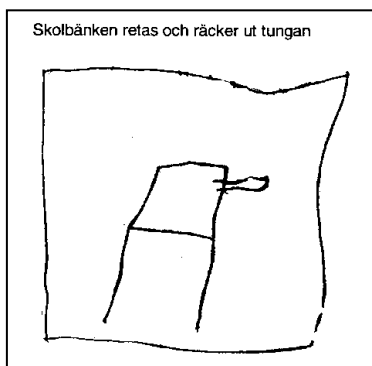


# DET KAMOUFLERADE LÄRANDET

Samtal om retorik och realitet i skolformen särskild  
utbildning för vuxna

Rapport av Ingalill Stefansson

Nummer 5 i Den retsamma skolbänkens rapportserie



Erfarenheterna tas till vara, analyseras och beskrivs  
i syfte att öka kunskapen om människors lärande,  
i CFLs forskningsprojekt **Den retsamma skolbänken**



CFL Söderhamn

Hälsinglands Utbildningsförbund

# Det kamouflerade lärandet

**Samtal om retorik och realitet i skolformen särskild utbildning för vuxna**

Produktion och utgivning:  
Hälsinglands Utbildningsförbund  
FoU Hälsingland, CFL Söderhamn  
S. Järnvägsгатan 7, 826 50 Söderhamn  
Tryck: Söderhamns kommun, 2018

ISSN: 1651-2987

ISBN: 978-91-85085-07-1

# **Det kamouflerande lärandet**

**- samtal om retorik och realitet i skolformen särskild  
utbildning för vuxna**

Rapport av Ingalill Stefansson

## FoU Hälsingland

FoU Hälsingland är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utvecklingscentrum med fokus på frågor som rör utvecklingsprocesser. Ambitionen är att vara en driftkraft i arbetet med hållbar regional utveckling. FoU Hälsingland erbjuder analyser och utvärderingar av olika slag på uppdrag av företag och organisationer.

Varje uppdrag är unikt och undersökningsmetoderna anpassas därefter. Hos FoU Hälsingland finns doktorander, forskare och professorer anknutna till olika lärosäten i Sverige.

Exempel på forskningsområden är ungdomar, utbildning, kulturarv, arbetsliv, innovationsteknik och entreprenörskap och det bedrivs ett stort antal regionala, nationella och internationella utvecklingsprojekt.

Grunderna i verksamheten kommer från det forsknings- och utvecklingscentrum, FoU-Centrum Söderhamn, som byggdes upp år 2000 tillsammans med bland annat dåvarande Arbetslivsinstitutet.

Bakom FoU Hälsingland står CFL Söderhamn, en del av Hälsinglands Utbildningsförbund.



<b>FÖRORD .....</b>	<b>6</b>
<b>INLEDNING .....</b>	<b>10</b>
<i>Bakgrund.....</i>	<i>10</i>
<i>Erfarenheter .....</i>	<i>13</i>
<i>Problematiskt i två perspektiv .....</i>	<i>19</i>
Problematiskt i ett lärarperspektiv .....	20
Problematiskt i ett forskarperspektiv .....	23
<i>Teoretiska utgångspunkter .....</i>	<i>25</i>
<i>Samtalen .....</i>	<i>26</i>
<i>Forskningsetisk reflektion.....</i>	<i>30</i>
<b>RETORIKEN .....</b>	<b>34</b>
Kurser .....	40
Delkurser.....	42
Verksamhetspoäng.....	43
Kunskapskrav .....	44
Kunskapsmål .....	45
Nivåer .....	46
Betygen.....	49
De populäraste ämnena.....	55
<b>REALITETEN .....</b>	<b>60</b>
<i>Önskemål om ingen kurs finns.....</i>	<i>60</i>
Andras önskemål än elevens.....	64
<i>Relation till daglig verksamhet.....</i>	<i>66</i>
Distinktionen bra – dåligt.....	75
<i>Elevers existentiella frågor.....</i>	<i>77</i>

<i>Relationen till övrig kommunal vuxenutbildning .....</i>	<i>85</i>
<b>PROFESSIONEN.....</b>	<b>90</b>
<i>Pedagogiska förhållningssätt .....</i>	<i>90</i>
<i>Ideal .....</i>	<i>95</i>
Studier ska leda till arbete .....	96
Studier ska vara meningsfulla, bidra till en meningsfull tillvaro.....	96
Studier ska kompensera för brister .....	97
Studier relaterat till rättigheter .....	97
Studier för att uppfylla sina drömmar .....	98
Studier för bildning.....	99
<i>Kompetens .....</i>	<i>99</i>
Självförsörjande i kompetenspåfyllning.....	99
<i>Skolledning .....</i>	<i>104</i>
<i>Politiker.....</i>	<i>107</i>
<i>Problem och utvecklingsbehov .....</i>	<i>110</i>
<b>ERKÄNNA .....</b>	<b>122</b>
Det etiska kravet.....	122
Existentiellt och socialt erkännande .....	124
Existentiellt erkännande och ett gott liv .....	124
Erkänd i flera dimensioner .....	125
Felutveckling .....	126
Rättvisa och rättvisans andra .....	127
Normativ måttstock för ett gott liv.....	128
Ensidig asymmetrisk hjälp.....	128
De sociala förutsättningarna för viljan till demokratisk utveckling.....	129
Stum kontrovers.....	131
Hinder för erkännande – avsaknad av förmåga till omsorg .....	134

Konflikt mellan krav: det etiska kravet och kravet på myndighetsutövning .....	136
Det etiska kravet och kamouflage .....	137
En allvarlig kränkning.....	138
<b>KAMOUFFLAGEKOMPETENS .....</b>	<b>140</b>
<b>LITTERATURLISTA .....</b>	<b>146</b>
<i>Internetkällor.....</i>	<i>150</i>
<i>Magisteruppsatser.....</i>	<i>152</i>
<b>Områden att samtala kring.....</b>	<b>154</b>

# FÖRORD

Rapporten handlar om skolformen särskild utbildning för vuxna där 3 880 elever utbildar sig och 404 lärare arbetar. Studien som rapporteras grundar sig på oro, en oro för att utbildningen inte på riktigt svarar an på människors önskan och behov av utbildning. Skolformen saknar verklighetsförankring.

Särskild utbildning för vuxna har styrdokument som annan skolverksamhet. Den är reglerad av skollagen, läroplanen och kursplaner – så långt är allt på riktigt. Men det dokumenten säger kring skolformen stämmer dåligt överens med verkligheten. Det som sägs är inte på riktigt. Retorik och verklighet stämmer inte överens.

Påståendet utgår från egen och andras erfarenheter av att vara lärare i särskild utbildning för vuxna. Med andras erfarenhet syftar jag på medlemmar i Riksförbundet Läravuxpedagogerna som under många år, till utbildningsminister efter utbildningsminister, påtalat styrdokumentens brist på verklighetsförankring.

Jag ville samtala med lärare och rektorer och ta reda på deras olika sätt att få retoriken att överensstämja med verkligheten samt fundera över dessa sätt i relation till begreppet existentiellt erkännande. Den första delen av uppgiften, samtalen, visar att det ofta är med *kamouflagens* konst som det går att förhålla sig till styrdokumentet. Vad som på sikt kan hända med



en yrkeskår där kamouflage är förutsättningen för att fullgöra sina arbetsuppgifter förtäljer studien dock inte. En gissning är att kamouflaget också kan komma att reducera stoltheten över att göra ett bra arbete hos flera av alla dem som bär upp verksamheterna. Det är alltså lärare och rektorer, inte elever, som jag samtalat med. Resultaten av den andra delen av uppgiften, analysen av lärarnas och rektorernas berättelser med hjälp av begreppen existentiellt erkännande och det etiska kravet, uppmanar till vidare forskning där elever är huvudpersonerna. Min förhoppning är att den här studien kan bli avstampet till undersökningar som ökar våra kunskaper om hur elever upplever sin tillvaro i en skolform vars styrdokument inte riktigt stämmer överens med verkligheten. Eller än bättre, ett avstamp där ansvariga politiker utreder möjligheter att ändra styrdokumentet så att de studerandes intressen och val av kurser godkänns med samma självklara rätt som för studerande utan funktionsnedsättning.

Studien har sin förankring i projektet *Den retsamma skolbänken* vid FoU Hälsingland, Hälsinglands Utbildningsförbund.

Jag är stort tack skyldig flera personer som på olika sätt bidragit med engagemang och kunskap: lärare och rektorer för samtal om sitt arbete i särskild utbildning för vuxna, FoU:s enhetschef Ann-Sofie Gustavsson och forskarkollegorna Maria Vallström, Lotta Svensson och Mikael Vallström för stöd och seminariebearbetning, Mikael också för närläsning, Marianne Eriksson för språkgranskning och korrekturläs-

ning. Lisbeth Gustafsson från Lärvuxpedagogerna för faktagranskning och många samtal. Sist men inte minst en referensgrupp bestående av Hälsinglands Utbildningsförbunds verksamhetschef, politiker, rektorer och lärare inom skolformen särskild utbildning för vuxna för intressanta synpunkter under processens gång.

Gåsholma i juni 2018  
Ingalill Stefansson  
Fil dr i pedagogiskt arbete



# INLEDNING

## BAKGRUND

Särskild utbildning för vuxna är en egen skolform inom den kommunala vuxenutbildningen. Behöriga att studera är personer med utvecklingsstörning och personer med förvärvad hjärnskada. Läroplanen är densamma för all vuxenutbildning men kursplanerna skiljer sig åt.<sup>1</sup> I skollagens kapitel 21 anges vad som ska regleras runt skolformen.<sup>2</sup> Särskild utbildning för vuxna kallades från början särvux. Många kommuner använder numera lärvux, ett namn som Riksförbundet Lärvuxpedagogerna sökte och fick patent på 2013. Tre namn används alltså parallellt. Benämningen personer med utvecklingsstörning används i lagstiftning och styrdokument men har i dagligt tal ersatts med intellektuell funktionsnedsättning, kognitiv funktionsnedsättning eller funktionsvariationer.

1995 uppdrogs åt kommunerna att erbjuda särvux. Enbart 178 kommuner hade fullföljt uppdraget 2017. Efter 22 år saknas alltså skolformen i flera kommuner. Elevantalet var samma år 3 880 mot 4 941 tio år tidigare. Att en minskning med drygt 20% har skett på tio år är oroväckande. Beror minskningen på att utbildningen inte finns eller finns inte utbildningen

---

<sup>1</sup> Skolverket 2017, 2013 och 2014

<sup>2</sup> Skollagen 2010:800

därför att elevantalet minskar? Vad som är hönan eller ägget vet vi inte. Kommunantal och elevantal minskar och vi kan bara gissa varför. Lärarna och rektorerna jag samtalade med hade intressanta tankar om orsakerna. Några trodde att behovet av formell utbildning blir mindre då möjligheten att lära sig numera finns i vardagen genom all ny teknik. Att människor fått det bättre genom större förståelse och samhällsdeltagande och att en attitydförändring har skett, sa några. Vidare funderade man om fosterdiagnostik har lett till att färre barn med intellektuell funktionsnedsättning föds, särskilt de med Downs syndrom, och att det faktum att gruppen personer med autism inte längre har tillträde till särskild utbildning för vuxna också reducerar elevantalet. Men även skolmyndighetens nya och mer prestationsinriktade inställning till utbildningsformen med tidsbegränsade kurser och betyg kan inverka. Har man väl fått ett betyg i en kurs så är det inte möjligt att fortsätta fördjupa sig i ämnet och personen söker inte vidare, det är liksom över.

