkłarski, 2009). Genom halvstrukturerade intervjuer blev detta möjligt. Det gav oss förutsättningar att både hålla strukturen och följa upp det som blev sagt. Dessutom blev det möjligt att följa med och förstå innebörden av svaren. Frågorna skickades ut i förväg, vilket gav informanterna möjlighet att förbereda sig. Det kan eventuellt innebära en risk att lämna ut frågorna i förväg. Detta eftersom den som ska intervjuas kan konstruera svar efter vad hon tror att intervjuaren vill ha för uppgifter (Stukát, 2005). Vi menar att det fanns en vinst med att lämna ut frågorna i förväg. De var både omfattande och krävde eftertanke. Vi kände att de flesta informanterna hade förberett sig väl. Vi hade dessutom möjlighet att ställa följdfrågor vid de tillfällen vi behövde mer information eller kände oss osäkra på om vi hade uppfattat svaren korrekt. Under processens gång kände vi hur vi utvecklades som intervjuare. Den intervjun vi först genomförde kanske hade fått ett mer omfattande och djupare innehåll om den gjorts sist. Vi känner att valet av vår metod var ett korrekt beslut och den gav oss den information vi behövde. För att få ett bredare underlag hade vi kunnat genomföra en triangulering. Stukát (2005) menar att detta innebär att en forskare med olika metoder kan fastställa ett fenomen på ett säkrare sätt. Exempelvis hade vi kunnat undersöka den dokumentation som finns om eleverna. Detta hade krävt tillgång till mer tid för studien, vilken vi inte hade.

När vi genomförde intervjuerna insåg vi att vi använde begreppet aktiv när vi samtalade kring läroplanen. Detta var inte ett begrepp som förekom i läroplanen, utan en tolkning vi gjort. Anledningen till detta var att vi ville ta reda på vad det var som gjorde att eleven fick fördjupade kunskaper. Det visade sig dock att våra informanter, när de svarade på våra frågor, själva gjorde om begreppet till det korrekta. I detta fall

fördjupade kunskaper. Det som vi befarade skulle bli ett problem kring begreppen löste sig av sig själv.

Eftersom vi har utfört en begränsad studie med en liten undersökningsgrupp inser vi att vi inte kan dra några generella slutsatser. Däremot anser vi att undersökningsgruppen är relevant för vår studie. Den täcker in såväl olika åldrar på eleverna som deras skiftande utvecklingsnivåer. Dessutom menar vi att vår undersökning kan ha det som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som en naturalistisk generalisering, dvs. att den för fram erfarenheter och kunskaper som tidigare inte synliggjorts.

Att bearbeta materialet visade sig vara en tidskrävande historia. Vi valde därför dels att endast transkribera de avsnitt som vi ansåg var av intresse för vår studie och dels att använda oss av meningskoncentrering. Detta visade sig fungera bra. Vi fann flera olika mönster i studien och vi hade velat återkoppla till våra informanter för att få bekräftat vad vi kommit fram till. Detta menar Szklarski (2009) är fenomenologens avslutande steg i sin studie. Tyvärr fanns det inte tid till detta inom den avsatta tidsram vi blivit tilldelad för vårt arbete.

Pilotstudien visade sig vara värdefull då den gav oss möjligheter att förtydliga ett par intervjufrågor. Vi menar att reliabiliteten i vårt arbete har stärkts dels genom vår pilotstudie och dels genom att vi kontinuerligt under hela arbetet varit två personer som sett, hört och granskat allt material. Vi kan inte se hur vi med den förkunskap och ringa intervjuerfarenhet vi har skulle ha kunnat stärka validiteten ytterligare. Vi upplever dock att de intervjuer vi genomfört har känts ärliga och att vi fått den information vi sökt.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att genom intervjuer undersöka hur pedagogerna i träningskolan ser på kunskap i sin verksamhet och hur de tycker att den stämmer överens med vad läroplanen menar att kunskap är. Vi ville vidare undersöka pedagogernas förutsättningar för att kunna göra en adekvat bedömning utifrån läroplanen. Indikationer som vi får av en rektor inom denna verksamhet gör gällande att träningskolans kunskapskultur och läroplanens syn på kunskap verkar motstridiga. Dessutom upplever vi i samtal med rektorn för träningskolan att det är mycket som

