



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

En studie om hur några lärare och skolledare ser på skolplikt och
kunskapsinläring i grundsärskolan

Författare:

Erica Finndell

Inger Ahlgren Dahl

Uppsats/Examensarbete i specialpedagogik, avancerad nivå
15 högskolepoäng

Handledare: Jenny Wilder

Vårterminen 2015

Examinator: Margareta Sandström

SAMMANFATTNING

Författare: Erica Finndell och Inger Ahlgren Dahl

Titel: En studie om hur några lärare och skolledare ser på skolplikt och kunskapsinläring i grundskolan.

År: 2015

Antal sidor: 39

Syftet med denna studie var att undersöka synen på kunskap, skolplikt och närvaro hos lärare och skolledare i grundskolan. Genom intervjuer på 6 olika skolor frågade vi 15 informanter om deras syn på skolplikt för elever i grundskolan och hur de ser på kunskapsinläring och den nya läroplanen. Intervjuerna analyserades med utgångspunkt från studiens frågeställningar och likheter och skillnader söktes i datamaterialet. Resultatet av vår analys var temana: *Elevernas närvaro, Lärares och skolledares syn på kunskap, Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro* och *Lärares och skolledares syn på kunskap kopplat till deras syn på närvaro/frånvaro*. Resultatet visade att alla informanterna var överens om att skolplikten är självklar och att grundskolan har blivit mer inriktad på kunskapsinläring. Vi ville även undersöka hur rutiner kring frånvaroanmälan sköttes och hur en eventuell hög frånvaro följdes upp på de skolor vi besökte. Det resultat vi fick fram visade att det fanns många olika rutiner kring rapportering av frånvaro. Några av skolorna skötte sin rapportering via digitala system, andra skolor använde papper och penna. Alla skolor följde upp frånvaron i form av möte med vårdnadshavaren och elevhälsan och i de fall det ansågs behövas även med socialtjänsten. Vår studie visar att de flesta informanterna var av uppfattningen att det finns mycket kvar att arbeta med när det gäller synen på kunskap och inläring hos omgivningen då informanterna som själva arbetar i grundskolan såg kunskap och inläring som en självklarhet men de upplevde att omgivningen såg på grundskolan som mer omsorgsinriktad.

Nyckelord: grundskola, kunskapssyn, läroplan, skolnärvaro, skolplikt

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund.....	1
2.1 Historik.....	2
2.2 Skolplikt	4
2.3 Frånvaro.....	5
2.4 Teoretiskt perspektiv på kunskap och lärande.....	6
2.5 Synen på kunskapsinläring för personer med utvecklingsstörning	8
2.6 Internationellt	10
2.7 Syfte	14
2.8 Övergripande frågeställningar	14
3. Metod och metodval	15
3.1 Deltagare och urval	15
3.2 Genomförande och tillvägagångssätt.....	16
3.3 Tillförlitlighet och validitet.....	17
3.4 Etiska överväganden	17
3.5 Analys	18
4. Resultat.....	19
4.1 Presentation av informanterna	19
4.2 Elevernas närvaro	20
4.2.1 Rapportering av frånvaro/närvaro.....	20
4.2.2 Agerande kring hög frånvaro.....	21
4.3 Lärares och skolledares syn på kunskap.....	22
4.3.1 Kunskap och omsorg.....	22
4.3.2 Kunskap och läroplanen	23
4.3.3 Kunskap och inkludering/integrering	24
4.4 Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro.....	25
4.4.1 Rätt till utbildning	25
4.4.2 Utomstående syn på grundsärskolan	25
4.5 Lärares och skolledares syn på kunskap kopplat till deras syn på närvaro/frånvaro.....	27
5. Diskussion	28
5.1 Resultatdiskussion.....	28
5.1.1 Elevernas närvaro	28
5.1.2 Lärares och skolledares syn på kunskap.....	29
5.1.3 Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro.....	31
5.1.4 Teoretiska perspektiv	32
5.2 Metoddiskussion.....	32

5.3 Avslutande reflektioner	33
5.4 Vidare forskning.....	34
6. Arbetsfördelning.....	34
Referenser	35
Bilaga 1	40
Bilaga 2.....	41
Bilaga 3.....	42

1. Inledning

Grundsärskolan har i olika studier och rapporter genom åren ofta ifrågasatts för att vara omsorgsinriktad och ha för lite fokus på kunskapsinläring (Berthén, 2007; Eriksson Gustavsson, 2014; Skolverket, 2001; SOU 2003:35). Vi har intresserat oss för den frågan och valt att undersöka vilken syn några lärare och skolledare som arbetar på grundsärskolan har på kunskapsinläring och deras syn på skolnärvaro/frånvaro i grundsärskolan.

När vi ser på grundsärskolan ur ett historiskt perspektiv så lagstiftades den obligatoriska särundervisningen 1944 och kallades då för sinnesslöundervisning och var till för de elever som kallades sinnesslöa. Särskolan som begrepp nämns första gången 1955 och 1959 kom den första läroplanen. Omsorgslagen kom sedan 1968 och det är då som alla barn i Sverige fick skolplikt och därmed rätt till undervisning (Areschoug, 2003; Grünwald, 2009). Det följde sedan en rad läroplaner för särskolan (Skolöverstyrelsen, 1973, 1990; Skolverket, 1994). Denna successiva förändring för elever med utvecklingsstörning har också inneburit ändrad syn på kunskap och lärande i grundsärskolan. I den nu gällande läroplanen (Skolverket, 2011) finns det tydliga kunskapsmål för elever i grundsärskolan. Det finns riktlinjer på hur bedömningarna i de olika ämnena/ämnesområdena ska utföras. För att kunna tillgodogöra sig kunskaper som genererar omdöme eller betyg så måste elever i grundsärskolan vara närvarande.

Enligt skollagen är det obligatorisk närvaro i skolan för barn i Sverige. Den obligatoriska närvaron eller skolplikten gäller för både grundskolan och grundsärskolan. Det är vårdnadshavarens skyldighet att se till att eleven kommer till skolan och kommunen har rätt att kräva av vårdnadshavaren att så sker. Om det är så att en elev utan giltigt skäl är frånvarande från skolan så ska rektorn meddela vårdnadshavaren detta. Detta gäller alla barn oavsett om de går i grundskolan eller grundsärskolan (SFS skollagen 2010:800).

Syftet med vår studie var att undersöka synen på kunskap hos lärare och skolledare i grundsärskolan, deras syn på skolnärvaro och skolplikt för elever mottagna i grundsärskolan samt sambandet mellan närvaro och kunskapsinläring.

2. Bakgrund

I bakgrunden görs en beskrivning av hur rätten till utbildning har sett ut för personer med utvecklingsstörning genom tiderna. Vidare följer en beskrivning av hur kunskapssynen har

förändrats över tid, samt forskning kring närvaro, skolplikt och människo- och kunskapssyn när det gäller lärande hos elever med utvecklingsstörning. Då Sverige är ett av få länder som har grundsärskola som skolform har det varit svårt att hitta internationell forskning som berör detta område. Kapitlet som heter *Internationellt* berör därför till stor del elever med utvecklingsstörning som är inkluderade i grundskolan.

2.1 Historik

Areschoug (2003) skriver om den obligatoriska sinnesslöundervisningen där frågan om skolplikt för alla barn var uppe till diskussion ett flertal gånger från slutet av 1800-talet. Första gången, 1897, avslogs förslaget med motiveringen att det skulle bli för dyrt att skapa så många anstaltsplatser. I en motion till riksdagen 1937 förespråkades en särskild skolplikt för sinnesslöa barn för att de skulle få rätt till anpassad undervisning. Många föräldrar till barn som tillhörde kretsen som hade rätt till sinnesslöundervisning valde att behålla sina barn hemma på grund av att de flesta skolor bedrevs som anstalter och därför var barnen tvungna att bo på anstalten och lämna sina föräldrahem.

Argumenten för sinnesslöundervisningen var huvudsakligen dels vad som kunde förhindras och dels vad som kunde åstadkommas med hjälp av den. Det ansågs att barn som gick kvar i den vanliga skolan inte kunde tillgodogöra sig undervisningen och därför löpte risk att utveckla asocialitet och kriminalitet. Vidare ansåg man att när barnet istället fick en anpassad undervisning i sinnesslöskolan där kraven inte översteg förmågan ökade självkänslan och barnet blev mer vänligt inställd och frimodigt. Ett mål man ville uppnå var arbetsdugliga och socialt anpassade människor som var till gagn för samhället. Det viktiga var att ge de sinnesslöa en möjlighet att försörja sig själva (Areschoug, 2003).

Säljö och Hjärne (2013) skriver att samhället hade en rädsla under 1900-talets första hälft för att de ”friska” barnen skulle påverkas negativt av de ”sinnesslöa” barnen om de också gick i samma skola. I en motion till riksdagen 1943 skriver en folkskoleinspektör att ”hela andan och arbetsglädjen i skolan lider av de sinnesslöa barnens närvaro” (SOU, 1943 : 29, s15). Följden av motionen blev att det restes ett krav att avskilja de sinnesslöa från normalklassen. Människor kom att delas in i kategorier som byggde på om de var fullvärdiga eller undermåliga medborgare. Människor som sågs som defekta eller avvikande var inte önskvärda i det svenska samhället på 1930-talet. För att förhindra att kvinnor som ansågs vara sinnesslöa födde barn som även de löpte risk att vara sinnesslöa kontrollerades fortplantningen genom sterilisering.

Grünewald (2009) skriver om den förändring särskolan genomgick från mitten av 1950-talet till slutet av 1970-talet. Den internatundervisning som pågått under ett sekel lades till största delen ner och istället ökade externatundervisningen. Det innebar att den elev som behövde särskoleundervisning i första hand skulle få det genom externatundervisning på en skola i närheten av hemmet och inte i en sluten skolhemsvärld som tidigare varit vanligt. Antalet elever som ansågs vara i behov av särskoleundervisning tredubblades under några år vilket berodde bland annat på att särskolan blev mer tillgänglig och ansågs som ett bättre alternativ än skolhem för de barn som inte klarade av att tillgodogöra sig undervisningen i den vanliga skolan. 1968 infördes träningskolan där Sverige var det första landet i världen som införde skolplikt för de elever som dittills ansetts som obildbara. De elever som mottogs i träningskolan var de med svårast utvecklingsstörning. I många av klassrummen för träningskoleelever fanns sängar för eleverna att använda under skoldagen. Träningskolorna var ofta placerade i närheten av vårdhem, i skolhem eller i lägenheter och villor. Fokus på inläring behövde inte ligga på att lära sig läsa, skriva och räkna utan inläring skulle anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar. Undervisningen bestod till stor del av praktisk färdighetsträning och sinnesträning.

1985 revideras omsorgslagen och resultatet blir att ansvaret för särskolan övergår från landstinget till det offentliga skolväsendet. Lagen är tydlig med att personer med utvecklingsstörning ska ha samma möjligheter att leva och verka i samhället som alla andra (Grünewald, 2009).

En genomgång av de läroplaner som följde under de närmaste decennierna visar att målen för grundsärskolan har förändrats från att vara mest inriktade på omsorg och social träning till att bli mer kunskapsinriktad med tydliga mål att arbeta mot. Det har även blivit tydligare att även elever som läser enligt grundsärskolans kursplan ska bedömas utifrån hur de uppnått målen. Frithiof (2012) menar dock att eftersom grundsärskolans elever delas upp i grundsärskolan och träningskolan så lever fortfarande begrepp som bildbar och icke bildbar kvar inom grundsärskolan.