Andra gissningar var att kärnämnen upplevs som tråkiga, särskilt för de skoltrötta som nyligen slutat gymnasiet och att de behöver ett roligare utbud som till exempel film och att diskutera böcker. Sedan möjligheten till att skapa lokala kurser försvann är det inte lika lätt att låta elever syssla med det de önskar. Och de som har rätt att gå har redan gått klart, kunskapsbehovet i kommunen är uppfyllt.

Ett skäl till minskningen kunde också vara att de med lindrig intellektuell funktionsnedsättning skäms, de

vill hellre tillhöra komvux. Bytet till namnet lärvux ses i sådana fall som ett bättre, neutralare namn som inte förknippas med särskiljning eller särskildhet.

En lärare angav som tänkbar orsak att det fanns en konkurrens om tiden för eleverna mellan särskild utbildning för vuxna och daglig verksamhet, där daglig verksamhet erbjuder bra och verkliga uppgifter. En självkritisk reflektion av verksamheten framförd av samma lärare på följande sätt:

*Och ser man inte att det leder någonstans, att det utvecklar eleven så är intresset kanske inte så stort från den kommunala dagliga verksamheten och då blir det här också känner jag som ett allmänt betyg på särvoxverksamheten ... att vi ändå tappar elever, ... det finns ett sjunkande intresse för man anser inte att det leder nånvart. ... Ja jag tror, tycker mig faktiskt kunna känna att det är så ... och då blir det liksom en liten spark i andan på oss att faktiskt förändra och göra nåt annat. Jag tolkar det på det sättet ... till en viss del i alla fall tror jag det handlar om det och det gör det berättigat ... det tycker jag. Det får inte bara bli nån sorts terapi det här för eleverna, att man lämnar det vanliga för att göra nåt annat. Det ska faktiskt vara nånting, en utbildning som leder till nåt vettigt. Och det faktum att eleverna inte kommer till oss längre, det har vi märkt här också ..., Det är en sorts betyg på vår verksamhet. LI<sup>§</sup>*

---

<sup>§</sup> Samtalen refereras i hela rapporten, vid såväl blockcitat som i löpande text på följande sätt: samtal med lärare ges bokstaven L och en siffra, samtal med rektor betecknas med bokstaven R och en siffra. En förteckning över de citerade förvaras tillsammans med intervjuinspelningar och utskrifter endast tillgängliga för granskning av andra forskare med särskilt tillstånd.

Ytterligare tankar om tappet av elever: att studera gör ingen skillnad för arbetsmöjligheterna och engagemang för att informera om skolformen saknas, både från daglig verksamhet och skolan själv, det vill säga att det finns en rekryteringsproblematik i grunden.

Ja, alla de här förmodade orsakerna till skolformens nedåtgående trend vore intressanta att undersöka vidare.

Under arbetets gång har en statlig utredning om den kommunala vuxenutbildningen startat, den så kallade Komvuxutredningen. Särskild utbildning för vuxna liksom grundläggande vuxenutbildning ska ses över med anledning av de många betygsstegen som orsakar onödigt lång studietid för eleverna. Huruvida särskild utbildning för vuxna ska upphöra som egen skolform är ett annat område som utreds. Orsaker till det stora tappet av elever inom skolformen ingår dock inte i uppdragen att utreda.<sup>4</sup>

## ERFARENHETER

Under åren 1995 till 2016 arbetade jag som lärare vid särskild utbildning för vuxna och forskare vid FoU i Hälsinglands Utbildningsförbund.<sup>5</sup> De forskningsfrågor den här studien behandlar uppstod under den perioden och delar av dem har tidigare bearbetats

---

<sup>4</sup> *En väl anpassad vuxenutbildning, kallad Komvuxutredningen*. U 2017:01 <http://www.sou.gov.se/komvuxutredningen/> Hämtad 2018-04-26

<sup>5</sup> Vallström, M. (red) 2015

inom ramarna för projektet *Den retsamma skolbänken*.<sup>6</sup> Två av dessa studier kan sägas ha relevans för den här undersökningen, nämligen *Världens opålitlighet* och *Livsförståelsens språk i social omsorg*.<sup>7</sup>

Åren som lärare innebar en spännande och lärorik tid. Alla de elever jag mött och alla de olika intressen och olika sätt att tillägna sig kunskaper de visade mig, gjorde att jag kraftigt kom att ifrågasätta ramarna och strukturen inom vilka utbildningen vilar. Berättelsen om en elevs lektioner får konkretisera kritiken och samtidigt visa en bild av hur tillvaron kan te sig i särskild utbildning för vuxna – för eleven och för läraren.

Eleven som kom och sa sig vilja studera matte ägnade sin tid till att visa hur duktig han var i huvudräkning. När det var gjort och sedan jag på alla de sätt som för mig stod till buds hade försökt leda in honom på matematikkursens övriga centrala innehåll utan att lyckas, var det dags att leta upp en kurs som bättre skulle kunna stämma överens med vad han sedan gjorde. Han satt mest i soffan och ville *prata* matematik, om matteböcker han haft tidigare och om hur duktig han var jämfört med de andra i gamla klassen i gymnasie-särskolan. Samtalen kom sedan att handla om att han saknade vänner, om längtan efter att bli förstörd och

---

<sup>6</sup> *Den retsamma skolbänken* är ett projekt vid CFL i Söderhamn, Hälsinglands Utbildningsförbund, där ett mångårigt utvecklingsarbete om utbildningsinnehåll i särskola, särskild utbildning för vuxna och sociala omsorgsverksamheter bedrivits. Se <http://www.hufb.se/ovrigverksamhet/forskingochutveckling/forskarcochanen/ingalillstefansson.4.48d77fcd152df1084fd52c43.html> Hämtad 2018-04-26

<sup>7</sup> Stefansson, I. 2011 och 2016



lyssnad på. Sammanfattningsvis kan man säga att det handlade om varför allt var så svårt. Datorn därhemma som gått sönder och alla turer med att försöka få den lagad var samtalsämnet under den period det bekymret varade. Exakt vilka kurser jag hittade bland det rikliga utbudet kommer jag inte ihåg nu, bara att det fanns några som var användbara. Hans studier – samtalen – tycktes viktiga för honom så jag fortsatte att försöka tolka styrdokumentet till hans fördel. Krångligt var det, och kamouflera, det vill säga småljugna, fick jag göra både för honom och för mig själv – och "för styrdokumentet" förstås. Temana i samtalen varierade men alla hade det gemensamt att de handlade om något han ville förstå. Han sökte svar på en mängd frågor. Det han ville förstå var livet och levandet, existensen. Han gjorde vad vi kom att kalla ett *livsförståelsearbete*. Inom olika kurser arbetade han hårt med att söka få svar på sina livsfrågor, med att förstå sig själv och andra. Mitt arbete, förutom att vara lärare och samtalspartner, kom att bestå av att på alla möjliga sätt få till en tolkning av styrdokumentet som gjorde det möjligt för honom att få fortsätta sina för honom så viktiga studier.

Livsförståelsearbetet som den här eleven och många andra, fast på andra sätt, ägnade sig åt var svårt att prata om och riktigt greppa, förstå innebörden i och betydelsen av. Den insikten tillsammans med tidigare erfarenheter från särskolan, där jag sett barn prioritera livsförståelsearbete framför konventionellt skolarbete, gjorde att jag påtagligt upplevde bristen på ord och begrepp att använda i reflektionen kring existentiella frågor. Man brukar säga att lärare saknar ett

yrkesspråk, något som verkligen blev kännbart för mig allteftersom eleverna visade vad som var viktigt för dem att använda sin skoltid till. Det saknades ett språk för att riktigt förstå, tala om och utveckla detta viktiga. Det saknades ett livsförståelsens språk. Fokus i de forskningsprojekt jag nämnde som relevanta för den här studien handlar om att söka kunskap om ett sådant språk.

Min tidigare forskning handlar alltså om *livsförståelsearbete*, ett inslag inom särskolan, sociala omsorgsverktyg och särskild utbildning för vuxna. Livsförståelsearbetet behöver ord och begrepp för att kunna tillämpas, talas om och synliggöras. Alla kan inte fullt ut få de rättigheter som tillförsäkrats genom lagstiftning, till exempel rätten att leva i delaktighet i samhället i gemenskap med andra. Det är inte alla förunnat att bara gå ut i världen och säga *Här är jag, jag ska också vara med!* Av vissa krävs ett hårdare arbete än av andra för att få livet på plats. Vår opålitliga värld<sup>8</sup> är inte lätt att hantera för någon – och särskilt inte om man är en person med en intellektuell funktionsnedsättning. Det hårda arbetet eller ansträngningen för att få livet på plats kallar jag livsförståelsearbete – ett arbete som barn och vuxna utför om de tillåts av oss, personal, chefer och pedagoger, som har makten att göra det.

Avhandlingen *Världens opålitlighet* har provat ord och begrepp som kan användas för att tala om och förstå människors ansträngning med att få livet på

---

<sup>8</sup> Uttrycket världens opålitlighet har jag hämtat från Karl Jaspers filosofi om livets gränssituationer. Jaspers, K. 1963

plats. Dessa är hämtade från den gren av existensfilosofin som har ömsesidighet, eller interdependens, i fokus. *Modet att vara till, det etiska kravet och dess förmedling i den pedagogiska situationen, skapande och kretsande livsyttningar, situationsetik, social omsorg och gränssituationer*<sup>9</sup> sattes i relation till två motsatta pedagogiska förhållningssätt, det efterföljande och det styrande. Valet av efterföljande eller styrande förhållningssätt spelar roll för vilken sorts livsförståelse eleven går ut i världen med.

Jag menar att livsförståelsearbete kan sägas innehålla en mängd olika arbeten, arbeten som eleven och läraren utför. Livsförståelsearbete är: ett arbete där eleven förstår *sig själv* och sitt liv, ett arbete där eleven upparbetar en livsförståelse som möjliggör ett varande i världen i *gemenskap med andra* samt ett arbete där läraren biträder och möjliggör elevens livsförståelsearbete för att *våga möta världens opålitlighet*.

De teoretiska resonemangen i min avhandling illustrerades med exempel i form av teckningar och berättelser från särskola, särskild utbildning för vuxna och sociala omsorgsverksamheter. Berättelserna liknar den om eleven som sa att han ville läsa matte men egentligen hade andra syften med sina studier.

---

<sup>9</sup> Begreppen står i en tradition med rotfästen hos bland andra Martin Buber (1962), Gustaf Geijer (1842). (Se också Johan Cullberg 1964 och Anders Lundahl 1999), Paul Tillich (1977) och Karl Jaspers (1963) samt K E Løgstrup (1994) och av honom inspirerade filosofer som Lars-Olle Armgard (1971/1993), Henry Cöster (2003, 2009 och 2015), Ole Jensen (2007) m fl.