ännu saknas för att dokumentet ska kunna användas. Genom processen har vi upptäckt hur många olika faktorer som kommer att spela en avgörande roll för att kunna besvara våra tre frågeställningar. Förutsättningar kan ses på inte bara som redskap för att klara av att bedöma utifrån bestämda kunskapskrav i läroplanen, utan också som hjälpmedel för att bedöma elevens olika förmågor och vad hon klarar av att genomföra såväl praktiskt som kommunikativt. De olika skolorna som ingått i vår studie har kommit olika långt i sitt införande av Lgrs11 (Skolverket, 2011a) och detta innebär att vissa pedagoger hade djupare kunskaper kring läroplanen än andra. Detta berodde på att en del av pedagogerna fått mer tid till diskussion kring läroplanen än andra och hade inte med ointresse från deras sida att göra. Vi har utgått från Vygotskijs sociokulturella teori. Den utgår ifrån samspelet mellan människor, vilket förklaras som grunden för lärande och utveckling (Strandberg, 2006; Vygotskij, 2001; Säljö, 2000). Vårt resultat visar att samspelet har en central roll i träningskolan. Både vad det gäller elevernas sociala utveckling och deras kunskapsutveckling.

Vad kunskap innebär i träningskolan är vår första frågeställning. Det visar sig ganska snart att den vävs in och jämförs med vår andra frågeställning om hur läroplanen ser på kunskap. Skolformens praktik och historia pekar, genom de studier Grunewald (2008), Berthén (2007) och Östlund (2012) gör, på att träningskolan har sin historia och kultur såväl inom omsorg som inom vård. Vygotskij (2001), Strandberg (2006) och Säljö (2000) menar att såväl historia som kultur spelar stor roll för lärandet och utvecklingen. Hur samspelet i ett socialt sammanhang vidare kommer att utformas och utvecklas beror nämligen på dessa båda. De finns med som avtryck i samspelet. Ur denna aspekt är det inte konstigt att pedagogerna reagerar med frustration över läroplanen. Deras verksamhets historia och kultur kommer genom kunskapskraven att nedvärderas. Precis som Gustavsson (2002) pekar på får teoretiska kunskaper företräde framför de praktiska. Och det är dessa praktiska kunskaper som träningskolan tidigare prioriterat hos sina elever. Att praktiskt förstå kunskap är något som pedagogerna i vår undersökning lyfter fram som viktigt för sina elever. Svenska Akademiens ordlista (2012) beskriver också kunskap som en insikt, ett vetande eller en kännedom. Även Platon beskrivs genom Gustavsson (2002) beteckna kunskap som något som bemästras snarare än något som det bara samtalar kring.

Om vi utifrån vår andra frågeställning betraktar hur pedagogerna ser på läroplanens syn på kunskap, så styrs de ganska omedelbart in på kunskapskraven. I dessa (Skolverket, 2011a) radas upp vilka kunskaper eleverna förväntas få i ett centralt innehåll. Dessa förväntas sedan bedömas utifrån två olika kriterier: grundläggande och fördjupade kunskaper (Skolverket, 2011a). Våra informanter upplever att det får till följd att många av omsorgsbitarna i tidigare strävansmål (Skolverket, 2002) nu tas bort och omformuleras (Skolverket, 2011a). Pedagogerna i vår studie såväl som Östlund (2012) menar att omsorg och lärande kan gå hand i hand. Detta genom att snarare se på lärande utifrån förskolans praktik än grundskolans. Eleverna i träningskolan har kognitiva funktionsnedsättningar och vi menar, utifrån vår studie, att detta innebär att eleverna behöver omsorg och närhet precis som barnet i förskolan.