En läroplan för den obligatoriska särskolan kommer 1990 (Lsä 90). I läroplanen framgår att särskolans pedagogiska grundsyn bör vara att ge varje individ möjlighet att utvecklas känslomässigt, socialt och kunskapsmässigt. Undervisningen bör bygga på elevernas nyfikenhet och på det som ligger eleven nära till hands i en inre och yttre verklighet. Eleverna

bör enligt läroplanen vara delaktiga i organiseringen av arbetet och elever och lärare bör gemensamt pröva sig fram till hur långa arbetspassen ska vara (Skolöverstyrelsen, 1990).

En gemensam läroplan för det obligatoriska skolväsendet som gällde både grundskolan och grundsärskolan kom 1994 (Lpo94) där mål att sträva mot är gemensamma när det gäller individens frihet, jämställdhet och solidaritet. Det formuleras även kunskapsmål att uppnå som är specifika för varje skolform. Läraren ska i sin undervisning bygga vidare på elevens nyfikenhet och lust att lära samt att eleven ska vara undersökande och aktiv (Skolverket, 1994). Den gemensamma läroplanen användes fram till 2011 då skolformerna åter var åtskilda (Frithiof, 2012).

Den läroplan som används idag, Lgr11 för grundsärskolan, innehåller tre delar; skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål samt kursplaner och kunskapskrav.

Undervisningen ska bygga på en diskussion om kunskapsbegrepp och vad kunskap är. Olika kunskapsformer som nämns är fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Undervisningen ska även genomsyras av miljöperspektiv, internationellt perspektiv samt historiskt perspektiv. Elevens kunskapsutveckling ska utvärderas och redovisas för hem, elev och rektor. Detta ska göras i form av utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. Konkreta kunskapskrav för varje ämne eller ämnesområde framställs i läroplanen som ett stöd vid betygssättning eller skriftliga omdömen. Elever med utvecklingsstörning som är mottagna i grundsärskolan läser antingen efter grundsärskolans kursplan och läser då ämnen eller efter inriktning träningskolans kursplan och läser då ämnesområden De elever som inte förväntas uppnå ämnesmål läser enligt inriktning träningskola (Skolverket, 2011).

Sammanfattningsvis så har läroplanerna förändrats genom åren och i och med det så har även synen på kunskap ändrats. Från att ha sett på elever med utvecklingsstörning som obildbara till att även elever med grav utvecklingsstörning har utvecklingsmöjligheter, så har läroplanerna utvecklats till att ge alla elever med utvecklingsstörning rätt till kunskap och utveckling.

2.2 Skolplikt

Skolplikt innebär precis som själva ordet antyder en plikt att gå i skolan, men det innebär även en rätt att få utbildning oavsett vilken skolform och läroplan man tillhör. Skolan och elevens vårdnadshavare har ett gemensamt ansvar att se till att eleven fullgör skolplikten. Enligt

Skollagen har de flesta barn idag i Sverige skolplikt. De barn som undantas av skolplikten är barn som inte är folkbokförda i Sverige, exempelvis barn i asylsökande familjer. Dessa barn har dock samma rätt till utbildning och går i samma skola som alla andra barn (SFS skollagen 2010:800). Skolplikt för elever mottagna i grundsärskolan är enligt lagen lika viktig som för elever i grundskolan. Vårdnadshavare och skola har även ett gemensamt tillsynsansvar, föräldrarna har ansvar för att eleven kommer till skolan och skolan tar över tillsynansvaret under skoltid. Skolan har även ansvar för att eleven deltar i undervisningen och andra obligatoriska inslag samt att eleven har en trygg skolmiljö. Rektor har rätt att bevilja ledighet för en elev under kortare tid, vid synnerliga skäl kan även en längre ledighet beviljas. Det är elevens samlade skolsituation som avgör om en ledighet beviljas eller inte (SFS skollagen 2010:800).

2.3 Frånvaro

Frånvaro från skolan betyder att en elev inte varit närvarande i skolan. Denna frånvaro kan vara anmäld eller oanmäld och tillsynsansvaret gör att lärarna har skyldighet att föra statistik över närvaron på alla elever i klassen och sedan rapportera frånvaro till skolledningen. När en elev har oanmäld frånvaro så har skolledningen skyldighet att ta kontakt med hemmet samma dag (SFS skollagen 2010:800).

Skolinspektionen genomför så kallad riktad tillsyn för att kontrollera att skolorna och kommunerna fullföljer sin skolpliktsbevakning. Ofta finner inspektionen brister i hantering av hög frånvaro eller att kommunerna inte följer de handlingsplaner som finns (Skolinspektionen, 2011).

För att elevers närvaro ska främjas och hög frånvaro ska kunna åtgärdas krävs ett arbete kring detta. Det är rektorns plikt att meddela vårdnadshavare om eleven inte deltar i undervisningen. Skolan måste ha väl fungerande rutiner på rapportering av frånvaro, men sedan är det viktigt att kommunen som huvudman ser till att dessa rutiner följs. Det är viktigt att rektor får information om någon elev har hög frånvaro så att en utredning kan påbörjas (Skolverket, 2012; Skolinspektionen, 2011).

Sociala eller psykosociala faktorer som vanliga orsaker till hög frånvaro beskrivs även i rapporter från Skolverket. Andra faktorer som påverkar elevers frånvaro kan vara hälsomässig obalans, stress, vantrivsel eller känslan av att inte klara av skolan. I rapporterna betonas även vårdnadshavarens betydelse för om en elev är frånvarande från skolan. En annan viktig faktor

som spelar in i elevers frånvaro är skolpersonalens bemötande och engagemang kring eleverna i skolan (Skolverket, 2008, 2010). I en studie gjord bland elever i grundskolan gällande hög skolfrånvaro skriver Strand och Granlund (2014) om olika faktorer som kan påverka en elevs frånvaro från skolan. De olika faktorerna delas in i individuella faktorer, skolfaktorer och psykosociala faktorer. Exempel på individuella faktorer kan vara olika typer av funktionsnedsättningar såsom koncentrationssvårigheter och svårigheter med läs- och skrivinlärning. De skolfaktorer som påverkar kan vara pedagogiska och organisatoriska. De psykosociala faktorerna kan vara hur elevens familjesituation ser ut. I de flesta fall där eleven har en hög frånvaro förekommer en kombination av de olika faktorerna. Strand och Granlund (2014) beskriver att en viktig faktor för närvaro i skolan är att eleven känner sig delaktig och att eleven får det stöd den behöver och att stödåtgärderna följs upp. Det är även viktigt med relationen till läraren och att eleven känner sig hemma i skolmiljön.

Syftet med studien var enligt Strand och Granlund (2014) att undersöka om det fanns skillnader i egenskaper hos elever med hög frånvaro, om det fanns skillnader mellan de elever som fått pedagogiskt stöd och de som inte fått något pedagogiskt stöd samt om studien kunde visa på några tydliga mönster. Resultatet visar på att det inte finns något tydligt mönster i den dokumentation som skolorna har kring insatser för elever med hög frånvaro. När det gäller individuella faktorer så är de ofta väldokumenterade och skolorna har gjort åtgärder på kort sikt, men åtgärderna följs inte alltid upp. Däremot är åtgärder för de psykosociala faktorerna ofta på längre sikt och mindre fokuserade på ämneskunskap.

Resultatet visade även att bland elever med inlärningssvårigheter var frånvaron betydligt lägre när eleverna fått särskilt pedagogiskt stöd såsom enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp (Strand & Granlund, 2014).

2.4 Teoretiskt perspektiv på kunskap och lärande

Vad är kunskap?

Kunskap som begrepp har intresserat många tänkare genom tiderna. Gustavsson (2002) diskuterar praktisk kunskap och teoretisk kunskap och jämför de med varandra. Människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv kännetecknar begreppet kunskap. Den teoretiska kunskapen har alltid värderats högre än den praktiska även om det på senare tid blivit alltmer självklart att även en praktisk kunskap behövs (Gustavsson, 2002). Enligt författaren finns ofta en tradition i skolans värld att kunskap är ett färdigt paket med fakta som ska läras in och sedan testas på olika prov. De som opponerar sig mot den traditionen menar

att läraren i skolan i stället ska lägga tyngdpunkten på elevens motivation och intresse för att starta processer av kunskap och lärande. Kritiken som hörts mot detta synsätt har handlat om att det blivit för mycket av närliggande och redan kända kunskaper (Gustavsson, 2002).

Synen på lärande och hur kunskap kan ges och tas emot har intresserat många teoretiker genom tiderna. Vi har valt att ta upp behaviorismen, pragmatismen, Piagets stadieteori och Vygotskijs teori om barnets proximala utvecklingszon.

Behaviorismens ursprung hittar vi i det arbete som psykologen och fysiologen Pavlov (1849-1936) gjorde med studier av hundar och hur de påverkades av yttre betingelser. Den behavioristiska traditionen fördjupades senare av Skinner (1904-1990) som utvecklade belönings- och förstärkningsprincipen. Principen innebär i korthet att förstärka önskade beteenden med olika typer av beröm eller belöning medan oönskade beteenden ignoreras. Skinner upptäckte även att det inte var nödvändigt att ge beröm eller belöning varje gång man utför en riktig handling utan att det räcker med att berömmas lite då och då. Arbetsmetoderna inom behaviorismen är lärarledda lektioner och aktiviteter och att det är läraren som bestämmer vad eleven ska lära sig (Phillips & Soltis, 2010).

Dewey (1859-1952) räknas som en av pragmatismens frontfigurer och betraktas än idag som USA:s viktigaste filosof. Han var även en ledande tänkare inom utbildningsområdet. Dewey myntade begreppet ”Learn to do by knowing and to know by doing”, som kom att förkortas ”learning by doing” och menade att för att uppnå bästa resultat måste eleven få prova att göra och ställas inför uppgifter som är meningsfulla och som ligger inom elevernas intresse- och erfarenhetsområde. Eleven måste få känna att hen har nytta av kunskapen och att den har verklighetsanknytning. Läraren ska vara handledande och föra en dialog med eleverna. Eleverna ska också få samarbeta och kommunicera med varandra för att få ny kunskap (Phillips & Soltis, 2010).

Enligt Piaget (1896-1980) så lär barnet sig i olika stadier, barnet som utvecklas lär sig att bygga upp olika kognitiva strukturer för att ta till sig kunskap. Det lilla barnet, upp till ca 2 års ålder, lär sig först att gripa, ta olika föremål till munnen och så vidare. När barnet sedan blir äldre, två till sju år, så lär det sig att sätta begrepp på saker i omgivningen, men måste fortfarande ha konkret material för att förstå, och enligt Piaget så är barnet kapabel till att börja lära sig logiska strukturer vid sju till elva års ålder. Till slut vid tolv till femton års ålder

så blir barnets logiska struktur mer lik den vuxnes och barnet har nu förmågan att tänka abstrakt (Phillips & Soltis, 2010).

Enlig Vygotskij så lär sig människan av andra personer. Vygotskij menar att det är läraren som ska utmana eleven på ett sätt som gör att kunskapsinhämtningen hela tiden utvecklas. Eleven ska lösa problem på egen hand och endast få ledtrådar av läraren, detta för att hitta den proximala utvecklingszonen (Phillips & Soltis, 2010).

2.5 Synen på kunskapsinläring för personer med utvecklingsstörning

I Nya omsorgsboken (2011) skriver Granlund och Göransson om att man ska se till hela personen, både ur fysisk och psykisk aspekt, vilken miljö hon lever i samt samspelet mellan personen och miljön. Det krävs kunskaper om hur personens sociala och fysiska miljö är utformad, hur personen fungerar både biologisk och psykologiskt samt hur samspelet mellan personen och miljön fungerar. Denna kunskap krävs för att kunna planera stödåtgärder och för att förstå en persons utvecklingsstörning. Personer med utvecklingsstörning tar till sig kunskap effektivt om de får förutsättningar till att kunna koppla sitt lärande med tidigare erfarenheter och kunskaper (Granlund & Göransson, 2011).