Av begreppen som tidigare undersöktes går jag i den här studien vidare med *det etiska kravet*.<sup>10</sup>

Senare, i en vad jag vill kalla en fortsättningsstudie, provades ett *utbildningskoncept med teorier användbara för social omsorg* av chefer och personal från sociala omsorgsverksamheter. Under två års tid träffades sammanlagt fem grupper var tredje vecka och samtalande och relaterade utbildningsinnehållet till sina erfarenheter. Syftet var att finslipa konceptet och lägga grunden för en utbildning för arbete inom social omsorg. De existensfilosofiska begreppen var en av teorbildningarna. Studien finns redovisad i *Livsförståelsens språk i social omsorg*.<sup>11</sup> Referenser till denna forskning med fokus på social omsorg tas med på grund av att livsförståelsens språk enligt min mening också kan vara användbart i reflektionen i särskild utbildning för vuxna. Näst sista kapitlet i den här rapporten är exempel på hur arbetet så som det upplevs av lärare och rektorer kan funderas vidare på med hjälp av några begrepp i ett livsförståelsens språk.

En forskningsstudie har jag funnit som specifikt handlar om styrdokumentet i särskild utbildning för vuxna. 2006 gjordes en jämförande studie om de nordiska ländernas vuxenutbildning för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Där konstateras att Sverige har de striktaste styrdokumentet, vilka inte möjliggör elevens önskan om utbildning

---

<sup>10</sup> Løgstrup, K E. 1994.

<sup>11</sup> Stefansson, I. 2016

fullt ut.<sup>12</sup> Den och annan forskning, som visserligen inte specifikt avhandlar skolformen men som har relevans för den här undersökningens frågor, nämns i de sammanhang och i de olika kapitel där den passar in.

På senare år har vid specialpedagogik- och speciallärarutbildningar skrivits magisteruppsatser med frågeställningar rörande särskild utbildning för vuxna och förhoppningsvis går författarna vidare med de intressanta aspekter som lyfts i uppsatserna.<sup>13</sup>

## PROBLEMATISKT I TVÅ PERSPEKTIV

Mina två ingångar eller roller gör att frågeställningarna presenteras utifrån två perspektiv, lärarens och forskarens. Jag finner det viktigt att också noggrant redogöra för erfarenheter från praktiken då dessa självklart påverkar valet av frågeställningar, metod och resultat. Genomskinlighet, det vill säga att klargöra sina avsikter och förkunskaper, eller fördomar<sup>14</sup>, som tolkningen och valet av tolkningsredskap vilar på, är ett viktigt inslag i den kritiska forskartraditionen, inom vilken studien har sin hemvist.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Thorbjørnsen, A. och Skogen, K. 2006

<sup>13</sup> Se litteraturlistan under rubriken "Magisteruppsatser"

<sup>14</sup> Gadamer, H-G. 2002

<sup>15</sup> Kritisk teori har sina rötter i den så kallade Frankfurterskolan, bestående av en grupp intellektuella inom Socialforskningsinstitutet i Frankfurt. Se exempelvis Wiggershaus, R. 1994.

## Problematiskt i ett lärarperspektiv

Med berättelsen om ytterligare en elevs skolarbete, Olle Svenssons, vill jag närmare precisera mitt, en lärares, perspektiv på några problem – och möjligheter – relaterade till styrdokumentet.

Olle har gått i särskild utbildning för vuxna sedan starten 1995. Han var en av de första eleverna att anmäla sig. Han har gått länge, snudd på att man kan kalla det att han "harvar på". Men jag tror att han skulle bli ledsen om han fick veta att hans studier kan betraktas på det sättet. Studierna är viktiga för honom, så viktiga att han också använder större delen av sin tid på den dagliga verksamheten till att studera.

Styrdokumentet, skollagen, läroplanen och kursplaner, **öppnar upp** för Olle och gör det möjligt att studera det han önskar, på det sätt han önskar och hur länge han vill. Han kommer till en grupp en gång i veckan, sätter sig vid datorn i ett grupprum och studerar intensivt i två timmar. Olle är en mycket social person och gillar att umgås med människor, spela teater och delta i sällskapsliv. Men sina studier vill han koncentrerat ägna sig åt ensam, utan gemenskapen med andra.

Styrdokumentet som öppnar upp för eleven **ställer till det** för läraren. Det paradoxala förhållandet **ställer till för läraren – öppnar upp för eleven** ska jag försöka förklara närmare.

Några begrepp eller fenomen att hantera för läraren i skolformen särskild utbildning för vuxna, liksom för andra lärare i kommunal vuxenutbildning är nivå, centralt innehåll i kurser, kunskapskrav i relation till betygssteg, verksamhetspoäng, delkurser och betyg-sättning. Tillkommer att handskas med för Olles lärare är kunskapskrav i förhållande till intyg, orienteringskurser, rätten att studera till dess kunskapsmålen är uppnådda och kravet på att lära sig nytt eftersom målet att upprätthålla kunskaper inte längre berättigar till att studera. Annat att förhålla sig till för läraren kan vara anhörigas synpunkter på det Olle studerar, den dagliga verksamhetens scheman som kanske inte stämmer överens med den tid Olle kan erbjudas att gå i skolan, och boendepersonalens åsikter om vad man bör lära sig, vilket kan vara något som gör att han klarar sitt boende bättre och självständigare. Det finns många i Olles närhet som vill honom väl och som "vet" vad han behöver lära sig.

Som barn gick Olle i träningskolan. De första åren i särskild utbildning för vuxna kunde han studera enligt träningskolan kursplaner. När de "tog slut" studerade han enligt grundsärskolans kursplaner, vilka han så småningom också betade av. Gymnasiesärskolans utbud av kurser är mycket rikligt och på den nivån befann han sig sedan i sina studier. Områdena språk och samhälle, ja livet, sin egen och andras existens, intresserar honom.

Vad ställer då till? Jo, att hitta kurser som stämmer överens med det han gör kräver att vi lärare luras lite. Det centrala innehållet i kurserna stämmer inte riktigt

överens med vad Olle ägnar sig åt. Kanske går det att hitta en eller två centrala punkter i varje kurs. Och lägga till får man ju så det går bra. Men att ta bort något av det centrala innehållet är inte tillåtet. Läraren ska behandla samtliga punkter. Nu anges inget om hur noggrant detta ska ske så man kan ju läsa en rad ur en bok eller förklara med några meningar. Och betygskraven för betyget E kan vara "att bidra till resonemang", "att medverka i jämförelser". Inget sägs exakt om i vilken grad bidraget eller medverkan avser. Betygssteget C har begreppen "föra enkla resonemang" och på ett "delvis fungerande sätt jämföra". De vaga uttrycken lämnar fritt för en mycket bred tolkning. För lärarens värderingar är det alltså fritt fram vid betygsättning. Om inte hela kursinnehållet klaras av kan intyg på delmoment ges.

Istället för att trixa med det centrala innehållet kan delkurser eller orienteringskurser skapas och då går det att få mer specifikt anpassat innehåll i studierna. Orienteringskurser får bara studeras en begränsad tid och betygsätts inte. Delkurserna betygsätts och deras omfattning i tid avgörs av rektor. Mellan nivåerna, motsvarande träningsskola, grundsärskola och gymnasiesärskola, kan laboreras fritt. En elev kan ha kurser plockade från samtliga nivåer.

Styrdokumentet borde vara formulerade på så sätt att krånglet med att söka passande inramningar av det Olle egentligen gör skulle kunna undvikas. Det som för Olle är meningsfullt lärande skulle läraren slippa försvara. Han skulle tillåtas studera på det sätt som för honom är det bästa, på det sätt som han vill,



och vad han vill. Men – då blir det ju som daglig verksamhet? Ja, Olle studerar samma saker på den dagliga verksamheten som i skolan. För Olle är studier en meningsfull aktivitet. Som det är för flera av oss. Likvärdighet är ett honnörsord från LSS. Likvärdighet är en ambition i styrdokumentet för särskild utbildning för vuxna. Men det är inte likvärdigt i betydelsen att andra personer, de som inte har en intellektuell funktionsnedsättning, kan harva på med studier om sina intressen, om sina frågor mycket länge. För att Olle ska kunna detsamma krävs av läraren en särskild kompetens – den att kunna, och vilja, kamouflera verkligheten så att den stämmer överens med retoriken.

### **Problematiskt i ett forskarperspektiv**

För att övergå till mitt andra perspektiv, en forskares, så handlar det om att ta reda på hur lärare hanterar och förhåller sig till styrdokumentet, de som jag i lärarrollen ser "ställer till det och samtidigt öppnar upp". Jag ville lyssna på andra lärares erfarenheter av och tankar om skolformen särskild utbildning för vuxna för att öka kunskapen kring de problemområden som skissades i berättelsen om Olle och eleven som ville studera matematik.

Intresset och engagemanget från de lärare och rektorer som deltagit i studien om skolformen särskild utbildning för vuxna var stort och man kunde märka att, som en av deltagarna sa: "Vi som jobbar med särskild utbildning för vuxna är ett väldigt engagerat folk."<sup>12</sup>. 27 personer i 18 kommuner har berättat om hur de hanterar och förhåller sig till styrdokumentet

och delat med sig av erfarenheter och tankar kring sitt arbete. Deras berättelser har jag sedan funderat vidare kring med hjälp av existensfilosofiska begrepp som *det etiska kravet* och *existentiellt erkännande*. Resultatbeskrivningen blir på så sätt tankar och funderingar i ett visst perspektiv – ett existensfilosofiskt – kring fenomen som lyfts.