I inledningen av vårt arbete lägger ett par pedagoger genom Hedström (2011) ett etiskt perspektiv på kunskap, nämligen att elever i träningskolan far illa när social kunskap tonas ner. De pedagoger vi intervjuar menar att de har svårt att hitta sina elever i kunskapskraven. De anser att kunskapskraven inom många ämnesområden är högt ställda och ouppnåeliga för vissa av deras elever, även om det tas hänsyn till elevens förutsättningar. De menar även att många kunskaper är orimliga och sådana som eleverna inte kommer att ha nytta av. Detta förs fram bl.a. genom att olika pedagoger ger exempel på att de ska undervisa om pubertet och reproduktion för elever som p.g.a. sin funktionsnedsättning inte skulle kunna tillgodogöra sig sådan kunskap på något sätt. Då blir kunskap såsom Gustavsson (2002) menar förr teori än praktik. Vi frågar oss utifrån vårt resultat var värdegrunden tog vägen i kunskapskraven. Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) kan vi inte hitta i läroplanens kunskapskrav. Det kan utifrån detta diskuteras vad kunskap anses vara, en rad teoretiska uppställda mål eller något som eleven har möjlighet att erövra och praktisera? Träningskolan pedagoger, tillika Barnkonvention, Salamancadeklaration och läroplanens värdegrund verkar enas om att kunskap är något som ska kunna praktiseras. Läroplanens kunskapskrav verkar däremot anse att teori går före praktik. Det är utifrån kunskapskraven som eleverna ska bedömas. Vi menar att vi genom vår undersökning kommer fram till att läroplanens värdegrund inte syns i kunskapskraven. För pedagogerna i vår undersökning innebär detta att deras syn på kunskap för eleverna i träningskolan till stora delar inte stämmer överens med läroplanens kunskapskrav. Vi vill dock framhålla att pedagogerna i vår undersökning

menar att den nya läroplanen hjälper dem att få struktur och vägledning i sin undervisning. De säger sig vara trygga med att de vet vad som förväntas av dem och menar att kunskapsområdena ringas in och tydliggörs. Dessutom upplevs att läroplanen ger dem ett kvitto på att de fått med allt det som de behöver i sin undervisning samt att den bekräftar att de redan tidigare har arbetat rätt.

Vår tredje frågeställning handlar om vilka förutsättningar det finns för att göra en adekvat bedömning av eleverna. Det har visat sig att frågan delar upp sig i flera inriktningar. En avser vilka redskap som pedagogen har för att dokumentera elevens framsteg. En annan handlar om vilka hjälpmedel pedagogen har getts att bedöma eleven utifrån de nya kunskapskraven i läroplanen (Skolverket, 2011a). En tredje tar upp det återkommande problemet med att tolka begrepp. Våra informanter berättar om olika redskap de själva har konstruerat för att kunna följa med i sina elevers utveckling och lärande. De menar att det krävs oerhört mycket kunskaper om varje elev och att det är en förutsättning för att rätt kunna motivera, stötta och utmana eleverna. Grunewald (2008) berättar hur lärarna i träningskolans genom historien får uppfinna egna verktyg som behövs för elevernas utveckling. Pedagogerna i vår undersökning har fått tid till implementering och diskussion, men lyfter fram avsaknaden av konkreta hjälpmedel ”uppifrån”. Berthén (2007) konstaterar redan då i sin studie att pedagogerna saknar hjälpmedel för att klara av att bedöma sina elever. Ett huvudbegrepp inom de grundläggande kunskaperna är att eleven deltar. Våra informanter visar i undersökningen att de kan tolka detta på olika sätt. Dessutom ska det tolkas utifrån elevens egen förutsättning. Eleverna i vår studie ligger på skilda utvecklingsnivåer och har väldigt olika förutsättningar. När eleven därför antas delta efter sin egen förutsättning tvingas pedagogen att se och tolka begreppet oerhört olika beroende på vilken synvinkel som det ses från. Det är detta som Szönyi (2005) såväl som Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) beskriver i sin forskning som att ett och samma begrepp tolkas olika beroende på situationen och vilken utgångspunkt som används.