Östlund (2012) har gjort en studie i fem träningsklasser gällande delaktighet och interaktion för eleverna. Han menar att både det kunskapsorienterade och det omsorgsorienterade arbetssättet är viktigt i grundsärskolan. Det handlar om att inte tillrättalägga miljön alltför mycket och att se till så det finns en balans mellan kunskap och omsorg för att eleven ska uppnå en så stor utveckling som möjligt.

Frithiof (2012) skriver om särskolan och barns rättigheter enligt FN-konventionen. Hon menar att det finns mycket kvar att göra i utbildningssammanhang för att personer med utvecklingsstörning inte ska exkluderas eller diskrimineras. En gemensam läroplan för grundskolan och särskolan kom 1994 där det betonades att det var samma värdegrund som gällde för alla. Den gemensamma läroplanen kom att användas i drygt 15 år och 2011 kom en ny läroplan där skolformerna åter var åtskilda. I läroplanen för grundsärskolan finns dessutom uppdelningen grundsärskola och inriktning träningskola. Hon beskriver de misslyckade försöken att inte särskilja grundsärskolan och träningskolan och menar att begrepp som bildbar respektive icke bildbar lever kvar inom grundsärskolan. Elever som läser enligt träningskolans kursplan läser inte ämnen utan ämnesområden. Att det är så också i den

nuvarande läroplanen kan uppfattas reflektera synsättet på dessa elever om att de inte tillgodogöra sig ämnen (Frithiof, 2012).

Möjligheten att få lära sig att läsa är en viktig aspekt anser Reichenberg och Löfgren (2013). Detta för att inte hamna utanför i samhället och det är lika viktigt för alla människor i samhället, inte minst personer med funktionsnedsättning. Reichenberg och Löfgren (2013) skriver att det inte bara handlar om att lära sig enstaka ord t ex som sitt namn, toalett, ingång . De skriver att elever som lär sig läsa blir mer delaktiga i samhället eftersom de själva kan bidra och fungera i samhället på ett mer självständigt sätt. Reichenberg och Löfgren (2013) menar att fokus på läsinläring inte förekommer på alla grundsärskolor, eftersom det koncentreras mycket på det sociala och hur man ska uppföra sig. Artikeln visar undersökningar som gjorts bland lärare i grundskolor i Sverige och det visar sig att lärare har olika åsikter kring dokumentation och läsinläring för elever med funktionsnedsättning. Tydliga instruktioner och noggrann dokumentation är viktiga faktorer för att inläringen ska fungera. Studien Reichenberg och Löfgren (2013) gjort visar att lärare i grundsärskolan inte dokumenterar sina elevers läsinläring på samma sätt som det görs i grundskolan, där lärare t.ex. screenar eleverna för att se vart de befinner sig i sin läsutveckling. Lärare i grundsärskolan anser sig dock ha kunskap om hur eleverna ska undervisas för att nå så långt de kan (Reichenberg & Löfgren, 2013).

Skolans anpassning till elevernas olikheter och behov kan vara en viktig del som gör att elever med olika förutsättningar, som t.ex. elever med inläringssvårigheter, från etniska minoriteter eller från familjer utan utbildningstraditioner, blir mer motiverade i sina studier. Detta gäller inte enbart de grupper som riskerar att hamna utanför i samhället, utan för alla människor. Blir elever missgynnade i skolan så sänder det ett budskap om vilka värderingar som är viktiga i samhället (Westling Allodi, 2005). Differentierade grupper kan innebära att eleverna går i skola i ett annat område än vad de bor i. Det kan i sin tur innebära att de får svårare att få kompisar i sitt bostadsområde. Föräldrar kan känna sig kränkta om deras barn ”tvingas” till grundsärskolan. Enligt Westling Allodi (2005) kan en individintegrering av en elev riskerar att medföra problem då möjligheten till resurser i skolan är begränsad. Det är ett dilemma då det ofta ger ökad kostnad för en skola om en elev ska inkluderas i en grundskolklass. En konsekvens är att det kan behövas mer personal, samt att det kan vara svårt att hitta passande personal, och det kan bli svårt ekonomiskt för skolor som redan har svag ekonomi. Westling Allodi (2005) skriver att personal i skolvärlden ibland ser placeringen på ett sätt och

föräldrarna på ett annat. Grundskolor kan ha ett perspektiv att eleven kan få det stöd som behövs för att tillgodogöra sig kunskap om eleven placeras i grundsärskolan, medan föräldrar kan ha ett perspektiv att det är viktigare att deras barn går på samma skola som till exempel syskon eller grannkompisar. Enligt Westling Allodi (2005) kan föräldrar känna sig undanskuffade och kränkta om de inte blir lyssnade på i och med deras barns skolplacering. Ett annat dilemma som kan uppstå är att en elev som visar t.ex. aggressivt beteende kan ha svårt att få det stöd som behövs eftersom eleven redan är placerad i grundsärskolan och detta anses som en särskild åtgärd. För att komma fram till detta i sin studie använde Westling Allodi (2005) sig av allt från studiebesök till intervjuer och personer som ingick i studien var allt från elever och föräldrar till rektorer och psykologer.

2.6 Internationellt

På 90-talet så kom Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 1994).

Ur Salamancadeklarationen och handlingsplan för undervisning av elever med behov av särskilt stöd – Salamanca, Spanien, 7–10 juni 1994

Förord:

”Mer än 300 deltagare, representerande 92 regeringar och 25 internationella organisationer som samlades i den spanska staden Salamanca för att inom ramen för arbetet att förverkliga målet utbildning för alla, diskutera de grundläggande kursändringar som krävs för att främja principen om en integrerad skolgång, nämligen tanken att göra det möjligt för skolorna att betjäna alla elever, i synnerhet dem som har behov av särskilt stöd.” (Svenska Unescorådet, 1994, s.6).

Detta är en rekommendation om att alla elever har rätt till utbildning och att barn med behov av särskilt stöd ska få sin utbildning i ordinarie skolan som ser till att de får rättmätig undervisning. Det står också i deklarationen om vikten av att barn med behov av särskilt stöd ska få sin undervisning inkluderade i vanliga skolor. Detta för att minska segregering i samhället och för att minska diskriminering av personer med funktionsnedsättning. Det tas även upp hur bedömningar och kursplaner bör se ut och formuleras, det står att det är kursplanerna som ska anpassas utifrån barnens behov och inte tvärtom. Skolorna ska erbjuda kurser som är anpassade efter elevens förutsättningar. Det bör också byggas upp en utvärdering av elevers utveckling i sitt lärande och sin kunskap.

Deklarationen tar även upp vikten av att det bör finnas väl utbildad personal på skolorna för att alla elever, även de med behov av särskilt stöd, får den undervisning de har rätt till (Svenska Unescorådet, 1994).

Ca 10 år senare kom en uppdaterad version där vi kan läsa om hur många länder det är som arbetat för en ökad inkludering. Resultaten är blandade och ofta handlar det om små projekt. I flera länder satsas det på lärarutbildningen genom att ge studenterna ökad kunskap om elever med behov av särskilt stöd. Trots det finns fortfarande, 10 år efter Salamancadeklarationen, elever som är uteslutna från skolan. Dessa elever blir då osynliga i statistiken om elevantal i skolor. Ett skäl till att barn som har t.ex. funktionshinder eller kommer från en etnisk minoritetsgrupp utesluts är att den allmänna uppfattningen är de är mindre kunniga och därmed värderas lägre. Systemet EMIS (Education Management Information Systems) utvecklades för att samla statistisk information för att alla barn ska få utbildning i skolan. Trots detta system så finns det barn i behov av särskilt stöd som utesluts från skolvärlden och ett skäl till detta är att beslutsfattare saknar integrerat tänkande. Ett annat skäl är att det fokuseras mer på skolan än på eleverna (Svenska Unescorådet, 2006).

Chen (1996) skriver om situationen i Kina och hur de försöker få en syn på att barn med utvecklingsstörning ska få en skolgång och lika rätt till utbildning som barn utan utvecklingsstörning. Avhandlingen visar att antalet elever med funktionsnedsättning har ökat i skolor i Kina, vilket i sin tur leder till ökad positiv människosyn och kunskapssyn för alla människor i Kina.

van Wouwe, van Gameren-Oosterom, Verkerk, van Dommelen och Fekkes (2014) skriver om elever med Downs syndrom (DS) i Holland och hur det har visat sig att det är vanligt att elever med DS avslutar sin utbildning tidigare än elever utan DS. Eleverna börjar dessutom i skolan vid senare ålder än jämnåriga barn utan DS. Anledningen till att de börjar senare är enligt van Wouwe, et al. (2009) att skolor i Holland vägrar ta emot elever som har blöja och eftersom barn med DS ofta har blöja upp till 4-5 års ålder så försenas deras skolstart då det i Holland är obligatorisk skolstart från 4 års ålder. van Wouwe, et al. (2014) skriver att de i Holland måste fundera på hur läroplanen ska se ut för elever med DS och hur de ska arbeta för att öka deras självkänsla som i sin tur leder till att de vill stanna kvar i skolan för kunna tillgodogöra sig den kunskap de får och har rätt till.

Även i Norge så gör elever med DS sin skoldebut senare än elever utan DS. Nästan hälften av barn med DS stannar ett år extra på förskola och detta på grund av att de inte kan kontrollera urinblåsan ordentligt och därmed senare skolstart (Dolva, 2009).

Ware et al. (2009) beskriver hur elever med olika grader av utvecklingsstörning undervisas på Irland. Undervisningen där bedrivs i huvudsak i två spår; eleverna kan vara inkluderade i en vanlig klass eller gå i specialklass. Det finns även en möjlighet att ha dubbel tillhörighet, det vill säga att man tillhör både en vanlig klass och en specialklass. Ware et al. (2009) beskriver att det är vanligare att barn med flerfunktionshinder går i specialklass eftersom barnet anses ha för stora svårigheter för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i en vanlig klass. Vilken typ av klass eleverna tillhör beror även på rent geografiska faktorer, skolorna strävar mot att eleven ska kunna få sin undervisning i närheten av hemmet. Många av specialskolorna på Irland är specialiserade på olika typer av funktionshinder där föräldrar kan välja skola utifrån barnets behov.

Ett problem som skolorna på Irland och i England har är utbildningsnivån på lärarna; många av lärarna som undervisar i specialskolorna har inte tillräcklig utbildning i ämneskunskap och har därför inte behörighet att undervisa elever med utvecklingsstörning i ämneskunskaper.

Många av lärarna i specialklasserna har en utbildning som motsvarar den svenska förskollärautbildningen. I England menar ändå lärare att eleverna tar till sig kunskap bättre om de får vara i miljöer anpassade för personer med inlärningssvårigheter. Det kan vara specialklasser eller specialskolor (Simmons & Bayliss, 2007; Ware, et al., 2009).

Enligt Ware et al. (2009) pekar trenden på Irland mot att eleverna i större utsträckning ska inkluderas och specialskolorna ska bli resurscenter för de vanliga skolorna.

En väl utvecklad och fungerande läroplan är något som enligt Eskay och Oboegbulem (2013) spelar roll i lärarnas möjlighet att ge eleverna de kunskaper de har rätt att få. Eskay och Oboegbulem (2013) studie handlar om lärare i Nigeria och hur viktigt det är att planera och organisera skolans verksamhet och resurser för att eleverna ska uppnå sina kunskapsmål. Lärare i Nigeria ska ges möjlighet att få en adekvat utbildning för att kunna utbilda elever med utvecklingsstörning. Lärarnas möjlighet att ge eleverna utbildning genererar värdighet och erfarenhet hos eleverna (Eskay & Oboegbulem, 2013).