Ett sätt att betrakta studien är att se den som en tidskildring, ett sorts vittnesmål om hur det kan te sig 2017 i Sverige för vuxna personer med intellektuell funktionsnedsättning som utbildar sig och för deras lärare. Hur det ser ut kan blandas ihop med det som officiellt sägs, med retoriken, vilken vi kan ta del av på Skolverkets hemsida. Den rymmer rikligt med information om skolformen.<sup>16</sup> En lärare berättade om sin förtjusning över att läsa Skolinspektionens rapporter och alla nyheter från Skolverket<sup>L3</sup> och även om inte alla jag samtalande med uttryckte samma entusiasm så märktes att samtliga var mycket uppdaterade om vad som står i styrdokumentet. Rapporten innehåller många citat, mer än vad brukligt är, just av det skälet att jag ser den som en sorts tidsdokument. Jag skulle önska att de intressanta tankarna och funderingarna över särskild utbildning för vuxna år 2017 skulle kunna beredas ännu mer plats, ja samtalen skulle med fördel kunna återges i sin helhet. Detta är dock inte möjligt just nu för att de som deltagit inte delgavs att deras medverkan skulle användas och redovisas på det sättet. Med de orden vill jag säga att

---

<sup>16</sup><https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/sarskild-utbildning-for-vuxna>\_ Hämtad 2018-04-26

materialet, samtalen, rymmer många fler viktiga infallsvinklar att studera vidare.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den här studiens teoretiska ramar utgörs som nämnts ovan av begreppen *det etiska kravet* och *existentiellt erkännande*.<sup>17</sup> Professionens tankar och erfarenheter om människors villkor och plats i den högsta utbildningsformen för personer med intellektuell funktionsnedsättning i Sverige idag<sup>18</sup> och deras möjligheter till ett livslångt lärande betraktas alltså både i ett existensfilosofiskt och i ett politiskfilosofiskt perspektiv med rötter i kritisk teoribildning. Jag vill understryka att kritiken i denna tradition inte har något samband med kritik i gängse mening utan har till syfte att lyfta något problematiskt, uppmärksamma en spricka, i något fenomen som i det stora hela” är bra. I den här studien är styrdokumentet i fokus, sprickan i särskild utbildning för vuxna, en utbildning som också kan ses som en fantastisk verksamhet till glädje för många personer som för bara några decennier sedan ansågs obildbara och var utom alla möjligheter att leva i delaktighet i samhället. Kritiken utgör en modell som lyfter det som inte syns och möj-

---

<sup>17</sup> Det etiska kravet använt som ett begrepp att förstå det livsförståelsearbete som elever i särskola och särsvux sysslar med avhandlas i Stefansson. I. 2011. Analyser av begreppet erkännande återfinns i Honneth, A. 2003. Se också exempelvis Derrida, J. 1888, White, S K. 1991 och Lyotard, J-F. 1986 och Løgstrup, K E. 1994/1956

<sup>18</sup> Högskoleutbildningen till *hälsoinspiratör* gavs i Gävle 2011–2014 och yrkeshögskoleutbildning till *kulturkommunikatör* finns i Bollnäs, Hälsinglands Utbildningsförbund, men håller på att avvecklas.

liggör argumentation omkring detta. Den kritiska teorin brukar kallas normativ. Som vi ska se längre fram i texten har normativiteten stor betydelse för det existentiella erkännandet. Förutom genomskinlighet som nämndes ovan är dialektik och emancipation andra kännetecken som gör att studien kan sägas ha sin hemvist i en sådan tradition. Att tänka emancipatoriskt är att tro på möjligheten till förändring. Förutsättningen för förändring är att få syn på de fenomen som inte är bra. De kan tydliggöras genom att se dem dialektiskt, som motsatser, vilket är det sätt som lärarnas och rektorernas beskrivningar av hur de tänker om och hanterar vardagen mestadels presenteras på.

## SAMTALEN

Under 2017 har 22 lärare och 5 skolledare från hela landet delat med sig av sina tankar och erfarenheter av arbete i skolformen särskild utbildning för vuxna i samtal med mig under en till en och en halv timme. Huvuddelen av träffarna var med enskilda personer, några med rektor och lärare tillsammans och vid ett tillfälle samtalade jag med två lärare som delade tjänst. Samtalen rörde sig kring specificerade samtalsområden med syfte att täcka in så mycket som möjligt av utbildningen men med fokus på hanterandet och sättet att förhålla sig till styrdokumentet. Jag besökte de flesta av personerna men där det inte var möjligt talade vi på telefon. Telefonsamtalen föregicks av att jag skickade frågeområdena i förväg. En av dessa lärare hade innan vårt samtal samlat in syn-

punkter från sina kollegor och jag fick på så sätt möjlighet att ta del av arbetslagets uppfattningar.

Alla som blev tillfrågade om att delta svarade ja utom en rektor som alldeles nyligen hade tillträtt sin tjänst men denne bollade frågan vidare till sin lärare som tackade ja. Urvalet gjordes slumpvis på så kallad bekvämlighetsbasis. Stora, mellanstora och små verksamheter är representerade.

Vi möttes med likartade erfarenheter, därför tog delar av samtalet ibland formen av ett kollegiesamtal. Mötet för mig blev som kollega och forskare. Inget försök till att göra mig neutral gjordes. I de fall intresse för och frågor om min verksamhet eller forskning kom upp gavs det utrymme i samtalet. Men inte hur stort som helst. Jag iakttog en återhållsam hållning många gånger där jag hade kunnat gå in i resonemang och delat med mig av mina erfarenheter. Det blev dialoger om stort och smått, samtal som ibland "flöt ut" till andra områden än de direkt rubricerade.<sup>19</sup> Min roll blir att pendla mellan distans och närhet i den här studien; närheten i samtalet och distansen i analysen av detsamma.

Områdena som samtalen handlade om var styrdokumentet, "om ingen kurs finns", relationen till daglig verksamhet, elevers existentiella frågor, relationen till övrig vuxenutbildning, pedagogiska förhållnings-sätt, ideal, kompetens, skolledning, politiker, problem och utvecklingsbehov och tappet av elever.

---

<sup>19</sup> Se Mikael Vallströms beskrivning av fokusdialoger i Vallström, M. (red.) 2014

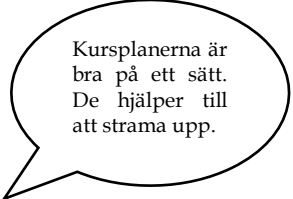
Samtalen inleddes med att jag bad personen lyfta de erfarenheter av skolformen de tyckte var viktiga.<sup>20</sup> I samtalen fick jag höra skarpa, välformulerade tankar och åsikter, där förekom sällan "ljummet prat". Människor ville verkligen berätta och dela med sig och det blev uppenbart att vi är en grupp som sällan blir lyssnade på och därför har ett stort, kanske uppdämt behov av att få tala om vad vi har på hjärtat.

Nedan presenteras några smakprov på den bredd i uppfattningar och erfarenheter som i rapporten kommer att utvecklas vidare. I de flesta områden vi samtalade om var erfarenheterna och åsikterna mångfacetterade. Olika. Man skulle kunna förmoda att hanterandet av och tankarna kring en sådan liten verksamhet som särskild utbildning för vuxna vore mer homogena. Att så inte tycks vara fallet var något som överraskade mig. Kursplanernas brist på verklighetsförankring trodde jag skulle upplevas någorlunda samstämt, vilket det inte alls gjorde. Många nyanserade uppfattningar uttrycks. Just det mångfacetterade är intressant då det visar på både rikedom och komplexitet. Det ledde till att jag valde att presentera det deltagarna gestaltar i distinktioner. I sin enklaste form kan det se ut så här beträffande motsatserna lätt och svårt: "Det är lätt att sätta betyg - det är svårt att sätta betyg." Däremellan förekommer mer nyanserade uttryck för förhållandet till betyg-sättning. Så här kunde det låta i samtalen med "ett väldigt engagerat folk" om **betyg och kursplaner**.

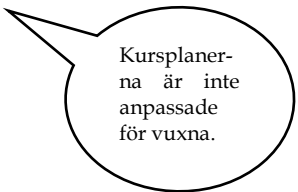
---

<sup>20</sup> Se bilagan på sidan 154 över de frågeområden samtalen utgick ifrån.

- Det är ju löjligt med betyg. Ett spel för gallerierna.
- De vill ju ha betyg.
- De blir glada för betyg.
- De bryr sej egentligen inte om betyg.
- Jag ser inga problem med att sätta betyg. Det är egentligen lätt.
- Jag sätter inte betyg om ingen frågar efter det.
- Kursplanerna är bra på ett sätt: De hjälper till att strama upp.
- Vi vill ju göra rätt men det finns inga riktlinjer - som går att följa.
- Kursplanerna är inte anpassade för vuxna.



Kursplanerna är bra på ett sätt. De hjälper till att strama upp.



Kursplanerna är inte anpassade för vuxna.

Metodgreppet, som avser att bringa en sorts överskådlighet och ordning över samtals innehåll, tankar och sätt att förhålla sig till verksamheten, dess innehåll och ramar genom distinktioner kompletteras med många citat för att nyanserna ska komma fram på bästa sätt.

Denna enkla form av kategorisering hjälper mig att lättare kunna relatera och problematisera de valda teoretiska begreppen *det etiska kravet och erkännande* till verksamheten så som den gestaltas av de verk samma lärarna och rektorerna. Detta görs i kapitlet Erkänna. Det breda spektrum av tankar om särskild utbildning för vuxna som jag fick ta del av i samtalen redovisas i de tre kapitlen Retoriken, Realiteten och Professionen. I sista kapitlet funderas över kamoufla-gekompetens.

Inledningen avslutas med en forskningsetisk reflektion.

## FORSKNINGSETISK REFLEKTION

Enligt Vetenskapsrådet handlar överväganden inom forskningsetiken om att hitta en balans mellan olika legitima intressen.<sup>21</sup> Att skaffa ny kunskap, integritetsintresset och rätten att inte behöva bli skadad är exempel på sådana intressen. Men ibland kan man endast erhålla ny kunskap genom att utsätta försöks-personerna för en viss risk. Ett sätt att försöka hitta möjliga risker är att ställa sig frågor av typen: Vad kan hända? Vilket skräckscenario skulle kunna uppstå?

Att bli identifierad med obekväma åsikter som inte tidigare uttalats till kollegor och arbetsgivare är en risk som kan tänkas oroa deltagare i en intervjustudie

---

<sup>21</sup> Vetenskapsrådets expertgrupp för etik. Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011.



av det här slaget. För att minimera denna risk har följande åtgärder vidtagits: namn i citaten har bytts ut, namn på lärare bytt till kollega, namn på stad eller kommun har blivit X-stad eller X kommun. Refereringssystemet har också strukturerats på ett sätt som inte avslöjar när och var intervjuerna gjordes. Under arbetet i den referensgrupp som följt studien har heller ingen av de medverkandes identitet avslöjats.

Regler förändras också inom etikområdet. Strängare restriktioner har under senare år införts kring forskning på människor så att en etikprövning måste ske om de uppgifter forskningen arbetar med är identifierbara känsliga uppgifter. Sexuell läggning, etnicitet, hälsa, fackföreningstillhörighet och politiska eller filosofiska uppfattningar är exempel på sådana uppgifter. Den här forskningen behandlar inte sådana uppgifter.