Göransson (1999) belyser att kunskap ska ges form, funktion och innehåll och ges såväl ett personligt som kollektivt innehåll. Vygotskij (2001) menar att de kollektiva kunskaperna genom en inre kommunikation görs om till personliga kunskaper. Olika begränsningar, som exempelvis en funktionsnedsättning, kan ge till följd att verktyg behövs för att nå dit. Korp (2003) och Lundahl (2011) anser båda att det som är grundläggande för all undervisning är för läraren att känna till de kunskaper som eleven

ska utveckla. Dessutom måste målet för lärandet och undervisningen vara tydligt. Detta för att läraren senare ska kunna göra en bedömning av elevens kunskaper. En sådan process menar vi verkar närmast omöjlig i träningskolan utifrån läroplanens kunskapskrav. Detta eftersom våra informanter anser att den kunskap som beskrivs i dessa varken överensstämmer med praktikens syn på kunskap eller deras elevers behov av kunskap. Att se eleven bakom diagnosen såsom Gustafsson (2009) förespråkar blir inte heller det enklaste, eftersom elevernas funktionsnedsättningar inom denna skolverksamhet i flera fall är så omfattande att de ger eleven omfattande begränsningar. Istället behöver pedagogen ta stor hänsyn till dessa när hon sedan försöker hitta varje elevs ingång till att lära sig. Eftersom eleverna dessutom är så olika och har skilda begränsningar går det inte heller för pedagogen att generalisera sina elever. Vi menar att det kan diskuteras om det är möjligt att ha en enda läroplan kring träningskolans elever. Forskning som presenteras genom Goldstein och Behuniak (2010) visar att amerikanska myndigheter lagt ner nästan tio år hittills på att finna verktyg för pedagoger som arbetar med elever med omfattande kognitiva funktionsnedsättningar för att kunna bedöma dem. Frågan är vad svenska myndigheter har åstadkommit för att det avsnitt som behandlar träningskolan i Lgrsäl1 (Skolverket 2011a) ska ha möjlighet att infrias, speciellt då den går att tolka lika omfångsrikt som skolformens elever är olika.

I inledningen av vårt arbete uttrycker vi att vi inte kan se likheter mellan grundskolan och träningskolan. Detta eftersom den första ska betygssätta sina elever utifrån en helt annorlunda skala än den som pedagogerna inom träningskolan ska använda för att bedöma sina elevers kunskaper. Dessutom skiljer sig skolans ämnen åt mot träningskolans ämnesområde. Vi ser fortfarande stora skillnader mellan grundskolan och träningskolan. Vi menar att träningskolan i sin uppfattning om lärande ser det ur ett socialt perspektiv som mer påminner om förskolans arbetssätt. Vygotskijs sociokulturella teori innebär att lärande sker genom olika sociala sammanhang (Strandberg, 2006; Säljö, 2000; Vygotskij, 2001). Genom vår process under arbetets gång ser vi hur träningskolans läroplan genom dess historia kommer att styras mer mot grundskolans och i detta kan vi då se en likhet med grundskolan. Detta kunde vi inte se med de förkunskaper vi hade vid arbetets start. Vi ser också att Berthén (2007) och Östlund (2012) pekar på detsamma. Tillsammans med det faktum att pedagogernas behörighetskrav och kompetens inom träningskolan skärps (SFS 2011:326) gör detta gällande att tanken är att kunskapskraven stärks inom denna skolverksamhet. Vi kan