Lärares och samhällets attityder till elever med funktionsnedsättning påverkar elevernas självkänsla och kunskapsinläring. Kim (2011) skriver i sin artikel att lärarutbildningen i USA måste i sitt upplägg innehålla kurser där lärarstudenterna får kunskap om hur det är att

jobba med elever med olika funktionsnedsättningar. Studien visar olika lärarutbildningars upplägg och kurser. Hon gör jämförelser i tre olika lärarprogram i New York. Den första är en kombinerad modell, där studenterna får både allmän pedagogik och specialpedagogik i sin utbildning. Den andra är en separat modell, där studenterna kan välja antingen endast allmän pedagogik eller både allmän- och specialpedagogik. Den tredje modellen är den allmänna modellen, där studenterna endast får allmän pedagogik i sin utbildning. Studien visar att det i grund och botten är ungefär samma attityder hos studenterna i de tre olika modellerna, d.v.s. att lärarstudenterna var positiva till mer inkluderande undervisning för barn med funktionshinder (Kim, 2011).

Även på Irland kan man se tydliga tecken på hur elever med behov av särskilt stöd påverkas av lärares attityder (Ring & Travers, 2005). De skriver om en elev, James, som är inkluderad i en klass med 30 elever och personalens arbete med honom. Det är en och samma läroplan för alla elever på Irland och lärarna är av uppfattningen att James inte kan ha samma lektionsinnehåll som sina klasskamrater. Detta för att de anser att han inte har förmågan och att de tycker att det är oväsentligt för honom. En viktig fråga i detta är vem som bestämmer hur och om eleven tar till sig kunskap. James kunde i en religionsdiskussion bidra med förslag hur en insamling till fattigare områden kunde göras. Ring och Travers (2005) skriver att de flesta lärarna i studien tycker att de har för lite tid och kunskap för att ge elever med särskilda behov det stöd de behöver. Lärarna i studien vill att det ska finnas klasser med färre elever och fler resurslärare som kan hjälpa dessa barn.

I en studie gjord i Botswana beskrivs regeringens arbete med lärarutbildningen för att förbereda lärarstudenter att undervisa elever med funktionsnedsättningar i de vanliga klasserna. I studien framgår att det i första hand är attityden hos de blivande lärarna som är viktig för att nå en framgångsrik undervisning. Många av lärarna känner sig inte tillräckligt erfarna och/eller utbildade för att undervisa elever med funktionsnedsättning och får därför en negativ inställning till denna typ av undervisning (Mangope, Mannathoko & Kuyini, 2013).

En liknande studie gjord i Australien beskriver hur lärarstudenter som fått en längre praktik i klasser där inkluderande undervisning bedrivs, har förändrat sin till en början negativa och avvaktande attityd till att bli betydligt mer positivt inställd till att undervisa elever med funktionsnedsättningar. Även denna studie visar på att det är av yttersta vikt att läraren har en positiv attityd till att undervisa elever med funktionsnedsättningar (Woodcock, 2013).

Lärares attityder till att undervisa elever med funktionsnedsättningar i klassrum tillsammans med elever utan funktionsnedsättningar är något man har problem med även i Turkiet. Skolorna har misslyckats med att uppnå en inkluderande undervisning. I ett projekt genomfört bland lärarkandidater har man arbetat aktivt för att förändra attityder hos de blivande lärarna. Under en femveckors-period har lärarkandidaterna haft praktik två timmar om dagen med elever med funktionsnedsättningar. Resultatet från projektet visar på att majoriteten av lärarkandidaterna blev mer positivt inställda och kände sig mer förberedda på att undervisa alla elever i samma klassrum (Melekoglu, 2013).

Grundsärskolan som skolform med en egen läroplan finns i stort sett bara i Sverige. I övriga länder undervisas elever med utvecklingsstörning mer eller mindre inkluderade i den vanliga skolan. I vissa länder finns specialskolor och specialklasser i varierande utsträckning. Den internationella forskningen visar på att trenden går mot att alla elever ska inkluderas i den vanliga undervisningen vilket även varit aktuellt i Sverige under tidigt 2000-tal. 2001 tillsatte regeringen en kommitté som fick namnet Carlbeckskommittén som fick uppdraget att utreda utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Kommittén utgick från begreppet ”en skola för alla” och uppdraget resulterade i ett förslag om att skolformen träningskola skulle tas bort och en inkluderande verksamhet i ordinarie grundskola förordades. Efter regeringsskiftet 2006 lades utredningen åt sidan och debatten som låg till grund för utredningen tonades ned (Frithiof, 2007).

2.7 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka kunskapssynen hos några lärare och skolledare när det gäller elever mottagna i grundsärskolan. Syftet är även att undersöka deltagarnas uppfattningar om skolplikt och närvaro i grundsärskolan. Syftet är också att få en inblick i lärares och skolledares syn på kunskap i förhållande till närvaro/frånvaro i grundsärskolan.

2.8 Övergripande frågeställningar

Hur beskriver lärare och skolledare i grundsärskolan sin kunskapssyn när det gäller elever mottagna i grundsärskolan?

Hur beskriver lärare och skolledare i grundsärskolan sitt synsätt på skolplikt och närvaro för elever mottagna i grundsärskolan?

Hur är lärares och skolledares syn på kunskap kopplade till deras syn på närvaro/frånvaro i grundskolan?

3. Metod och metodval

Vi valde att använda oss av en kvalitativ ansats i vår studie för att vi ville fördjupa oss i hur lärare och skolledare som arbetar i grundskolan ser på skolplikt och närvaro bland elever mottagna i grundskolan. Vi ville även få en inblick i lärares och skolledares syn på kunskap i förhållande till närvaro/frånvaro i grundskolan. Detta kallas att tänka i ett kvalitativt perspektiv (Backman, 2008). Han menar att genom ett kvalitativt synsätt så ser vi individen i dennes omvärld. Frågor där individen får tolka utifrån sin egen värld och erfarenhet ger kvalitativa frågor och svar. Därför valde vi att göra intervjuer.

Vi har använt oss av sju stadier i vår intervjuundersökning (Kvale & Brinkman, 2009). De sju stadierna består av att börja med tematisering där vi formulerade undersökningens syfte och vad vi ville få kunskap om med hjälp av våra intervjuer. Vidare så följde en planering av undersökningen utifrån vilken kunskap vi ville få och med beaktande av de moraliska konsekvenserna då vissa av frågorna kunde uppfattas som känsliga att besvara. Vi genomförde sedan våra intervjuer med hjälp av en intervjuguide och transkriberade sedan intervjuerna. Nästa stadie var analys följt av verifiering och rapportering.

Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer där det fanns möjlighet till diskussion och att vidareutveckla svaren på frågorna. Skälet till att vi valde just den här typen av intervjuer var att vi kunde använda oss av öppna frågor där det fanns utrymme för de lärare och skolledare vi intervjuade att utveckla sina svar och komma in på sidospår i sina resonemang. Det gav oss även ett större utrymme för egna tolkningar av de svar vi fick (Fejes & Thornberg, 2009).

3.1 Deltagare och urval

För att få en bredd på vår studie valde vi att kontakta skolor både på landsbygden och i tätorter. Deltagarna i intervjustudien var 10 lärare och 5 skolledare på 6 olika skolor. Vi lade vikt vid att få intervjuer med lärare som arbetar i grundskolan och med lärare som arbetar i inriktning träningskola. Detta för att se om det fanns skillnader i hur lärare som jobbar i de båda inriktningarna såg på närvaro, skolplikt, kunskap och lärande. Vi valde att intervjua flera

personer på samma skola dels för att se om deras uppfattningar kring skolplikt och syn på lärande överensstämmer, dels för att effektivisera vår datainsamling. Då vi ofta på vår egen arbetsplats samt i olika nätverksmöten med andra skolor för diskussioner kring synen på skolplikt och inläring samt diskussioner om frånvaro så valde vi att kontakta skolor som vi inte tidigare besökt och där vi inte heller kände någon som arbetar. Detta för att få en så objektiv syn som möjligt. Det fanns även ett rent nyfiskt intresse hos oss att besöka nya skolor och nya lärare för att få höra deras syn på våra frågor. Vi kontaktade både friskolor och kommunala skolor för att ytterligare öka bredden. Vi valde att ta kontakt med skolor med upp till en timmes resväg från oss för att få möjlighet att genomföra flera intervjuer på samma dag. För att möjliggöra intervjuerna på de skolor med lite längre avstånd rent geografiskt från oss, så valde vi att kontakta några skolor som kunde ta emot oss när vi själva hade sportlov. Vi intervjuade 1-2 lärare på varje skola och i de flesta fall även skolledaren på samma skola. De vi intervjuade hade varierande erfarenhet av att arbeta inom grundsärskolan, allt från 1 år och upp till 25 år. De lärare vi intervjuade var alla speciallärare, specialpedagoger eller studerande till speciallärare. Påfallande många av de vi intervjuade studerade för närvarande till speciallärare och det bidrog möjligtvis till intresset att delta i vår studie.

3.2 Genomförande och tillvägagångssätt

Vi började med att söka skolor på internet som vi var intresserade av att besöka och genomföra intervjuer på. Vi mailade sedan skolledaren på respektive skola och bifogade ett missivbrev (Bilaga 1). I mailet skrev vi och bad skolledaren undersöka intresse bland lärare att delta i vår studie. Vi skrev även att vi skulle följa upp mailet med ett telefonsamtal efter ungefär en vecka. Flera av skolledarna hörde själva av sig och talade om att de var intresserade av att delta i studien och föreslog tider för intervjuer. Övriga skolledare ringde vi upp några dagar senare och i de fall där de var intresserade av att delta så bokade vi in tider för intervjuer. Vi besökte tre skolor var och genomförde nästan alla planerade intervjuer på plats. I ett fall fick en av lärarna förhinder och den intervjun genomfördes senare på telefon och i ett fall fick skolledaren förhinder och istället skickades frågorna på mail och skolledaren skickade svar på mail. På en skola var skolledaren sjukskriven och därmed kunde den intervjun inte genomföras. Sammanlagt genomfördes 13 intervjuer på plats, en på telefon och en intervju blev genom mail-kommunikation. Fördelningen mellan oss var 7 intervjuer på plats och en på telefon för den ena av oss och 6 intervjuer på plats och en via mail för den andra av oss.

Vi använde oss av en intervjuguide som riktmärke vid våra intervjuer, men vi hade friheten att gå ifrån intervjuguiden när svaren vi fick under intervjuerna gav möjlighet till det. Vår intervjuguide var indelad i två huvuddelar där den första bestod av frågor kring närvaro och skolplikt. Frågorna kring närvaro var av faktakaraktär medan frågorna kring skolplikt mera var av sociokulturell karaktär där vi ville veta hur informanterna ser på skolplikt för elever mottagna i grundsärskolan. Del två i intervjuguiden berörde synen på kunskap och lärande för elever mottagna i grundsärskolan (Bilaga 2 och 3).

Vi genomförde våra intervjuer enskilt och de som var närvarande i rummet var endast den som intervjuade och den som blev intervjuad. Intervjuerna skedde avskilt i ett rum där vi satt ostört. Varje intervju tog mellan 20 och 40 minuter. Det inspelade materialet transkriberades sedan för att ha som underlag i vår analys. Vi valde att transkribera i skriftspråk för att underlätta när vi skulle läsa våra transkriberingar.

3.3 Tillförlitlighet och validitet

Enligt Kvale och Brinkman (2009) bör validering inte bara äga rum i ett särskilt stadium av intervjuundersökningen utan bör genomsyra alla sju stadier från tematisering till slutligt resultat. I intervjuerna så gällde det att vi förstod vad som sades och förhöll oss öppna till det. Vi valde att spela in intervjuerna med en i förväg kontrollerad bandspelare så att vi kunde koncentrera oss på det som sades under intervjuerna utan att behöva oroa oss för att hinna anteckna. Vi valde även att transkribera dessa intervjuer ordagrant för att inte gå miste om något som sades under intervjuerna.