Studien har en emancipatorisk ambition, att bidra till individers och samhälles utveckling. Detta kan kallas "ett etiskt motiverat imperativ".<sup>22</sup> Det handlar om att befrämja värderingar som har med kritiskt tänkande, förbättrad livskvalitet och en vitaliserad samhällsdebatt att göra.<sup>23</sup> Aktörer i de verksamheter där människor med intellektuell funktionsnedsättning tillbringar sina liv har ansvar för att föra deras talan då de själva har begränsade möjligheter att delta i offentliga samtal, ställa krav och strida för sin sak. Begreppet *ett etiskt motiverat imperativ* kan preciseras som ett krav på att inta en företrädarroll när misstankar om att

---

<sup>22</sup> Vetenskapsrådets expertgrupp för etik, 2011, s 18

<sup>23</sup> Vetenskapsrådets expertgrupp för etik, 2011, s 30

något som inte är bra förekommer i de verksamheter som ger utbildning och omsorg. Studiens deltagare blir företrädare genom att de visar på problem och möjligheter, en etisk handling som får ställas mot att risken finns att enskilda människor iklädda en roll som blir föremål för negativ kritik kan känna sig kränkta av uttalanden som till exempel "politiker bryr sig inte". Den risken väger jag mot att forskningen kan komma till nytta med stöd av följande formulering:

Det vore närmast oetiskt att avstå att bedriva forskning kring faktorer som kan komma att förbättra människors hälsa och livsvillkor, undanröja fördomar eller höja människors medvetenhet om hur de på rikare sätt kan utnyttja sina egna resurser.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>HHSFR:s etikkommitté 1994, s 4 och  
<http://www.codex.vr.se/texts/HHSFR.pdf> Hämtad 2018-05-01



# RETORIKEN

Det här kapitlet handlar om förhållandet till det som sägs om skolformen i dess styrdokument. Inledningsvis vill jag ge exempel på skillnader som framkommit i samtalen om verksamheten, starkt kopplade till förhållningssätt till styrdokumentet:

- förhållningssättet till styrdokumentet och till eleverna behöver inte vara detsamma
- ambivalensen – självklarheten
- de strikta strama styrdokumentet ger stöd och hjälp – leder till osäkerhet om huruvida man gör rätt eller fel
- föraktet för styrdokumentet i termer av löjeväckande, fånigt – stolthet/ödmjukhet över att kunna hjälpa eleverna
- hopplösheten, uppgivenheten – protesten
- tolkning inom vida ramar, stort frirum positivt – *för* stort frirum, godtycklighet
- styrdokumentet – elevernas intressen
- möjligheter till att utveckla verksamheten – omöjligt att kunna bedriva utvecklingsarbeten
- verksamhetspoängen tjänar som rättesnöre – fullständigt meningslöst med verksamhetspoängen
- skaffa nya kunskaper – bibehålla redan förvärvade kunskaper
- likvärdighet – stora olikheter
- betyg – alternativa bedömningsformer

- styrdokumentet är bra verktyg - styrdokumentet är svårtolkade verktyg

När de norska forskarna Thorbjørnsen och Skogen jämför vuxenutbildning i Skandinavien konstaterar de att Sverige har de stramaste styrdokumentet, där en konsekvens är att "i Sverige er det liten mulighet for å la opplæringa ta utgangspunkt i den enkeltes opplæringsbehov".<sup>25</sup> Sedan 2006 har skollagen och läro- och kursplaner förnyats, med ett nytt betygssystem i flera steg, vilket kan ses som ett tecken på att stramheten inte lättats upp, snarare har den tilltagit. Flera av studiens lärare välkomnar det strama, uppstyrd i de nya dokumentet jämfört med de äldre på grund av att man bättre vet vad man ska hålla sig till och för att det skapar en kontrast till innehållet i daglig verksamhet. De talar inte, som den refererade studien, om stramheten i termer av möjlighet eller hinder till att möta elevens behov. Lärare svarar an på den enskildes behov med hjälp av erfarenhet och kompetens, där *den särskilda kompetensen, förmågan att kamouflera*, verkar spela en stor roll för att lyckas. Elevens behov är i centrum vare sig man har hjälp av styrdokumentet eller så mycket det bara går bortser från dem.

Man kan tycka att utförliga, välformulerade styrdokument ska ge tillräckligt stöd och hjälp så att verksamheter kan ses som likvärdiga i landet, vilket också uttrycks som en ambition i läroplanen för vuxenut-

---

<sup>25</sup> Thorbjørnsen, A. och Skogen, K. 2006, s 12

bildning.<sup>26</sup> Vad studien har visat är att det antagandet inte riktigt stämmer. Styrdokumenten hanteras och tolkas på så skilda sätt att *olikheterna blir mycket stora*.

*Och det märks väldigt tydligt att olika kommuner gör på olika sätt, vilket ju får konsekvenser för elevernas möjligheter att nå och få utbildning. På gott och ont. Det jag tycker kännetecknar den här skolformen är att den kan bedrivas på många, många olika sätt. Med olika stor framgång kan man väl säga. ... Det blir precis vad du gör den till. L4*

Trots sin detaljrikedom föder styrdokumenten osäkerhet om huruvida man gör rätt eller fel.

*... alla försöker liksom göra på sitt sätt och göra så gott de kan utifrån detta. Men eftersom man inte har några riktlinjer som går att följa så blir det ju än si än så. L5*

Olikheter i tolkning, tankar och utförande till trots, flera av de jag samtalade med uttryckte att det var roligt och till och med fantastiskt och en ynnest att arbeta inom särskild utbildning för vuxna. Stimulerande var att få elever att upptäcka att de verkligen kan lära sig det de inte trodde sig kunna. Men att andra inte riktigt förstod det speciella med arbetet uttryckte en lärare på följande sätt: "Ibland undrar ju folk hur man kan hålla på med det här ... och allting hänger på dig." L6

Det är flera som liksom i citatet ovan talar om värdet för den enskilde av att skolformen finns, att den kan göra skillnad för elevernas liv och möjligheter ute i

---

<sup>26</sup> Skolverket 2017, s 6

samhället. Men många är också samtidigt mycket kritiska till att detta på olika sätt, från olika håll inte tas på allvar. Detta borde "från styrande håll uppmärksammas ... och se till att det blir så bra som möjligt".<sup>L7</sup> Kritiken som uttrycks i citatet ovan, om att ha riktlinjer som inte går att följa, kan vara ett exempel på bristen på uppmärksamhet för skolformen. Andra talar om detta som att befinna sig i skymundan, "längst ner i hierarkierna" och att "många ser på lärvux som en förvaringsplats eller ett dagis för vuxna. Det är inte som en riktig skola"<sup>L8</sup> och att man "alltid kommer sist vid skolreformer och förändringar"<sup>L9</sup>, eller att det handlar om en "hittepå-skola"<sup>L10</sup>. Att inte utbildningen tas på allvar, att den inte anses så viktig, upprör en rektor. När vi talar om att ingen högre utbildning än särskild utbildning för vuxna finns för våra elever säger denne så här:

*Nej, det gör ju inte det och därför ska man inte tro att det är nåt man sköter på en höft, en timme i veckan utan det kräver ens arbete det här med och hela vägen ifrån förvaltningen ner till rektorn. Det är hela kedjan som måste hänga ihop där precis som det gör i alla andra skolformer. R11*

Seriösare styrdokument är enligt en av lärarna en väg till att få en bättre verksamhet.<sup>L12</sup>

Som visas ovan trivs lärare, tycker att de har ett roligt, viktigt arbete som kan göra skillnad för andra människor och där det också är möjligt att bedriva utvecklingsarbete. Men en del har det kämpigt och känner sig osäkra, vet inte om de gör rätt eller fel, känner sig ensamma i bemärkelsen att det bara

hänger på dem och finner det omöjligt att utveckla verksamheten.

Från ytterligheterna att försöka fly styrdokumentet till ambitionen att så mycket det bara går följa dem. Där- emellan varierar sätten att tänka om, förhålla sig till och hantera det som läroplanen och kursplaner på- bjuder. Jag börjar med att presentera motsättningen *styrdokumentet kontra elevernas intressen*. En lärare be- skrev det som att "det har varit så många tankar kring hur man ska kunna komma ifrån systemet för att kunna vara kvar i gruppens intressen". L13

Hantera styrdokumentet utifrån det synsättet som ci- tatet visar ställer krav på att hitta något annat, ett al- ternativ. "Hitta kryphålen", sa samma lärare. En an- nan lärare i studien uppmanar till att inte bry sig om Skolverket, utan tycker att det är bättre att fokusera på det stora friutrymmet som styrdokumentet rym- mer. L14 Just detta, att utnyttja friheten, möjligheten i det rika utbudet av kursplaner, för att bättre kunna anpassa sig till verkligheten, talade flera om. Men det krävs möda och extra arbete att hitta passande upp- lägg. Resonemangen om friutrymmet kan, tänker jag, härledas till Gunnar Berg, forskare i pedagogik, som har utvecklat en modell som brukar kallas frirumsmodellen.<sup>27</sup> Den handlar om det område som finns mellan skolans inre och yttre gränser, mellan organisation och kultur, Det området, frirummet, som enligt Berg bör utnyttjas för framgångsrik skol- utveckling, har också uppmärksamats i en av de

---

<sup>27</sup> Berg, G. 2003 och 1981



magisteruppsatser som på senare år haft särskild utbildning för vuxna i fokus.<sup>28</sup>

Jag tycker att man sammanfattningsvis kan säga att för de lärare som anser att styrdokumentet på olika sätt är bristfälliga, exempelvis inte passande för vuxna, svårtydda, för kravfyllda eller till och med löjliga, handlar det om att *göra sitt bästa utifrån sin kompetens och erfarenhet och utifrån de förutsättningar som finns*. En del tycks göra det med en klackspark, andra säger att det är svårt och att de känner sig osäkra. Att det också handlar om mod, en sorts, som jag tolkar det, civil olydnad uttrycker en lärare så här: "Hade jag följt alla lagar och regler som finns kring vår skolform så hade vår skolform inte varit där den är idag. Ibland får man kisa med ena ögat." L15

Att göra sin plikt, göra vad man måste trots att åsikten att styrdokumentet inte är optimala i förhållande till elevernas behov och önskningsar och samtidigt *försöka få en förändring till stånd genom att bedriva utvecklingsarbete*, är ett sätt att handskas med styrdokumentet. Exempel på ett sådant arbete var utveckling av den formativa bedömningen i syfte att göra läroprocessen tydlig för eleverna. L16 Flera lärare berättar att de utvecklat material och läromedel och arbetat med utvecklingsprojekt. Alla uttrycker dock inte samma optimism inför möjligheterna att göra detta inom särskild utveckling för vuxna. Det fattas gehör och förståelse från skolledningen.

---

<sup>28</sup> I en magisteruppsats i specialpedagogik används Bergs frirumsmodell för att förstå en, enligt Skolinspektionen, framgångsrik verksamhet i särskild utbildning för vuxna. Westmar, O. 2015

Det är inte bara att bortse från styrdokumentens krav, man *måste kunna argumentera* för saken vid skolinspektionsgranskningen, vilket kräver kännedom om elevens villkor i livet i stort.

*Du kan stanna och så kan du förklara: jag gör detta av den anledningen, men då måste du ha ... du måste känna elevgruppen. ... Du måste vara trygg i dig själv. Du måste se eleven i ett större sammanhang. Du kan inte bara se den lilla stunden när du träffar dem. Du måste sätta in den pusselbiten i ett livspussel och livspusslet består ju av boende i regel och av daglig verksamhet. Det består av fritid och det kan bestå av andra saker och om den lilla pusselbit du sysslar med därinne inte passar in i övriga livet så är den inte värd så mycket. L17*

## **Kurser**

Alla håller inte med om det som många säger, att kurserna inte är särskilt verklighetsanpassade för vuxna.

*Nää, alltså det står ju vad man ska behandla för moment. Sen är det upp till mig att välja vad är det för typ av moment. Till exempel nu, tid, då är det ju vad de frågar efter. Att kunna läsa en busstidtabell, en tv-tablå eller såna saker. Jag anpassar mej för jag vill ju att eleverna ska vara delaktiga i det vi gör så att de finns med i planeringen. L18*

Det som läraren beskriver hanterades på så sätt att verksamheten utformas så att den mestadels består av delkurser. Många delkurser fanns att välja på redan i ansökningsförfarandet.

Komplexiteten runt kursplanerna visar att samtidigt som de är svåra att handskas med är de också bra att ha i meningen att ha något att förhålla sig till.