genom Barnkonventionen, Salamancadeklarationen och Skollagen anta att detta beror på att alla elever i Sverige ska ges en likvärdig utbildning. Vi menar att risken finns att det som var en god intention från början kan orsaka mer skada än nytta för de elever som finns i träningskolan. Vi anser att det därför är av stor vikt att det tas en diskussion kring vad kunskap är för just de elever som finns i denna verksamhet och att detta görs i samspel med skolans praktik såväl som läroplansförfattare. Kunskap behöver preciseras både utifrån praktiken och skolans olika styrdokument samt de lagar och konventioner som styr den. Vi menar att det är dags att inse att de begrepp som värdegrunden tar upp kring kunskap som förståelse, fakta, förtrogenhet och färdighet skiljer sig oerhört åt från träningskolans olika elever, avsevärt mycket mer än för de olika elever som finns i grundskolan.

5.3 Specialpedagogens roll i träningskolan

I vår studie kan vi se att specialpedagogens roll i träningskolan är antingen som undervisande pedagog eller av en mer handledande och rådgivande karaktär. Med de nya behörighetskrav som SFS 2011:326 presenterar ges specialpedagogen inte längre behörighet att undervisa, oavsett tidigare lärarbehörighet. För detta krävs utbildning som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Våra informanter bedömer utbildning som viktig i träningskolan. De lyfter samtidigt fram hur andra kvaliteter som att exempelvis vara lugn, tålmodig och inkännande mot eleven behövs. De säger sig ha varit med om att pedagoger slutat p.g.a. att de upptäckt att verksamheten inte passar dem som lärare. Östlund (2012) framför Skolverkets statistiska mätningar av hur specialpedagogiska kunskaper sjunker inom verksamheten som en anledning till att kompetenserna inom skolformen nu stärks. Vi frågar oss därmed på vilket sätt specialpedagogen inte har korrekta specialpedagogiska kunskaper. Vi tycker att intentionen att det behövs välutbildade pedagoger i träningskolan är mycket bra. Vi menar dock att den nya förordningen (SFS 2011:326) slår fel av två anledningar. För det första eftersom den kommer att inriktas mot teoretiskt lärande för eleven, vilket gör att omsorgsbiten tenderar att försvinna ytterligare. För det andra menar vi att den utbildning som krävs idag är väldigt specialiserad och stänger ute pedagoger som har en gedigen utbildning och tillika kunskaper inom området. Vad vi däremot kan se är att specialpedagogens kvaliteter är bredare än att undervisa. I SFS 2007:638 förklaras hur specialpedagogens kunskaper omfattar ett brett kunnande. Specialpedagogens

förhållningssätt måste präglas av empati och självinsikt. Vi menar att detta utgör specialpedagogens grund och helhet. Detta eftersom hon ska förhålla sig till många olika människor och till styrdokument och lagar, men också till forskning. Huruvida hon ska undervisa eller inte anser vi mer ska styras utifrån vilken hennes grundutbildning är och vilka kvaliteter som behövs i skolformens undervisning.

5.4 Specialpedagogiska implikationer och slutsats

Intentionen med vår studie var att följa examensförordning som gäller specialpedagogen (SFS 2077:638). Speciellt ville vi lägga fokus på den del som behandlar specialpedagogens kompetens att föra fram ett ämne som behöver granskas på den specialpedagogiska samhällsarenan. Detta ville vi kunna knyta till vetenskapliga rön och se till att etiska synvinklar beaktades. Vi fann ett ämne som vi känner har väl överensstämmt med detta. Vi lärde oss att söka, finna och förhålla oss till aktuell forskning. Vidare fick vi praktiserat och utvecklat oss i intervjuteknik såväl som i etiska förhållningssätt. Inte minst fick vi stor kännedom om olika styrdokument och lagar och problemen med vad det innebär att kunna tolka olika begrepp.