För att öka studiens tillförlitlighet har vi noga beskrivit tillvägagångssättet vid datainsamlingen. I den kvalitativa forskningen är giltighet något återkommande där studiens syfte och tema kontinuerligt kontrolleras för att den röda tråden ska finnas (Kvale & Brinkman, 2009). Då vår intervjuguide gav stora möjligheter till följdfrågor och sidospår under intervjuerna så har kontroll av tema och syfte under analysfasen varit av yttersta vikt för att hålla en hög tillförlitlighet av studien.

3.4 Etiska överväganden

I vår studie tog vi del av rapporten om god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) och tog hänsyn till hur informanterna skulle bemötas. Vi använde oss av informerat samtycke (Kvale & Brinkman, 2009) där vi i förväg talade om studiens syfte och vilka som hade

tillgång till intervjuaren och vad som hände med den slutliga produkten, det vill säga uppsatsen. I vår studie tog vi hänsyn till att en del frågor kunde vara känsliga ur ett etiskt perspektiv. I vår datainsamling har vi betonat att alla svar behandlas med sekretess och konfidentialitet. De frågor vi ställde som gällde värdegrund och medmänsklighet, kunde för våra informanter kännas extra känsliga att svara på, eftersom de eventuellt behövde göra ett ställningstagande. Deltagandet var givetvis frivilligt och de som valde att delta i studien hade möjlighet att avbryta intervjun när de så önskade. När vår studie är formellt godkänd av Mälardalens högskola så kommer alla rådata att förstöras och inspelningarna raderas, vilket vi informerat de som deltar i studien om. Informanterna kommer efter avslutad studie att få ta del av resultatet om de så önskar.

3.5 Analys

När vi analyserade våra insamlade data så utgick vi som undersökare från de olika frågeställningar vi hade som utgångspunkt i vår intervjuguide. De övergripande teman vi utgick ifrån var frånvaro och hantering av den, synen på skolplikt och synen på lärande och kunskap hos personer med utvecklingsstörning. Vi utgick ifrån kvalitativ meningstolkning där det meningsfulla som sas under intervjuerna sparades, bearbetades och jämfördes (Fejes & Thornberg, 2009). Vi läste våra transkriberingar flera gånger, både enskilt och tillsammans, för att säkerställa validiteten. Vi markerade med olika färger de svar som stämde överens med varandra och även de svar som skilde sig åt. Vi sökte även efter samband eller avsaknad av samband i de olika svar vi fick på intervjuernas olika delar. En av våra övergripande frågeställningar behandlade just samband mellan synen på skolplikt och synen på kunskap och inläring hos elever med funktionsnedsättningar. Backman (2008) skriver om den kvalitativa forskningsprocessen där han bl.a. tar upp att i det kvalitativa perspektivet söker forskaren likheter och/eller olikheter i sin datainsamling.

Då vi var två som genomförde intervjuerna och som sedan tillsammans analyserade data så blev det till viss del multipla tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi är två olika individer med delvis liknande bakgrund och erfarenhet, men även två individer som tycker och tänker på olika sätt. Vi ägnade mycket tid åt att diskutera våra tolkningar och bilda oss en gemensam ståndpunkt innan vi gick vidare i vår analys.

4. Resultat

Resultatet av vår studie bygger på de intervjuer vi gjort på 6 grundskolor i Mellansverige. Det är en sammanställning av 10 lärares och 5 skolledares svar, kopplade till intervjuguiden som vi använde oss av framställd utifrån syftet och frågeställningarna för vår studie.

Vi sökte i våra transkriberade texter efter betydande teman utifrån frågeställningarna i studien och fann 4 huvudteman som vi gett rubrikerna: *Elevernas närvaro*, *Lärares och skolledares syn på kunskap*, *Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro* och *Lärares och skolledares syn på kunskap kopplat till deras syn på närvaro/frånvaro*. Vi fann även flera underteman i flertalet av våra huvudteman. Under temat *Elevernas närvaro* valde vi att lägga in underteman som handlar om rutiner vid frånvarorapportering och agerande vid hög frånvaro. Temat *Lärares och skolledares syn på kunskap* fick underteman som *Kunskap och omsorg*, *Kunskap och läroplanen* och *Kunskap och inkludering/integrering* och under temat *Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro* valde vi underteman som *Rätt till utbildning* och *Utomståendes syn på grundskolan*.

Vi har valt att lägga in citat från informanterna som beskriver tankar samt likheter/olikheter under varje tema.

4.1 Presentation av informanterna

Vi har valt att göra en kort presentation av de olika deltagarna i vår studie för att underlätta för läsaren.

Informant 1: Skolledare, rektor med ansvar för grundskolan, 1 års erfarenhet, tidigare lärare i både grundskola och grundskola.

Informant 2: Lärare, 2 års erfarenhet, tidigare mellan- och högstadielärare på grundskola.

Informant 3: Skolledare, rektor på grundskola och gymnasieskola, 3 års erfarenhet, tidigare rektor på kommunal grundskola och lärare i både grundskola och grundskola.

Informant 4: Lärare, studerar till speciallärare, 5 års erfarenhet, tidigare mellan- och högstadielärare på grundskola.

Informant 5: Speciallärare, 10 års erfarenhet, tidigare låg- och mellanstadielärare på grundskola.

Informant 6: Speciallärare, 18 års erfarenhet, tidigare högstadielärare på grundskola.

Informant 7: Skolledare, biträdande rektor med ansvar för grundsärskolan, 10 års erfarenhet, tidigare grundskollärare.

Informant 8: Lärare, studerar till speciallärare, 10 års erfarenhet.

Informant 9: Lärare, studerar till speciallärare, 7 års erfarenhet.

Informant 10: Lärare, studerar till speciallärare, 4 års erfarenhet, tidigare lågstadielärare på grundskolan.

Informant 11: Lärare, 8 års erfarenhet., tidigare grundskollärare

Informant 12: Skolledare, biträdande rektor med ansvar för grundsärskolan, 8 års erfarenhet.

Informant 13: Lärare, 4 års erfarenhet, tidigare förskollärare.

Informant 14: Lärare, 25 års erfarenhet.

Informant 15: Skolledare, biträdande rektor med ansvar för grundsärskolan, 1 års erfarenhet, tidigare grundskollärare.

4.2 Elevernas närvaro

Hur elevernas frånvaro och närvaro rapporteras såg olika ut på olika skolor, skolorna hade även olika system för sin rapportering, från digitalt till pappersform.

Det såg lite olika ut hur föräldrarna rapporterade sina barns frånvaro. Antingen så ringde föräldrarna till expeditionen på skolan där en skoladministratör tog emot samtalet och fyllde i frånvaron i systemet, eller så ringde föräldrarna till skolans expedition och lärarna fick information därifrån för att sedan fylla i frånvaro själva i det system som skolan använde sig av. De flesta lärarna berättade att de även förde egen statistik i klassrummet, mest för sin egen del. På alla skolor ringde lärarna hem till vårdnadshavarna om inte eleven kommit till skolan och detta skedde inom en timme från det att skolan börjat för dagen.

4.2.1 Rapportering av frånvaro/närvaro

Alla skolor vi pratade med hade någon form av frånvaro/närvarorapportering som förvarades på olika sätt. Ett fåtal skolor hade rena digitala system där frånvaron fylldes i. På en skola rapporterades även närvaron i samma system. De flesta förde in frånvaron i egna papperssystem som förvarades i pärmar på skolan. Skolledarna på de studerade skolorna hade möjlighet på olika sätt ta del av frånvaron hos eleverna och detta gjordes på de flesta skolor varje termin. Alla lärare visste att de hade skyldighet att meddela skolledaren om det fanns elever som hade onormalt hög frånvaro och gjorde även detta.

4.2.2 Agerande kring hög frånvaro

Alla informanter var eniga om att de agerade på ett, för dem, fungerande sätt vid hanteringen av elevers höga frånvaro. Flertalet skolor hade en plan för hur hög frånvaro skulle hanteras och läraren hade ansvar för att meddela skolledaren, som i sin tur kallade till ett möte med vårdnadshavare och i flera fall även skolsköterska och kurator. Om mötet med vårdnadshavare inte ledde till förbättring hade de flesta skolor i sina handlingsplaner att de kontaktar socialtjänsten.

...men vår kommun har ju nånting som kallas för ELIS, Elever I Skolan. Det är ett samarbete med...alla grundskolor och socialtjänsten. Skulle det vara så att en elev i hela kommunen, vilken skola den en går på, har väldigt väldigt hög frånvaro och man har identifierat orsaken till socialt, inte till sjukdom...så bjuder man in förälder och elev till ett möte där man frågar om vi kan få jobba på det här sättet där också socialtjänstens öppen...ja, vad heter det då, öppna mottagning, är med. Det bokförs inte, det hamnar inte...det blir inte som en soc.anmälan /.../ Då jobbar man aktivt med den här eleven och dens förälder under en kortare period. Det är generellt hur man jobbar i vår kommun. Vad vi gör i sarskolan, ja, jag har kallat till mig föräldrar, och viftat med skollagen /.../ Talar om varför och säger vad jag måste göra om det är så att man inte uppfyller skolplikten. Äum, det vill säga göra en orosanmälan till socialtjänsten. (informant 1, skolledare)

Det fanns på en skola ett missnöje hur det hanterades från socialtjänstens sida, men även en förståelse av att de har mycket att göra, att det t ex fattades folk.

Men det finns ju inga soc.assistenter och dom som finns slutar och...det känns ju lite oroväckande att det är så, men det händer inget. Man får ligga på och göra ny anmälan och ny...när det inte händer nåt. (informant 4, lärare)

Arbetet med att få eleverna till skolan och stanna kvar i skolan hade mycket att göra med hur lärare och skolledare såg på hos vem problemet låg. Det upplevdes inte gå att få bukt på hög frånvaro om man började arbeta i fel ände.

...jag tror man måste särskilja väldigt mycket. Jag brukar tänka det som en fotbollsplan, så har man skolan som en del av den här planen och då brukar jag

*snabbt ta reda på, är problemet i skolan eller är det på familjens planhalva?
(informant 6, lärare)*

4.3 Lärares och skolledares syn på kunskap

För huvudtemat ”Lärares och skolledares syn på kunskap när det gäller elever mottagna i grundsärskolan” fanns underteman. Dessa handlade om kunskap och omsorg, kunskap och läroplanen samt kunskap och inkludering/integrering.

4.3.1 Kunskap och omsorg

Det fanns en klar enighet bland informanterna om att grundsärskolan idag var mestadels kunskapsinriktad. Däremot frågade flera av lärarna sig själva vad de menade med omsorg och vad samhället och omvärlden menar med omsorg.

Jag tror att det här med omsorg det är någon kvarleva från när landstinget hade hand om särskolorna...jag tror att både omsorgen och kunskapen ska finnas i skolan...många gånger lär man sig av att vara med och göra... (informant 10, lärare)

Här inne är det skola, när jag pratar med föräldrarna, det är skola, det är kunskap det handlar om. Sen kan vi diskutera det andra men då är det ett annat forum, den sociala biten den ska dom helst prata med assistenterna eller fritids, alltså dom som jobbar på fritids. Det är ju dom som är proffs på den biten. Sen flyter det ju in i varandra givetvis, men här inne är det fokus på kunskap. (informant 5, lärare)

Flertalet av lärarna ansåg att det istället för omsorg egentligen handlade om värdegrundsarbete. Enligt en del av informanterna har elever i grundsärskolan andra behov än elever i grundskolan.