*Ja, nää och jag vet inte hur många timmar vi ägnat åt de här olika kursplanerna och vad man ska göra inom de olika momenten och få ihop det och så där. Jag tycker det tar mer än det är värt, det tycker jag faktiskt. Men ... sen finns det ju nånting som är värdefullt i tydliga kursplaner också ... så det är ju nånting att förhålla sig till också, det är det. L19*

Om centralt innehåll och att få med alla moment sa samma lärare att "ska jag ta uppgiften på fullt allvar är den mig övermäktig".

Men det går. Läraren som flitigt använde sig av Skolverkets nyhetsrapportering (se s 24) berättar om ett systematiskt, noggrant hanterande av kursplanerna genom att bryta ner målen och det centrala innehållet till konkreta innehållspunkter som gjorde det lätt att kontinuerligt hålla ordning på studierna och progressionen och tillsammans med eleven pricka av de avklarade momenten. En sorts formativ bedömning, enligt mitt sätt att se.

Det centrala innehållet skapar en sorts ordning som gör att det går att validera och se vad som är kvar att läsa.

Bra att verksamheten styrs upp, "stramas upp", L20 kursplanerna är goda, bra verktyg men mindre bra är att vissa bitar är svårtolkade och vissa delar ointressanta eller för svåra för eleven. En del går att fördjupa sig i men annat "får man mer summariskt skumma

över”, enligt en lärare. L21. Men möjligheter till att modifiera det svåra eller ointressanta innehållet i kurserna finns:

*... jag gör så att vissa moment går jag igenom, alltså det är ingenting vi "grottar" ner oss i. Jag går igenom det för att vi ska gå igenom det, det är inte mycket mer med det. Jag "läser av" min elev. ... Vissa moment kan jag känna att "nä där är vi inte riktigt", det är för svårt men då får jag göra det så bra det går. L 22*

## **Delkurser**

En del verksamheter hade inga delkurser medan andra till största delen var uppbyggda av delkurser. Har ni ett färdigt utbud av delkurser eller skapas de efter behov? undrade jag. Svaren var som på de flesta områden vitt skilda. Man gjorde och tänkte olika kring delkurser, deras innehåll liksom deras vara eller inte vara.

I samtalen om delkurser kommer vi in på rektors ansvar. Inga har andra erfarenheter av dennes medverkan eller administrerande av uppdraget runt delkurser annat än "okejande" av lärarens initiativ till att skapa och köra delkurser. Detta sågs som enbart positivt, ja "nödvändigt" i den självständiga verksamhet som bedrivs, enligt en lärare. L23. En annan lärare var starkt kritisk till detta:

*... jag kan slå vad om att det finns ingen rektor i hela Sverige som sitter och formulerar delkurser och kursmål och betygskriterier för delkurser utan det ligger på lärarna. Och det kan man eventuellt göra om man är en grupp lärare som kan*

*diskutera ... Men jag tycker inte det är lärarens uppgift utan det ska ligga på Skolverket. Och nu har de ju gjort delkurser på komvux. Varför gör de inte delkurser inom särskild utbildning för vuxna, det finns ju ett minst lika stort behov där.*  
L24

Beträffande betyg på delkurser råder också delade meningar. De som önskar får, men inte "per automatik", säger en lärare som anser "att ett intyg räcker långt, att ett betyg säger inte mer". L25

Flera funderingar handlar om att det borde finnas fortbildning i delkurser, i hur man gör dem L26 och att delkurser är något bra som man tänkt att man borde ordna. L27

## **Verksamhetspoäng**

Verksamhetspoängen då? Ytterligheterna tjänar som rättesnöre eller ett fullständigt meningslöst fenomen och åsikter däremellan framfördes i samtalen. Eleven som är jätteintresserad av ett ämne kunde "harva med det flera år och man bara fortsätter och fortsätter" L28 men med verksamhetspoängen får man god hjälp att begränsa det enligt läraren som beskriver det på följande sätt:

*... vet jag att det är ett och ett halvt års studier två timmar i veckan för en kurs och upplever att eleven inte är klar med kursen efter ett och ett halvt år så har jag möjlighet att sätta "ej klar med kursen" och eleven får möjlighet att fortsätta en termin till, det är inte så att jag fortsätter år efter år efter år. Där tycker jag att verksamhetspoängen är som ett rättesnöre-tänk på något sätt, det är ju lite rim och reson i hur länge eleven har möjlighet att läsa en kurs.*

En motsatt åsikt motiveras så här:

*Det är jag en stark motståndare till, måste jag säga. Jag tycker det är fullständigt meningslöst. Speciellt när det inte finns någon koppling mellan verksamhetspoäng och tid, vilket jag också har frågat Skolverket om men de kan inte svara på det. ... Det blir på nåt sätt en "hittepå-skola" av det från Skolverkets sida. Nu är det mina egna åsikter. Men jag tycker att när de införde verksamhetspoängen var det för att särskild utbildning för vuxna skulle vara lika andra skolformer men man tänkte inte kring syftet med det. L29*

Om syftet med verksamhetspoängen är att begränsa i tid kan det få motsatt effekt i de verksamheter där undervisningstimmarna är få, var någras erfarenheter. L30 L31. Och att tiden ska begränsas rimmar illa med vad styrdokumentet säger om att undervisningen ska anpassas utifrån elevens behov och förutsättningar, påpekades av en annan lärare. L32

## **Kunskapskrav**

Verksamhetspoängen betraktad som tiden till förfogande satt i relation till kunskapskrav orsakar bekymmer, enligt några lärare som tänker att kunskap är färskvara hos eleverna på särvux. Är det över huvud taget möjligt att bygga nya kunskaper när man bara träffas en gång i veckan? De beskriver känslan av att få börja om på nytt varje gång eller bara ta små steg i taget. L33 L34

*I och med att eleverna har den problematik som de har så är kunskap många gånger färskvara. För att liksom få de här fördjupade kunskaperna där eleven kan omsätta teori till*

*praktik, ja det är tufft, det är svårt ... många gånger ... Jag kan möta en elev och vi sitter och jobbar och som är "jätte-med" och jag kan känna "ja där satt det", vad roligt och man sitter och samtalar. Och så träffas vi en vecka senare och så repeterar vi det där vi pratade om förra gången, "ja vad då, vad var det för nånting, det kommer jag inte ihåg..." L35*

Resonemangen ovan pekar på en svårighet med att uppfylla det som i styrdokumentet handlar om att *nya kunskaper* ska förvärvas. Undervisningen ska inte handla om att bibehålla kunskaper. Det uppdraget stämmer inte alltid med upplägget man väljer att ha.

*... särvox är ett sätt att bibehålla kunskaper och färdigheter snarare än att utveckla nya. Det är väl så jag ser det och som vi är ganska överens om. Det är nog mer det det handlar om. Ja, generellt sett är det så men sen kan det finnas vissa individuella skillnader där man faktiskt kan se nån form av kunskapsutveckling men ofta så handlar det om att man satsar på att bibehålla de kunskaper som ändå har funnits där och som finns, så inte det faller bort. Och det kan man ibland ifrågasätta om det egentligen är vårt uppdrag. Men så ser det ut i verkligheten tycker jag och vi här. L36*

Att det ställs hårdare krav på grundläggande nivåer än på gymnasienivå är en uppfattning som jag också tar del av. L37 L38

## **Kunskapsmål**

Eleven ska ha förutsättning att klara målen, att tillgodogöra sig kursen, för att bli antagen till en kurs. Ett mycket svårt dilemma hamnar lärare i. Kan vi i förväg veta en elevs förutsättningar? En lärare berättar om hur ett utbildningsråd på en Skolverkskonferens hade svarat på frågan om vem som har rätt att av-

göra, och när det avgörs, om man ska starta en kurs att "alla har rätt till personlig utveckling". L39

Och när är det dags att avbryta en kurs? Den personliga utvecklingen kanske lät vänta på sig innan den tog fart. Den kanske just har kommit igång. Här handlar det verkligen om att på bästa möjliga sätt handskas med makten vi lärare har över den andra människan, eleven. Två lärares tankar om detta svåra dilemma:

*Och det här är ju det, sådana diskussioner hamnar vi i också ibland, när har en elev förutsättning att tillgodogöra sig undervisningen? Det är också en sån diskussion man har, liksom. Apropå det här med kunskapsmål, jag har elever som har läst matte flera gånger och de kommer aldrig att nå kraven, aldrig. Har de rätt ändå ... det är en fråga man kan ställa sig. Är det ... när räcker det? Vi har ju träningskolelever där progressionen är väldigt soår att mäta. När sätter man stopp, när säger man att ... nej nu är du färdig. Jag vet att olika kommuner har gjort på väldigt olika sätt. L40*

*... om jag säger till en elev nej du måste sluta den här kursen för jag ser att du gör inga framsteg då kan det ju vara en spegel ... det kanske beror på mig, jag har så erbarmligt dålig undervisning så att du gör inga framsteg och då får du sluta för att jag inte gör mitt jobb. Så jag har aldrig nekat någon att gå, faktiskt. L41*

## **Nivåer**

Är grupperingar efter nivå onödigt att ha kvar, en onödig efterrapning av särskolans struktur? Eftersom det inte finns någon klar norm att gå efter vad gäller



nivåer kan man lika gärna ta bort dem? Många fun-  
deringar av det slaget mötte jag.

*Ja, jag ska säga jag fuskar lite grann där. Det är jag som tar emot alla ansökningar och jag lägger upp hela planen och logistiken, lokaler och lärare och jag har elever som är tränings-skoleelever men som vill ha bild, det är en gymnasial kurs egentligen, men de får den. Jag bryr mig inte om nån skulle komma uppifrån för jag vet att det här är det som gagnar dem bäst. L42*

Om möjligheter att olika ämnen läses samtidigt och att ha olika nivåer under samma lektion blev svaren inte enhetliga, men hos det flesta var det inte möjligt. På frågan "Kan man läsa olika ämnen under samma lektionstillfälle, både matte och svenska till exempel?" fick jag de här svaren:

*Nej, det har vi inte, däremot kan man läsa på olika nivåer i samma grupper till exempel, både grundläggande och gymnasial matte i samma grupp. ... träningskolekurser de går för sig. Och det är ju för att kunna hålla en tydlighet och kontinuitet i undervisningen. Det blir för rörigt att ha många olika kurser igång samtidigt. L43*

*Nää. Det har vi inte haft. ... Utan vi har ju haft kurser, erbjudit till exempel en kurskatalog med olika kurser. Sen kan det ju vara så här till exempel att i engelskan ... förra terminen ... så var det dels en som var på gymnasiesärnivå och sen var det tre andra som var på grundsärnivå, så då blev det en skillnad men ändå inte, det är ju i samma ämne och då kunde vi göra vissa grejer tillsammans och sen vissa grejer fick han eget. L44*

Flera ämnen "på köpet". Om endast en person söker geografi och endast en religion och en historia så kan man starta en grupp med de tre eleverna och de tre ämnena som de studerar gemensamt. På så sätt följer man "Skolverkets intentioner ... att i den mån man kan få gruppen ska man jobba med gruppen" och inte enskilda elever. L45