Slutsatsen vi gör är att den nya läroplanen för träningskolan inte fungerar fullt ut. Denna konklusion gör vi utifrån att pedagogerna i vår studie har svårt att hitta sina elever i kunskapskraven och att de själva betonar vikten av kunskap utifrån ett mer praktiskt än teoretiskt lärande. En annan anledning är att begreppen i läroplanen (Skolverket, 2011a) tolkas olika på olika skolor och av olika pedagoger. Vår studie visar att detta får till följd att bedömningar egentligen inte säger någonting om elevens utveckling och lärande. Utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv skulle historia, kultur och sociala sammanhang behöva knytas samman i läroplanens (Skolverket, 2011a) kunskapsdel. Detta innebär att läroplansförfattare och pedagoger gemensamt behöver se över elevernas olika kompetenser och knyta bedömningen till verktyg som är anpassade till eleven. Detta för att ge eleven en möjlighet till den likvärdiga utbildning som vi antar att den nya läroplanen (Skolverket, 2011a) vill ge.

5.5 Fortsatt forskning

Det behövs mer forskning inom fältet träningskolan. Framför allt hade det varit oerhört värdefullt att få utveckla och göra denna studie mer omfattande och därmed

generaliserbar i en större utsträckning. Vår undersökning har visat att det råder osäkerhet på arenan om vad olika begrepp innebär i läroplanens kunskapskrav. Förslag på fortsatt forskning skulle kunna vara om läroplanen kan bli mer tydlig och mindre tolkningsbar. Vidare vore det intressant att forska om vårdandets roll i lärandet, och därmed vilka kunskaper som kan anses vara värdefulla för elever med omfattande funktionsnedsättningar. Vilka verktyg och hur dessa ska framställas är andra forskningsfrågor. Vad de nya behörighetskraven får för påverkan på skolformen träningsskola är också något som vi vill lyfta fram som viktig fortsatt forskning.

6 Referenser

- Berthén, Diana (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet vol. 2007:19
- Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13-37). Stockholm: Liber.
- Goldstein, Jessica & Behuniak, Peter (2010). Assessing Students With Significant Cognitive Disabilities on Academic Content. [Digital version]. *The Journal of Special Education*, 46 (2), 117-127.
- Grunewald, Karl, (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia* (1:a uppl.). Stockholm: Gothia.
- Gustafsson, Bengt, Hermerén, Göran & Petersson, Bo (2005). *Vad är god forskningssed: synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, Lars H, (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Göransson, Kerstin (1999). *"Jag vill förstå": -om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Göransson, Kerstin, Nilholm, Claes & Karlsson, Kristina (2011). Inclusive Education in Sweden? A Critical Analysis. [Digital version]. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 541-555.
- Hedström, Hasse (2011). Fokus på betyg väcker oro. *Lärarnas nyheter*.
<http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/04/01/fokus-pa-betyg-vacker-oro> 2012-11-14.
- Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Klasén McGrath, Monica (2010). Funktionsnedsättning- och funktionshinder. *Vårdguiden Stockholm Läns Landsting*.
<http://www.vardguiden.se/Tema/Funktionsnedsattning/Funktionsnedsattning-och-funktionshinder/> 2012-12-07
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lag 2003:460. *Om etikprövning som avser människor*.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (2005). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedts.
- Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (2010). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. I Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 13 – 25). Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/sok?q=kunskap>. 2012-11-14.
- Nohrstedt, Lasse (2011a). Pysparagrafens vara eller icke vara. *Lärarnas Nyheter*.
<http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/03/30/pysparagrafens-vara-eller-icke-vara> 2012-11-14
- Nohrstedt, Lasse (2011b). Fasta betygssteg i särskolan. *Lärarnas nyheter*.
<http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2011/03/30/fasta-betygssteg-sarskolan> 2012-11-14
- Rören, Owe (2007). *Idioternas tid; Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840 – 1872*. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen.
- SFS 1967:940. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS)*.
- SFS 2007:638. *Examensförordning för specialpedagogexamen*.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*.
- Sandberg, Jonatan (2012). Om Special Olympics. *Special Olympics Sweden*.
<http://www.handikappidrott.se/templates/Page.aspx?id=2093> 2012- 12-18