Jag menar, det går ju inte att stoppa in nån kunskap om jag inte får omsorg så jag är mottaglig för kunskap. (informant 9, lärare)

Jag tror att man i stora delar av särskolan ägnat sig för mycket åt vård och omsorg och för lite åt kunskap och jag tror att dom hänger ihop, den som utvecklas och lär sig saker mår också bättre så man mår bra av att gå i skolan och lära sig saker..jag tror att kunskapsbiten...när man fokuserar på kunskap då dämpas behovet av omsorg samtidigt...(informant 12, skolledare)

Man får jobba mycket mera med social träning här..det är väl...men jag ska inte kalla det för omsorg utan det är mera värdegrundsarbete..(informant 11, lärare)

Flera av skolledarna gjorde jämförelse med skola och fritids och ansåg att skolan är, som sig bör, mer fokuserad på kunskap. De menade att fritids har mer fokus på omsorg där eleverna får lära sig mycket av det sociala samspelet. Någon skolledare hade uppmärksammat att vissa av skolans assistenter hade svårt att se den röda tråden mellan skola och fritids och det senaste året hade det varit ett stort fokusområde på den skolan.

Problemet är väl att få alla assistenter inpassade på kunskapsmålen. Att dom ska se den röda tråden. Det jobbar vi hårt med det här läsåret. Jag identifierade det förra året, att en del elevassistenter inte kunde se kopplingen från styrdokumentet ut i verksamheten. (informant 1, skolledare)

På ett av våra fritidshem har vi elever i särskolan som kanske är där två timmar i veckan o då är dom integrerade där för att träna större sociala sammanhang bland annat. (informant 12, skolledare)

4.3.2 Kunskap och läroplanen

Flera av informanterna relaterade även till läroplanen och att det tack vare den blivit mer kunskapsinriktat och bättre syn på kunskapsinläring för elever i grundsärskolan. Många var däremot väldigt osäkra på hur kunskaperna skulle bedömas. Några av informanterna tyckte att målen i många fall hade blivit för svåra att uppnå.

Ja, den har blivit mer kunskapsorienterad. Kunskapsmålen i läroplanen är bra då de höjer fokus på kunskapskraven i grundsärskolan. (informant 15, skolledare)

Jag älskade, eller jag älskar Lgr11! Jag tycker det blev klart avgränsat vad du ska göra i dom här åldrarna och dom här åldrarna. Det centrala innehållet tycker jag blev så, ja, men då vet man vad man ägnar sig åt. (informant 3, skolledare)

Tolkar man målen strikt så blir det fler träningskoleelever och det var min första tanke att herregud det här blir tufft. (informant 11, lärare)

Vi håller på och pratar om de här värdeorden...delta och medverka och ...vi kommer tillbaka till det ganska ofta att vi måste prata om de här orden och ha nån sorts uppfattning om dom...annars är det risk att vi tänker olika..och vad innebär det att delta och medverka...(informant 8, lärare)

Men det finns ett stort men och det är med versaler, inriktning träning där är det helt orimliga mål i vissa fall alltså. Det finns inte på världskartan att en gravt utvecklingsstörd autist eller vad du nu är, ska kunna dom fem världsreligionerna, känna till dom eller ens kunna ta till sig nåt alltså..(informant 1, skolledare)

Det var några lärare som jämförde nu och då när det gällde t.ex. bussresor och ADL (Anpassning i Dagligt Liv). De menade att detta inte finns i läroplanen idag, men är viktigt för att eleverna ska klara sig så självständigt som möjligt i samhället.

Jag är så här, ta sig till och från skolan själv, det ska stå i läroplanen tycker jag. Det är ju ingen kunskap på det som räknas /.../ Slippa vara beroende av någon assistent eller mamma eller pappa. Med det finns ju inget stöd så, direkt. Det är lite omsorg, eller? (informant 4, lärare)

Jag bara hoppas att dom här eleverna som växer upp i särskolan nu, dom blir ju, rent kognitivt kommer dom ju längre, men frågan kring det här streetsmart...får dom det eller inte? (informant 6, lärare)

En del av informanterna menade även på att kunskapsinläring handlade om ett pussel med flera olika bitar som hörde ihop och bildar en helhet. Det gällde att alla som arbetar med eleverna vet vad de har för uppdrag och jobbar utifrån det.

Man får ju aldrig glömma det uppdrag jag har i dom här barnens liv. (informant 6, lärare)

4.3.3 Kunskap och inkludering/integrering

Många av informanterna pratade om inkludering eller integrering som ett sätt att se på kunskap och kunskapsinläring. Informanterna menade att eleverna kunde lära sig av varandra genom att vara inkluderade hela eller delar av dagen i grundskolan.

På lågstadiet så har dom, dom har haft mycket samarbete med lågstadielklasserna. Dom känner ju dom här särskoleeleverna. Det blir inget konstigt med det. (informant 2, lärare)

Så vi har faktiskt tagit upp det i ledningsgruppen och pratat med arbetslagsledarna om hur ska vi tillsammans kunna hitta tillbaka till att, att samverka. (informant 1, skolledare)

Vi har gemensamma fritidsverksamhet /.../ alltså eleverna här umgås tillsammans..och de tror jag...det skapar värdegrunder /.../ och för särskolans elever så ger det liksom råmodeller att efterlikna och lära sig av (informant 12, skolledare)

Jag skulle önska att vi åtminstone hade en plan för inkludering..åtminstone kunna starta..från början i tidiga åldrar så det blir naturligt..(informant 8, lärare)

Man ser ju också på dom som går iväg på hemkunskap, vilken underbar känsla att få vara på skolgården med alla andra, titta på alla andra, prata med någon. Det är ju stort och den dagen i veckan är ju fantastisk. (informant 3, skolledare)

4.4 Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro

4.4.1 Rätt till utbildning

Skolplikten och närvaron var för alla lärare och skolledare som deltog i studien en självklarhet, de ansåg att alla elever har rätt till utbildning, vare sig de har en utvecklingsstörning eller inte.

Dom ska väl ha skolplikt som alla andra...det har jag inte ens reflekterat över...det är väl självklart att dom ska gå i skolan dom också. (informant 11, lärare)

Jag ser det som en rättighet. Jag tänker på det som en rättighet. Det är deras rätt att gå i skolan. Jag tänker ofta på det, på det sättet. Skolplikt blir ju för att vi ska /.../ lagen säger att vi ska ge dom det, men jag kan nog också tycka att det är deras rätt till utbildning, så jag tänker ofta på det tvärtom. Men jag tycker att det är bra, jag tycker att det ska vara lika, för det ska ju vara jämställt. (informant 3, skolledare)

När det gäller elever i grundsärskolan... ja vi har en skolplikt...vi har också en rättighet att få utbildning...sen tycker jag även om nya kursplanen och styrdokumentet emellanåt allra helst för våra tränings elever kan vara svåra att uppnå så...är det ändå ett lyft och påvisat att även de här barnen har rätt till kunskap och utveckling...det ska inte va omvårdnad utan...en tanke i det. (informant 7, skolledare)

4.4.2 Utomståendes syn på grundsärskolan

På frågor om informanterna upplevde någon skillnad mellan grundskolans och grundsärskolans syn på skolplikt och närvaro så svarande de flesta informanter att de inte

upplever någon skillnad, det är självklart att alla barn ska ha samma förutsättningar. De flesta informanterna beskrev att det inte är någon skillnad för personer som arbetar i grundsärskolan. Några informanter beskrev att de dock kunde se skillnader dels hos personer i samhället och dels hos personal på grundskolor de varit i kontakt med. En skillnad som några tog upp var betyg och bedömning.

...i samhällets ögon om man tänker...nu går jag från frånvaro och närvaro till betygssättning /.../ betygen har inte samma betydelse som i grundskolan /.../ Om man ser det ur ett generellt perspektiv så blir det ju så att särskolan inte blir lika viktig för man kommer ju i alla fall vidare..det blir inga konsekvenser. (informant 8, lärare)

Några informanter beskrev att skillnaden också kunde vara olika från skola till skola, samt beroende på vilken bakgrund som fanns från tidigare erfarenheter av personer med funktionsnedsättningar. De menade att om man har erfarenhet av att ha arbetat eller själv gått på en skola där det även fanns grundsärskola, så är det lättare att se och förstå att alla barn går i skolan. Finns inte den förståelsen eller kunskapen är det inte ovanligt att personer med olika funktionsnedsättning missuppfattas, enligt en del informanter i vår studie.

Ja, om man inte har kontakt. Så att man inte vet vilka dom är. Jag tycker att det mycket är att man jobbar i särskolan, jaha, då tänker man så här: "nån med Downs syndrom, tungan hänger utanför och klarar inte mycket.". (informant 4, lärare)

Ett problem kring skolplikten och närvaro i grundsärskolan som flera av informanterna tog upp var att vårdnadshavarna inte tyckte att skolan var så viktig eller att det inte spelade så stor roll om eleven var i skolan eller hemma. Det kunde bero på att eleven kom från ett annat land och vårdnadshavaren inte förstod att eleven hade skolplikt. Ett annat skäl som gjorde att eleven hade hög frånvaro kunde vara att eleven inte trivdes i skolan eller att föräldrarna inte kände sig bekväm med att eleven tillhörde grundsärskolans skolform.

Allt handlar om föräldrarnas synpunkt på hur viktig skolan är. (informant 14, lärare)

En del föräldrar tycker att det skämmigt att ha sitt barn i grundsärskolan, att ha ett barn som inte är som alla andra..(informant 14, lärare)

Åh, det kan bero på jättemånga saker, oftast så tycker jag att det beror på att man som vuxen inte har makten över rutinerna hemma kanske, att man, att vad ska man säga då. Det är ju en slags brist i sitt föräldraskap på ett sätt, att inte att kanske inte

att förmå att få iväg sin tonåring till skolan utan att man faller lite för att man är trött eller så. (informant 3, skolledare)

Därför att en del föräldrar i särskolan, upplever jag kanske inte tänker så mycket på det här med skolplikten, utan att....ja, att det är mer en omsorgs...mmm..aktivitet det här, eller att det handlar om omsorg och känner inte familjen för det här eller känner inte barnet för det så är det väl lika bra att barnet är hemma. (informant 1, skolledare)

4.5 Lärares och skolledares syn på kunskap kopplat till deras syn på närvaro/frånvaro

Flera av informanterna ansåg att det fanns en koppling mellan elevernas närvaro och kunskapsinhämtning. För att kunna ta till sig kunskap så måste eleven vara närvarande.

...här går ju alla elever i skolan o alla elever är här av det enkla skälet att dom ska lära sig saker o inget annat o det tycker jag är fullständigt självklart. (informant 12, skolledare)

Att klara sig i skolan kräver ju närvaro och det specialpedagogiska tänket kring att förberedas att se den röda tråden både kring struktur och innehåll, den får man ju inte alls om man inte är i skolan. (informant 5 lärare)

Ledighet för elever i grundsärskolan kunde enligt informanterna se olika ut. Oftast så var eleverna ledig för att gå till logoped eller läkare. Det var inte så vanligt att vårdnadshavarna begärde ledigt för eleverna för att åka på semester, men om så var fallet så ansåg de flesta informanter att det var kunskap för eleverna det också och gav ledigt utan tvekan.

Sen kan jag känna...nu generaliserar jag lite igen...ofta har våra föräldrar ganska dålig ekonomi så när de åker nånstans så kan man inte ta ifrån dem det...utan då..då..de lär sig ju mycket av det också..har man aldrig flugit förut så är det en stor grej..jag kan känna att kanske upplevelsen betyder mera för våra barn.. (informant 10, lärare)

Det spelar ingen roll vilken skolform jag tillhör..ska vi åka på semester så ska en ledighetsansökan fyllas i...sen kan jag va mer tolerant i ..om man är borta två veckor under en termin i grundsärskolan..i grundskolan skulle jag ifrågasätta det mer..det är också i och med att dom här barnen när dom och familjen får möjlighet att åka

iväg...det är en så stor planering så att åka på en resa..o så mycket jobb så det kan va skönt att få va borta 14 dagar för jag kanske bara gör det vartannat år men som andra åker varje år. (informant 7, skolledare)

Det kan vara föräldrar som tar för givet bara...säger du vi åker iväg ett par dagar nästa vecka så han får vara ledig då..det handlar inte om att få vara ledig och ska va ledig..o där är vi nog ganska så snälla..där skulle vi behöva vara lite mer restriktiva...(informant 8, lärare)

5. Diskussion

Syftet med denna studie var att få en inblick i hur lärare och skolledare i grundsärskolan ser på kunskap när det gäller elever mottagna i grundsärskolan, samt deras syn på kunskap i förhållande till närvaro och skolplikt.