Enligt Skolverkets statistik finns de flesta elever som går i särskild utbildning för vuxna på grundläggande nivå. Det ser jag som förbryllande eftersom nästan alla har en gymnasiesärskoleutbildning i bagaget när de börjar studera som vuxna. Jämfört med elever i grundläggande komvux så har ett fåtal elever gymnasieutbildning. De hoppar inte ner en nivå, som tycks vara fallet i särskild utbildning för vuxna. För dem som gått individuella programmet i gymnasiesärskolan blir träningsskolans kurser den naturliga fortsättningen då särskild utbildning för vuxna enbart har kurser från de nationella programmen på gymnasienivå. Kurser enligt det individuella gymnasieprogrammet finns alltså inte att studera. En lärare säger så här om att sänka sig en nivå:

*... när de sen kommer till mig och jag ser vad de kan så blir det grundläggande ... det är ju det här med betyg och snällbetyg och så där och att man inte kan ge icke godkänt inom gymnasiesärskolan. ... Men det är aldrig nån som har protesterat mot att få läsa grundläggande kurser utan jag brukar förklara att du behöver lära dig det här, börjar vi här har du chans att få gå fler ... längre upp i ämnet L46*

Men är det då så att gymnasiesärskolan är dålig eftersom människor måste "flytta ner" till grundlägg-

gande nivå? Det tror nu ingen av dem jag samtalat med, eller de vill åtminstone inte göra en sådan förenklad bedömning. Som tidigare uppmärksammats kring kunskapskrav, att de är hårda på grundläggande nivå, så kan det innebära att ett färskt lågt betyg från gymnasiesärskolan kan likställas med det på grundläggande nivå. Kunskapssynen kan också skilja sig åt mot den i särskild utbildning för vuxna, enligt läraren, som förvånas över att läxor inte tycks förekomma i särskolan. <sup>L47</sup>

En rektor funderade över om lärarens utbildning hade något att göra med vilken nivå man valde att placera eleverna i. Den egna säkerheten eller igenkännandet kunde spela in. En lågstadielärare kanske kände sig mer bekväm med lägre nivåer än en högstadielärare. <sup>R48</sup>

En lärare säger, visserligen med glimten i ögat, att prioritera träningsskolekurser ju innebär att man slipper ifrån problemet med att sätta betyg. <sup>L49</sup>

## **Betygen**

Skolans betygssystem saknar vetenskaplig grund, enligt Christian Lundahl, pedagogikforskare vid Örebro universitet. Särskilt för de svagpresterande eleverna kan betygen ha ett negativt inflytande. Lundahl förordar att i stället för betyg bör man få stöd i att utveckla en optimistisk syn på sina möjligheter att klara

skolan.<sup>29</sup> Som svagpresterande elever torde elever i särskild utbildning för vuxna räknas.

De flesta som jag samtalat med hade gedigna erfarenheter av att sätta betyg, dock inte alla. En verksamhet var nystartad och där diskuterades styrdokumentet och betygsättning intensivt. Lärare och rektor sa att de fördjupade sig med stort intresse. LR50 I ytterligare en verksamhet fanns till största delen elever som studerade på träningskolenivå, L51 och i en skola var läraren relativt nyanställd och hade endast hunnit med att sätta enstaka betyg. L52 Ändå tänkte lärarna mycket på kunskapskrav och betyg. Oklara formuleringar att brottas med vad gäller bedömningarna nämndes till exempel.

Noggranna med att betygskriterier och centralt innehåll beskriver en rektor att lärarna är vid betygsättning och de samråder med varandra om det behövs en andra bedömning. R53

Frågan om betyg ses som viktig och intressant att fundera över i förhållande till likvärdighet. Hur man ska tolka betygskrav i likvärdighetsperspektivet var något som diskuterades mycket i en lärares arbetslag. L54

Om betyg grundade på formativ bedömning uttrycktes skilda meningar. På sidan 41 berättades om en lä-

---

<sup>29</sup> Se Vetenskapsrådets granskning av 6 000 artiklar och ett 40-tal avhandlingar i *Forskning och skola i samverkan*. <https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf> Hämtad 2017-09-16 samt Lundahl, C., Hullén, M. och Tveit, S. 2016

rare som var mycket positiv till att strukturerat använda kursplaners centrala innehåll och målbeskrivningar som underlag för den formativa bedömningen där elever gjordes delaktiga och kunde följa sin läroprocess. Andra tyckte inte att det var lika enkelt att kommunicera kunskapsutveckling med sina elever. "Jag upplever att de flesta av mina elever är ointresserade av att känna till så exakt vilket betyg de ska få." <sup>L55</sup> och "att begripa skillnaden på ett B och ett E är väl inte alldeles så lätt när man går igenom vad som är betygskrav", enligt en rektor. <sup>R56</sup>

*- det är ju säkert fel enligt Skolverket... vi ska ju kommunicera kunskapsutveckling och mål med våra elever, de ska ju veta precis vad de gör och vart de är på väg och vilka möjligheter de har, i vissa fall känns det så fel. Skulle vissa av mina elever känna att det finns bedömning eller betyg med i spelet så tappar de sin glädje att gå i skolan, för en del är det så. Utan här läser man för sin egen skull, för att man vill utvecklas och må bra, inte för nåt betyg.* <sup>L57</sup>

Och syftet? Blir eleverna glada när de får betyg? Där går meningarna också isär. Om betygskuvertet innehåller ett diplom eller ett intyg kvittar, menar en del. "Nja, jag skickar hem betygen, jag delade inte ut dem när de var här utan jag ville att var och en skulle få läsa hemma. De har inte sagt nånting", säger en lärare. <sup>L58</sup> Det är många gånger inte så lätt att veta vad eleverna egentligen tycker eller upplever runt betyg och vilka förväntningar och föreställningar de har.

Andra säger att betygen är mycket viktiga för eleverna. "... ja och när man gör den första planen så att

säga ... då är det flera som säger jag vill ha betyg för att kunna få jobb ...”<sup>L59</sup> En rektor uttrycker sig så här:

*Sen är det viktigt för många elever att få ett betyg. Ibland tror jag att man förutsätter att den här gruppen inte bryr sej. De vill bara gå i skolan, som de säger, men det är många som tycker att det är viktigt med betyg, att få det här papperet med det man har klarat av. Så därför är det viktigt. R60*

Betyg är trevligt för de högpresterande, har en rektor erfarenhet av, men säger att det generellt är svårt att säga om det är positivt eller negativt med betyg.

*... men jag har svårt att säga bu eller bä om betyg. Jag tycker att det är en lite komplex fråga som är på vårt bord ... jag tänker också att med de höga betygen, det är en grupp som finns hos oss. Jag skulle vilja säga att det är en grupp vana studenter ... Det är de här som älskar att vara hos oss, de är duktiga på att vara elever och det speglar ju av sig lite i betygen också. De har studievana, de vet liksom hur systemet fungerar. R61*

De studiemotiverade eleverna har engagerade föräldrar, akademiker, en del med arbeten inom LSS:s områden. Utbildningsnivån hos föräldrarna har betydelse. Även för engagemanget spelar utbildningsnivån roll. <sup>RL62</sup> Jag får höra om en elev som brukar sjunga ”om man är flitig får man höga betyg”. Eleven arbetar flitigt och tar hem uppgifter i syfte att få höga betyg. <sup>L63</sup>

Studiemotivationen har inget med betyg att göra i särskild utbildning för vuxna, enligt en annan lärare. Eleverna har ju ingen användning av betyg, som till

exempel för att söka vidare till andra utbildningar eller till att söka jobb. L64

### Alternativ till betyg

*Ja, det är jättesvårt med vissa och vissa är helt ointresserade och man kan fundera så här att det är bättre att ge ett omdöme. ... Varje skola avslutning skriver jag en vers till alla mina elever och lite grann av vad de har uppnått under året: "Har arbetat flitigt och ... så där. Jag håller på med det nu. Och i måndags så sa de att de skrivit verser om sig själva som jag ska få läsa på examen. ... Och då var det lite "... en väldigt duktig kille som är söt och rar...", de hade hittat på nåt ... och då tänkte jag, det där betyder ju mer än det jäkla betyget jag ger dem, de där verserna. Alltså de är så fäniga mina verser så det är bara mina elever som gillar dem. Då får de gissa vem det är och oftast så vet de: Jo det är X. Och det betyder mer då än betygen. L65*

Hellre sätta höga än låga betyg om tveksamheter finns, om eleven befinner sig emellan två betygssteg. Det gagnar eleven, enligt en lärare. L66 En annan åsikt framförs om anledningen till att det sätts snällbetyg i gymnasiesärskolan: Det spelar ändå ingen roll. Betygen är inte användbara till högskolestudier eller för att få arbete. L67

Det är möjligt att sätta betyg och det är en skyldighet, men intyg är bättre. L68

*De här eleverna de vet att de kommer inte så långt här i livet och det har de fått veta tillräckligt många gånger kan jag tycka. Men ett intyg som säger du har faktiskt gjort alla de*

*här sakerna och du har klarat av allt det här, det ska man ha beröm för men det är inget betyg, det är ett fint intyg ... L69*

”Om en elev inte har uppnått betygskriterierna så ger vi intyg på de delar som man klarat av”, enligt en rektor. R70 En lärare säger sig försöka ta med alla moment men konstaterar att för vissa elever måste man reducera kursen då de inte klarar av vissa delar och intyg om deltagande i kursen ges. L71

Förändring i tankesätt kan skönjas både hos elever och lärare. De unga lärarna är mer inriktade mot betyg än de äldre:

*... sen tror jag ju det också att de yngre lärarna som har sin utbildning på senare år är ju mer inriktade mot betyg än vad vi är som har våran utbildning sen tidigare. Så det har liksom skett en förändring i hur man tänker. Och även eleverna som kommer från gymnasiet nu och som har haft det här med vad det heter, de får ju veta vilka kunskapskrav som gäller för det här momentet och den här kursen och så när de går gymnasiesärskolan så de har ju med sig det hit sen så det har förändrats mycket tycker jag faktiskt i inställningen från eleverna. Innan fanns inte det här med betyg för eleverna ... Nu förväntar de sig det och då måste jag ju också anpassa mig så att det ... Ja så, det är jag ganska säker på att det har skett en förändring, och det är ju inte så konstigt, eller hur? L72*

Nej, mätbarhet som samhällsfenomen når även särskild utbildning för vuxna, tänker jag. Likvärdighetstänket påverkas av idealet om alltings mätbarhet och New Public Management. Inte bara den materiella produktionen utan också verksamheter för människor omgärdas allt oftare av mål som är mätbara.



Betygssystemets olika värdebegrepp är svåra att ta ställning till, ja rent av obegripliga, säger en lärare som anser att bedömningsstödet från Skolverket har brister. Det gamla betygssystemet med godkänt eller inte var lättare att handskas med. <sup>L73</sup> Komvuxutredningens översyn rörande enklare betygsskalor välkomnas av flera.