- Skollagen (2010:800): *med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*, Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar: Regeringsuppdrag om särskolan*. Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvtux-ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011d). *Kommentarmaterial till grundsärskolans läroplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedt.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket.
http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista.2012-11-14
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006*.
<http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf> 2012-11-20
- Szklarski, Andrzej (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106 – 121). Stockholm: Liber.
- Szönyi, Kristina (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* diss. Stockholm Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet vol. 132.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Söderman, Lena & Nordlund, Mårten (2007). *Utvecklingsstörning/funktionshinder* (1:a uppl.). Stockholm: Liber.

- Utrikesdepartementet (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Skriftserien UD-info. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2012-11-12
- Vygotskij, Lev S. (2001), *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wood, David (1999). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.
- Östlund, Daniel (2012). *Deltagandets Kontextuella Villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö Högskola.



Till pedagoger som arbetar med kunskapsbedömning av elever i träningskolan.

Vi heter Ingela Cronqvist och Eva Tibblin och är studerande på specialpedagogprogrammet vid Malmö Högskola. Under höstterminen 2012 genomför vi en studie. I denna har vi valt att inrikta oss på pedagogens möjlighet till kunskapsbedömning av elever i träningskolan. Vårt resultat kommer att sammanställas i en magisteruppsats inom det specialpedagogiska fältet.

Ni är nyckelpersonerna som innehar kunskapen inom området. För att kunna genomföra vår undersökning vore vi tacksamma för er hjälp. Vi kommer kontakta er för att ta reda på om ni vill medverka i undersökningen. Om ni samtycker kommer vi till er skola för att genomföra intervjuer enligt överenskommelse.

Varje intervju uppskattas ta ca 30 minuter och genomförs under vecka 45-46. Ni får själv bestämma var denna ska äga rum. Vi hoppas att vi får ert medgivande till att spela in intervjuerna. Inspelningarna kommer att kodas och det är endast vi två som kommer att ha tillgång till dem.

Deltagandet är frivilligt men era svar är oerhört värdefulla för oss. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt. Inga namn på skolor eller personer kommer att kunna identifieras i uppsatsen. När denna är godkänd kommer alla insamlade uppgifter att förstöras.

Vi tackar på förhand för visat intresse. Vi ser fram emot att ta del av era kunskaper eftersom de är efterfrågade, inte minst med tanke på den nya läroplanen. Har ni några frågor får ni gärna kontakta oss.

Vänliga hälsningar
Ingela Cronqvist xxx
Eva Tibblin xxx



KUNSKAPSBEDÖMNING I TRÄNINGSSKOLAN

ALLMÄNNA FRÅGOR:

1. Hur många elever respektive pedagoger finns på skolan?
2. Vilka olika yrkesgrupper finns representerade?
3. Vilka egenskaper eller erfarenheter är bra att ha med sig hit som pedagog?
4. Vilken är specialpedagogens roll på den här skolan?

KUNSKAP

1. Vad innebär kunskap i träningskolan?
2. Hur ser Du att Din elev utvecklas inom ämnesområdena?
3. Vad anser Du ger en elev förutsättning till utveckling?
4. Hur stämmer Din bild av kunskap överens med kunskapsmålen i LgrSä11?

BEDÖMNING

1. Vilken information har Du tillgång till kring eleverna?
2. Vilka hjälpmedel/verktyg finns tillgängliga vid bedömning?
3. Vad anser Du skiljer ”delaktig” från ”aktiv” (LgrSä11)?
4. Vad innebär det för Dig att bedöma utifrån ”elevens förutsättningar” (LgrSä11)?