Det vi uppmärksammade i våra intervjuer var att skolplikten och kunskap för elever mottagna i grundsärskolan var en självklarhet för våra informanter. Sambandet mellan närvaro i skolan och kunskapsinhämtning för elever i grundsärskolan är viktigt att uppmärksamma enligt informanterna i vår studie. Detta för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig den kunskap de har rätt till.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Elevernas närvaro

De skolor vi har besökt och genomfört intervjuer på har nästan alla en rapportering av frånvaron och agerar därmed i enlighet med Skollagen (SFS skollagen 2010:800). De skolor som inte hade en kontinuerlig frånvarorapportering till skolledning beskrev att de endast hade skyldighet att rapportera om en elev skulle ha hög frånvaro.

Det skiljde sig mycket åt mellan skolorna på vilket sätt frånvaro rapporterades och vilket system som användes. På ett par av skolorna vi besökte så beskrev informanterna digital frånvarorapportering som något krångligt och tidskrävande. De flesta var överens om att de digitala system som används måste vara lättillgängliga och enkla att använda. Enligt Sveriges Kommuner och Landsting (2013) är det en förutsättning att skolorna använder ett

välfungerande digitalt frånvarorapporteringssystem för att frånvaron ska registreras korrekt och ge skolan och kommunen tillförlitlig information.

På samtliga skolor vi besökte så beskrev informanterna att de i enlighet med skollagen alltid kontaktade vårdnadshavaren om en elev uteblev från skolan utan att vara frånvaroanmäld (SFS skollagen 2010:800).

Vid analysen framkom att vid hantering av en eventuell hög frånvaro hade alla skolor, i enlighet med Skolverkets (2012) riktlinjer, en väl inarbetad rutin alternativt en handlingsplan gällande agerande vid hög frånvaro. Vi upplevde att alla informanter var väl medvetna om hur och när det var dags att agera, men vår tolkning av svaren var att informanterna inte alltid agerade i enlighet med handlingsplanen. En anledning till det kan vara, som några informanter upplevde, att det kändes lite meningslöst att t.ex. göra anmälning till socialtjänsten, eftersom de ansåg att det inte ledde någon vart. Paralleller kan dras till Skolinspektionens (2011) rapport som visar att det inte förekommer speciellt många vitesföreläggande i rapportens undersökta skolor. Enligt rapporten var anledningen till det att skolorna inte vill tappa förtroendet med vårdnadshavarna (Skolinspektionen 2011). Det framkom i våra resultat att flera av informanterna tyckte att det var skäligt att överse med en något hög frånvaro i grundskolan. Detta baserades på att många av eleverna hade fler läkarbesök och dylikt än elever i grundskolan. Vår tolkning av skolornas hantering av en eventuell hög frånvaro stämmer väl överens med Skolinspektionens (2011) rapport nämligen att skolans personal vill ha en god relation med vårdnadshavarna och därför inte alltid rapporterar en hög frånvaro vidare till socialtjänsten.

5.1.2 Lärares och skolledares syn på kunskap

I resultatdiskussionen gällande lärares och skolledares syn på kunskap har vi valt att diskutera och redovisa varje undertema för sig och jämförde med vad tidigare forskning visar.

De flesta av informanterna påpekade att omsorgsbiten är viktig för elever i grundskolan liksom för elever i grundskolan, vilket stämmer väl överens med det Östlund (2012) beskriver i sin avhandling. De flesta av informanterna beskrev att de tyckte att omsorg handlade om värdegrundsarbete.

När vi i våra intervjuer diskuterade den nu gällande läroplanen och kunskapsmålen som finns i den beskrev informanterna den som tydligare och mer kunskapsinriktad än tidigare, dock

tyckte många att målen i inriktning träningskola var för svåra att uppnå. Det framkom även att många upplevde att målen överlag hade blivit svårare vilket gjorde, enligt informanterna, att fler elever numera läser enligt träningskolans kursplan. De flesta av informanterna upplevde dock att det var lättare att veta vad de skulle arbeta inom varje ämne eftersom det nu står tydligare i läroplanen än tidigare. På flera av skolorna hade lärare och skolledning haft utbildning kring läroplanen och kursplanerna, vilket underlättat när det gällde att tolka kunskapsmålen. De flesta av informanterna beskrev att de upplevde att grundsärskolan är mestadels kunskapsinriktad. Resultatet visar på att alla skolor vi besökte arbetar kunskapsinriktat och aktivt med kunskapsmålen i läroplanen. En väl fungerande läroplan är en förutsättning för att elever ska få den kunskap de har rätt till (van Wouwe, van Gameren-Oosterom, Verkerk, van Dommelen och Fekkes, 2014; Eskay & Oboegbulem, 2013). Våra resultat om informanternas upplevelser med svårigheter angående träningskolan ifrågasätter hur väl Lgr 11 fungerar för träningskoleelever och vilken förmåga lärare har att arbeta med kunskapsmålen.

När det gäller temat kunskap och inkludering/integrering visade resultaten från vår studie att många av informanterna nämnde inkludering som en viktig aspekt för lärande för elever med utvecklingsstörning, vilket kan jämföras med vad Svenska Unescorådet (1994) skriver om inkludering. Svenska Unescorådet kom fram till att det är viktigt att personer i behov av särskilt stöd inkluderas för att minska segregering i samhället. Begreppet inkludering i skolan enligt Svenska Unescorådet handlar om att alla barn, även barn med utvecklingsstörning, bör undervisas i den vanliga skolan. De poängterar även att det är av stor vikt att personalen som arbetar med elever som har en utvecklingsstörning har en relevant utbildning. Informanterna i vår studie menade att det är viktigt för elever med utvecklingsstörning att få möjligheten att lära av andra och att ha modeller att följa. De menade att de lektioner som barn från grundsärskolan hade med barn från grundskolan var positivt för lärandet. Informanterna menade vidare att det var viktigt med den sociala träning som elever med utvecklingsstörning får i och med en inkludering. Flera av informanterna hade erfarenhet av att jobba aktivt med inkludering och upplevde att detta avtagit de senaste åren. Många av informanterna upplevde att de saknade inkludering och önskade att det åtminstone funnits en plan för hur inkluderingen skulle gå till. Det intressanta är att i Sverige är utredningen gällande inkludering lagd på is tills vidare (Frithiof, 2007), medan det i många andra länder ses som en självklarhet att elever med utvecklingsstörning ska inkluderas (Kim, 2011; Mangope, Mannathoko & Kuyini, 2013; Melekoglu, 2013).

5.1.3 Lärares och skolledares syn på skolplikt och närvaro

Analys av resultatet gällande skolplikt visade att det fanns en rådande enighet bland informanterna kring att skolplikten är självklar för alla elever oavsett vilken skolform eleven tillhör, vilket kan anses vara naturligt eftersom skolplikten för alla barn funnits sedan 1968 (Grünewald, 2009).

Skolplikten är även en rättighet enligt flera av informanterna vilket Frithiof (2012) skriver om där hon även betonar vikten av att personer med utvecklingsstörning inte ska diskrimineras eller exkluderas.

I resultatet gällande vad en hög frånvaro kan bero på framkom det att många av informanterna tyckte att det var vårdnadshavarens syn på skolan och skolplikten som hade den största påverkan. Många av informanterna upplevde att för vårdnadshavare är inte skolplikten lika självklar och att lärare och skolledare ofta fick påminna om skolplikten. Det kunde även vara så att vårdnadshavare till elever med utländsk härkomst inte förstod att det var skolplikt för alla elever för att de i sitt hemland inte hade upplevt skolplikt. I många länder är det inte skolplikt för barn med utvecklingsstörning (Svenska Unescorådet, 2006).

Flera av informanterna hade även åsikten att vårdnadshavaren inte prioriterade att få iväg sitt barn till skolan vilket stämmer överens med tidigare forskning (Skolverket, 2008; Strand & Granlund, 2014). Några av informanterna nämnde även att det kunde vara så att föräldrarna inte var bekväma med att deras barn gick i grundsärskolan och därför kan känna sig undanknuffade eller ha känslan att ingen lyssnar på dem, något som också Westling Allodi(2005) såg i sin studie.

Våra resultat visade att informanterna ansåg att det fanns en koppling mellan elevernas närvaro och kunskapsinhämtning. Många av informanterna var av åsikten att eleverna lär sig i skolan och att det var viktigt med närvaro, men att eleven även kunde lära sig mycket av att exempelvis resa bort. Informanterna upplevde att när vårdnadshavare begärde ledighet för sitt barn så blev den oftast beviljad. Många av informanterna påstod sig vara väldigt snälla i sin bedömning av elevens rätt till ledighet och tyckte att det kändes bra att bevilja ledigheter.

Vid intervjuerna framkom det att de flesta av informanterna upplevde att omgivningens syn på grundsärskolan långsamt var på väg att förbättras men att kunskapen kring grundsärskolan behöver ökas. Många av informanterna var av åsikten att ju mer kontakt som etablerades mellan grundsärskolan och övriga samhället desto bättre blev synen på grundsärskolan. Informanterna upplevde det som positivt att personer med utvecklingsstörning har blivit mer synliga i samhället.

5.1.4 Teoretiska perspektiv

När informanterna beskrev sin syn på kunskap och lärande så pratade de ofta om att uppleva, att tränas inför framtiden samt att lära sig bli så självständig som möjligt. Detta jämför vi med vad Phillips och Soltis (2010) skriver om pragmatismen och att det många gånger handlar om att fånga elevens intresse och att arbeta utifrån detta. Även Vygotskijs teori kring lärande som handlar om att lära av andra blir intressant när informanterna pratade om inkludering som en bra lärmiljö (Phillips & Soltis 2010). Motiverande arbetssätt och att fånga elevernas intresse är även något som förekommer i diskussionerna kring praktisk och teoretisk kunskap (Gustavsson, 2002). Detta kan även jämföras med vad Granlund och Göransson (2011) skriver om, att personer med utvecklingsstörning lär sig genom att återkoppla sitt lärande till tidigare erfarenheter.

5.2 Metoddiskussion

Studien bygger på kvalitativa intervjuer där det produceras kunskap i ett samspel mellan intervjuaren och informanten. Intervjuarnas kunskap om ämnet har varit nödvändig för att kunna ställa följdfrågor och att följa upp informanternas svar (Kvale & Brinkman, 2009).

Semistrukturerade intervjuer är tidsödande vilket vi fick erfara både under datainsamlingsprocessen och under analysarbetet (Fejes & Thornberg, 2009). Många av våra frågor i intervjuguiden påminde om varandra och det tog tid att hitta gemensamma nämnare och unika svar i våra data. En fördel med semistrukturerade intervjuer var att det fanns gott om utrymme i vår intervjuguide att ställa följdfrågor och det fanns även möjlighet för informanterna att uttrycka sig fritt. Då vi var två intervjuare som genomförde individuella intervjuer var det viktigt att vi använde oss av intervjuguiden som en gemensam utgångspunkt (Bilaga 2 och 3). Resultatet kan även till stor del ha påverkats av att intervjuarna var ovana att utföra semistrukturerade intervjuer vilket märktes då vi analyserade våra insamlade data. I många fall hade diskussionen tagit en annan riktning än vad som var tanken från början och

intervjuarna fick problem med att få tillbaka samtalen till vad det ursprungligen var tänkt att handla om. Det var även så i några fall att intervjuaren pratade för mycket eller avbröt informanterna. I vår studie var det även svårt att dra generella slutsatser då antalet intervjuer var begränsade och studien i sin helhet inte så omfattande.

Många gånger under analysarbetet med våra insamlade data fick vi gå tillbaka till våra transkriberade intervjuer och leta efter meningsfulla svar en gång till. Det var inte alltid vi lyckades hitta det vi sökte, men i det stora hela har vi lyckats få fram ett resultat som ger svar på våra frågeställningar.

Det faktum att vi som intervjuare var ovana att utföra semistrukturerade intervjuer gjorde att vi inte lyckades få tillräckligt utförliga svar på vår frågeställning som rörde sambandet mellan kunskapsinläring och närvaro. Vår intervjuguide var inte tillräckligt utförlig samt vi som intervjuare inte tillräckligt erfarna för att fördjupa svaren under intervjuernas gång.

När denna studie påbörjades så hade författarna liten erfarenhet av att analysera data. Ju längre studien pågick desto bättre gick analysen och att gå tillbaka flera gånger till data och diskutera är en läroprocess i sig. Just att gå tillbaka flera gånger mellan all data och delar av data är också rekommenderat när man analyserar (Kvale & Brinkman, 2009).

5.3 Avslutande reflektioner

I resultatet när det gäller rapportering och hantering av frånvaro reflekterade vi över att några av lärarna föredrog att sköta rapporteringen i sin kalender i klassrummet eller på papper i en pärm. Som vi tidigare nämnt så fanns det tydliga riktlinjer för hur en frånvarorapportering ska gå till och vi tyckte att det är anmärkningsvärt att det inte fungerar så på alla skolor. Vi funderade över om det möjligtvis är så att en del frånvaro aldrig rapporteras till skolläring.

Vår uppfattning är att det är viktigt att eleverna är närvarande i skolan för att få möjlighet att hämta in kunskap och att det är viktigt att frånvarorapporteringen sköts på ett korrekt sätt så att en eventuell hög frånvaro uppmärksammas tidigt.

När vi inledde vår studie var frågan kring skolplikt en av de frågor vi funderade mycket kring vad vi skulle få för svar på. Ett resultat som vi upplevde som positivt var att alla informanter ansåg att skolplikten är viktig och självklar för elever mottagna i grundsärskolan.

Det som fortfarande kan ses som ett betydande utvecklingsområde är samhällets syn på grundsärskolan och på personer med utvecklingsstörning. Det var en gemensam åsikt hos informanterna att det finns mycket kvar att arbeta med för att få personer med utvecklingsstörning att räknas som jämlika i samhället.

I vårt resultat fann vi att många av informanterna pratade om inkludering som ett bra sätt att få social träning genom att ha modeller att kunna härma. Många av informanterna saknade inkludering och önskade att det arbetades mera med inkludering för elever med utvecklingsstörning. För att kunna känna social delaktighet i samhället är det viktigt att få möjlighet att delta och få social träning från tidig ålder. En annan viktig aspekt med inkludering var enligt informanterna möjligheten att hämta in kunskap. Det var även intressant att jämföra det informanterna sa om inkludering och avsaknaden av den med vad Svenska Unescorådet (1994) rekommenderar angående undervisning för alla barn i den vanliga skolan. Det var intressant att analysera resultatet kring inkludering, eftersom grundsärskolor i Sverige ofta har väldigt lite inkludering, medan det internationellt mer och mer handlar om inkludering.

5.4 Vidare forskning

Vår studie är begränsad till några få skolor så en fördjupning och bredd i våra frågor skulle vara av intresse. En annan intressant vinkel vore att genomföra intervjuer på vårdnadshavare och elever.

Då författarna såg en skillnad i frånvarohantering mellan de olika skolorna skulle det även vara intressant att ta del av en kvantitativ studie i ämnet. En mer omfattande studie där en jämförelse görs mellan grundsärskolan och grundskolan vore intressant då den här studien är baserad på uppfattningen hos lärare och skolledare i grundsärskolan.

6. Arbetsfördelning

Författarna Erica Finndell och Inger Ahlgren Dahl har delat intervjuer, transkriberingar och analys av rådata jämnt mellan oss. Vi har även delat sökande och läsning av litteratur samt skrivarbete och redigering jämnt mellan oss.

Referenser

- Areschoug, J. (2003). Den som icke kan tillgodogöra sig folkskolans undervisning. I M. Börjesson & E. Palmblad (red), *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies, 19. Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Chen, Y. (1996). Making special education compulsory and inclusive in China. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 47-58.
- Dolva, A-S. (2009). *Children with Down syndrome in mainstream schools - Conditions influencing participation*. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2014). *En särskola i förändring*. Rapport. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköping.
- Eskay, M. & Oboegbulem, A. (2013). Designing Appropriate Curriculum for Special Education in Urban School in Nigeria: Implication for Administrators. *US-China Education Review A*, 3(4), 252-258.
- Frihiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning: Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik. Växjö universitet.
- Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barrow & D. Östlund (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (red). *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber.

- Grünewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia förlag.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Liber Distribution.
- Kim, J-R. (2011). Influence of Teacher Preparation Programmes on Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mangope, B., Mannathoko., Kuyini,A. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. *International journal of special education*, 28(3), 82-92
- Melekoglu, M. (2013). Examining the Impact of Interaction Project with Students with Special Needs on Development of Positive Attitude and Awareness of General Education Teachers towards Inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2) 1067-1074.
- Phillips, D, C & Soltis, J. F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Falun: Norstedt.
- Reichenberg, M. & Löfgren, K. (2013). The Social Practice of Reading and Writing Instruction in Schools for Intellectually Disabled Pupils. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 43-60. doi:10.2478/jsr-2013-001010.2478.
- Ring, E. & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Simmons, B. & Bayliss, P. (2007). The role of special schools for children with profound and multiple learning difficulties: is segregation always best?. *British Journal of Special Education*, 34(1), 733-745.

SFS skollagen 2010:800. Stockholm. Utbildningsdepartementet. Från
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-4Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800

Sveriges Kommuner och Landsting. (2013). *Vänd frånvaro till närvaro*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Skolinspektionen. (2011). *Skolpliktsbevakning*. Dnr: 40-2010:268. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar*. Dnr 2000:2037. Stockholm.

Skolverket. (2008). *Rätten till utbildning*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. Stockholm: Fritzes.

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

Skolverket. (2012). *Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Stockholm: Fritzes.

Från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2846>

Skolöverstyrelsen. (1973). *Läroplan för särskolan 1: Allmän del, Lsä 73*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Skolöverstyrelsen. (1990). *Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1943:29. *Betänkande rörande sinnesslövärdens organisation med hänsyn till erforderliga åtgärder för beredande av skolundervisning åt bildbara sinnesslöa barn*. Stockholm: Esselte. Från http://weburn.kb.se/metadata/707/SOU_1428707.htm

- SOU 2003:35. *För den jag är-om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes offentliga utredningar. Från <http://data.riksdagen.se/fil/125795E7-7372-403C-9D66-5BBA3B751E0F>
- Strand, A-S. & Granlund, M. (2014). The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551-569.
- Svenska Unescorådet. (4/1994). *Salamanca-deklarationen*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Svenska Unescorådet. (2/2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.
- Säljö, R. & Hjörne, E. (2013). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harten, C., ... Travers, J. (2009). Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland. *NCSE Research Reports*, 2009(4).
- Westling Allodi, M. (2005). Specialpedagogik i en skola för alla. *Individ, omvärld och lärande/Forskning*, 2005(27). Från http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48811.1320917298!/IOL_Forskning_27_Mara_Westling_Allodi.pdf
- van Wouwe, J. P., van Gameren-Oosterom, H. B. M., Verkerk, P. H., van Dommelen, P., Fekkes, M. (2014). *Mainstream and Special School Attendance among a Dutch Cohort of Children with Down Syndrome*. doi:10.1371/journal.pone.0091737.
- Woodcock, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, vol 38, 16-29.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandes kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö Högskola.

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som läser till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Mälardalens högskola i Västerås. Vi har just påbörjat vår sista termin och ska skriva vårt examensarbete, en uppsats. Vi har valt att skriva om grundsärskolan med fokus på kunskapssyn och närvaron i skolan.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare och skolledare ser på skolplikten/närvaron i grundsärskolan och hur man handskas med en eventuell hög frånvaro.

Vi har läst och tittat på en hel del litteratur i ämnet, men behöver även ha hjälp av verksamma lärare och skolledare genom intervjuer. Vi har för avsikt att intervjua två lärare och en skolledare på några olika grundsärskolor och hoppas att ni har möjlighet att hjälpa oss med detta. Varje intervju tar mellan 30-45 minuter och består av ett antal frågor som förhoppningsvis leder till intressanta och givande diskussioner. I samband med vårt besök på er skola skulle vi vilja få tillgång till en aidentifierad närvarostatistik från höstterminen -14.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att deltagandet är frivilligt och man kan när som helst avbryta intervjun och sitt deltagande i vår studie. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer endast att användas i vår uppsats. Ni kommer givetvis att få möjlighet att läsa vår färdiga uppsats.

I och med detta brev gör vi en förfrågan om ert intresse att delta i vår studie. Vi kommer att följa upp detta brev med ett telefonsamtal till skolans rektor eller verksamhetsansvarig för grundsärskolan under slutet av v7 och boka tid för intervjuer.

Om ni har några frågor eller funderingar så får ni gärna kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Med förhoppning om att vi ses för en intervju

Med vänliga hälsningar

Inger Ahlgren Dahl idl12001@student.mdh.se

Erica Finndell efl12003@student.mdh.se

Handledare Jenny Wilder jenny.wilder@mdh.se

Bilaga 2

Intervjuguide lärare

Skolplikt/närvaro

1. För ni statistik på frånvaron på din skola?
2. Hur rapporteras frånvaron till skollädaingen?
3. Vet du vad som händer om en elev har en hög frånvaro?
4. Hur tycker du att skolan borde agera vid en hög frånvaro?
5. Har du tankar om vad en hög frånvaro kan bero på?
6. Om en elev inte kommer till skolan och inte är anmäld frånvarande; hur agerar ni då?
7. Vad tycker du om skolplikten för elever mottagna i grundsärskolan?
8. Tror du att det är skillnad mellan grundskolan och grundsärskolan på hur man ser på skolplikt och närvaro? Utveckla!

Kunskapssyn

Vår uppfattning är att när den nya läroplanen kom så blev det tydligare med kunskapsmålen för elever mottagna i grundsärskolan.

1. Vad tycker du om kunskapsmålen i läroplanen? Blev det tydligare med nya läroplanen?
2. Tycker du att grundsärskolan har gått från att vara mer omsorgsinriktad till att bli mer kunskapsinriktad? Utveckla!
3. Vad har du för tankar kring grundsärskolans betydelse och status? Är grundsärskolan jämställd med grundskolan?

Bilaga 3

Intervjuguide skolledare

1. För ni statistik på frånvaron på din skola?
2. Får du rapportering från lärarna om frånvaron? Hur?
3. Hur agerar skolan vid en hög frånvaro?
4. Har du tankar om vad en hög frånvaro kan bero på?
5. Vad tycker du om skolplikten för elever mottagna i grundsärskolan?
9. Tror du att det är skillnad mellan grundskolan och grundsärskolan på hur man ser på skolplikt och närvaro? Utveckla!

Kunskapssyn

Vår uppfattning är att när den nya läroplanen kom så blev det tydligare med kunskapsmålen för elever mottagna i grundsärskolan.

1. Vad tycker du om kunskapsmålen i läroplanen? Blev det tydligare med nya läroplanen?
2. Tycker du att grundsärskolan har gått från att vara mer omsorgsinriktad till att bli mer kunskapsinriktad? Utveckla!
3. Vad har du för tankar kring grundsärskolans betydelse och status? Är grundsärskolan jämställd med grundskolan?