En rektor vill göra något åt att betyg har satts för sällan i dennes verksamhet och berättar att tidigare har eleverna gått samma kurs många gånger och att "det har varit en bra lösning, de har haft något att göra på dagarna". Men med ett kursavslut och ett betyg har man chans att gå vidare, gå en påbyggnadskurs. <sup>R74</sup>

Några lärare berättar att de brukar kontakta Skolverket för stöd och hjälp kring bland annat bedömningsfrågor men att de har fått luddiga svar. Detta sammantaget med rektors ointresse gör att ansvarsbördan blir tung. <sup>L75</sup>

## **De populäraste ämnena**

Svenska, samhällskunskap och matematik är de populäraste ämnena, enligt samtal med en lärare och en rektor, men de anser att det är de själva som gjort dem populära. "Av hävd kan man säga. Därför att det är tryggt och bra och för man har haft det." <sup>R76</sup>

Rektorn menar också att den nya läroplanen för gymnasiet öppnar upp för mycket annat som eleverna verkligen är intresserade av och att de som av

slentrian har gått de traditionella kurserna år efter år får en ny chans till något vettigare, något nytt.

Men det är inte alltid så enkelt att förnya, berättar en lärare som prövat nytt. Eleverna är också traditionsbundna och vill arbeta på de sätt de är vana vid från särskolan. "Skola för dem är att man jobbar i böcker."  
L77

Utifrån vad man har nytta av i sitt vardagsliv väljer eleverna vad de ska studera, menar en annan lärare. De tycker att det är viktigt att kunna läsa och skriva, kunna klockan och att räkna så att man själv kan klara sina inköp. L78 På gymnasienivå är de populäraste ämnena trafikantkunskap och på grundläggande nivå matte och digitala hjälpmedel som Ipad och mobiltelefon, enligt en annan lärare. L79

Men innehållet i de ämnen eleverna anmäler sig till stämmer inte alltid med vad de föreställer sig. Kursen natur och miljö är något som låter trevligt, och som särskilt tilltalar de anhöriga. Kanske tänker de att då är man ute i skogen, vilket inte är den huvudsakliga innebörden, enligt en lärare som arbetar med träningsskolekurser. L80

Om det populära ämnet engelska berättas att det ofta kommer upp som ett önskemål att studera men när eleverna väl börjar så visar det sig att de inte vill. L81

Ett citat som täcker in många av de problem med bedömning och betygsättning som också andra lärare lyfter får avsluta kapitlet om retoriken. Tankar om att man måste trixa och fixa, kanske ibland lägga in det

man själv tycker och ta bort visst centralt innehåll, dvs det jag tolkar som att använda konsten att kamouflera, uttrycks.

*Alltså problem är det ju egentligen för jag gör ju inte riktigt som man ska, men å andra sidan tänker jag att nu gör jag jättefel men hela den här grejen med bedömning för våra deltagare, vad ska de med betygen till? Det är ju grunden till ... Jaa var kommer det hän? Jag menar ... hur många av våra deltagare öppnar det här kuvertet när de får det hemskickat? Tänker: jaha jag fick ju ett E här till exempel, men jag fick C ... för mig är det så fånigt så jag vet inte ... det är ett spel för galleriet. Det gynnar inte våra deltagare på nåt sätt. De ... jag tror varken bu eller bä faktiskt ... det är nog mer vi pedagoger som får ett dilemma för vi måste ju få detta att fungera rent administrativt. Vi har kurskoder och vi har allt det där. ... Effekten blir ju då att vi gör det, fast det är ingen sanning i det.*

*Ja, man luras. Man gör det för att få ihop det. Man sätter efter ett snitt. ... När det är ämnen som är ... kärnämnen som man ska sätta betyg på brukar jag göra en sån där liten egen känslomässig reflektion över var personen finns och sen har man en diskussion och ett samtal om det här i ämnet. Man kan ju säga till exempel i matte, man vet ju att kan man räkna plus kan man göra lite minus. Där kan ju finnas de som är ganska duktiga, ja då blir det ju lite högre betyg. ... Prov och tester hör ju ihop med bedömning, det är också jättesvårt. För jag har en tjej till exempel, hon är duktig. Hon är duktig på det viset att hon tycker att det är roligt att räkna, hon kämpar med vanliga tal ... men så fort jag lämnar henne och inte sitter jämte henne så stannar hon nästan upp och då är det jättesvårt att tänka att man ska sitta med ett test som hon kanske ska sitta och räkna vissa tal själv och ... men när jag sitter där jämte liksom, och hon sitter och jag sitter: ja där har du talet där och vi sitter och diskuterar fram, då kan hon sitta liksom och klara detta. Och vad har hon sen för nytta av*

att jag skriver ett A eller jag skriver ett E eller vad jag nu gör? För henne är det ju bara den här stunden att hon kommer till lärvoux, att hon ... hon kommer ju inte att kunna komma vidare med de betygen hon får för mig. ... Däremot är det ju så för alla som går på lärvoux att det är själva grejen att komma till skolan, att från daglig verksamhet komma till ett helt annat klimat, ett helt annat bemötande. Man går nästans där det finns andra människor runt omkring en som också läser, som är vuxna, vanligt vuxna liksom och man får möta dem som är mer lika dem ute i samhället. Och det tror jag mer stärker. Att man får ett värde på ett helt annat sätt liksom och man blir sedd, man blir lyssnad på ... man har roligt. Jag tror det är en annan betydelse för varje deltagare det här med denna grejen, lärvoux då. Så tror jag att det är och så har jag känt att det är.

... Jag känner att ju mer man tänker ju dummare blir det.

... Jag har min teori om detta och jag inser ju det fåniga i den här bedömnings... Man måste tycka det är fånigt när man vet vad det handlar om annars är det nånting som inte stämmer ... och sen kan det nog finnas undantag med personer som, från vår personkrets, som är jätteduktiga och som har nån funktionsvariation som kanske är så mycket på gränsen det bara går till att falla över. Men det hjälper ju inte, de får ändå ett betyg från lärvoux. Så det är väl då att de personerna, det är mycket viktigare att ha en kontakt med till exempel gruv, att man för över en kontakt med läraren för att kanske påbörja en fortsättning, ett försök i alla fall. Men det har ingenting med bedömning av eleven att göra mer än att jag kan säga att hon är jätteduktig i engelska faktiskt, hon skulle kunna läsa in engelska på gruv om hon får göra de och de testerna och så ... men mitt betyg säger ingenting. Alltså lämnar jag det och säger att hon har A, ja vad säger det? De måste ändå fråga: Vad kan hon, vad har du upplevt om det, kan hon grammatik kan hon det ... så det här A:et säger ingenting och hon kan inte läsa på högskolan med det. Hon

måste först gå igenom hela den processen med att komma igenom gruv och gymnasievux och hela den ... så det är ett spel och det är nånting man måste göra varje kurs man har men jag tror för våra deltagares skull är det totalt meningslöst ... men det kan finnas ett värde i att få ett kuvert, och man öppnar ett kuvert och man vet att man får ett betyg, så kan jag tro att det kan vara. Men innebörden i det är nog inte nåt viktigt för våra deltagare. Om det står ett A, B, C eller D. ... Då hade det nästan varit bättre att skicka hem: "Hej X ...! Du har nu gått en kurs i engelska detta läsår. Jag tycker du är jätteduktig på att kunna namn på saker och djur och så där och sånt men du behöver träna bättre på det och det ...", för då hade hon kunnat sitta och läst det. Visserligen, man sitter ju och pratar och diskuterar betygen med personerna också, det gör man ju men ändå är det ju så liksom att det är många som inte förstår fastän man förklarar ett D eller ett C här betyder det eller det.

Ja, allt handlar ju om den här normaliseringsprincipen som handlar om att alla ska ha det likadant, samma förutsättningar fast det kan man ju inte så länge man har ... om man ska vara ärlig mot sig själv så är det ju stopp när inte ens ett betyg har ett värde. Det är väl ingen här i samhället som inte har betyg som man inte kan söka vidare på. Och ändra på de reglerna också och säga att har man ett betyg från gymnasiesär eller särvox så har man rätt att söka in till högskola, man har rätt att söka in på olika utbildningar. Då finns det ju en mening med det. ... Inte förrän den dan som det finns en mening med det då har man hamnat i det här jämlika förhållandet att alla som läser en utbildning har möjlighet att gå vidare. L82

## REALITETEN

Som vi sett i förra kapitlet stämmer retorik och realitet stundtals men långt ifrån alltid. Det här kapitlet handlar om den verklighet som undanskymts i styrdokumentet, men som lärare och rektorer också har att ta ställning till, förhålla sig till och på ett eller annat sätt handskas med.

### ÖNSKEMÅL OM INGEN KURS FINNS

Rekryteringsförfarandet verkar inte skilja sig nämnvärt åt mellan de olika kommunernas särskilda utbildning för vuxna. Man anordnar informationsträffar via "Öppet hus", besöker gymnasiesärskolan och den dagliga verksamheten. Spridning från mun till mun där eleverna själva berättar för sina kompisar och inspirerar till studier förekommer. Flera säger att de vill och kommer att satsa på rekryteringen för att få fler elever. Däremot skiljer sig utbudet åt av kurser som erbjuds mellan de olika kommunerna. En del har bara gymnasiesärskolekurser, andra bara grundskolekurser. En del erbjuder flera delkurser, andra inga alls.

Hur mycket utbudet styr människors önskemål vet vi inte och varför det ser olika ut var inget som samta-

len hade till syfte att utreda.<sup>30</sup> Utbudet av kurser var praktiskt betingat, enligt en rektor som säger så här: "Vi liksom plockar dem som vi har nån chans att anordna." Ämnen som kräver en verkstad kunde de inte ha därför att de inte hade någon verkstad, till exempel. <sup>R83</sup> En lärare säger att "så länge det ingår i någon av kurserna så" anpassar och erbjuder man vad elever önskar studera. <sup>L84</sup> Arabiska ingår inte i någon kurs, därför fick eleven med önskan om att studera detta avslag på sin ansökan.

På Skolverkets hemsida kan man läsa att eleven ska kunna studera det hen är intresserad av. För mig säger formuleringen något mer än vad som utskrivs, det vill säga: ... vad denne är intresserad av *som stämmer överens med kursutbudet*. Inte så olikt vad Henry Ford skrev 1922: "Any customer can have a car painted any colour that he wants so long as it is black."<sup>31</sup> Om ingen kurs finns i kursutbudet på den egna skolan, eller i styrdokumentet, vad gör lärare då för att svara an på elevens önskan utifrån sitt intresse? I inledningskapitlet gavs exempel på "trassel" i hanterandet av problematiken runt att försöka hitta kurser som passade till en elevs studieinriktning. Flera sade, i linje med mina erfarenheter, att då får man försöka hitta en. En del hade inte stött på efterfrågan utanför kursen, utan sa att det är de vanliga sakerna liksom som människor vill studera. Eftersom det finns ett stort utbud av aktiviteter och studiecirk-

---

<sup>30</sup> Den här uppgiften har jag funnit genom att läsa vad kommunernas hemsidor skriver om särskild utbildning för vuxna och kursutbudet. Men även bland de 18 kommuner jag besökte fanns några som bara hade gymnasiesärskolekurser och andra bara kurser på grundläggande nivå.

<sup>31</sup> Crowther, S. 1927 p. 182

lar av olika arrangörer i samhället och inom den sociala omsorgen går det att tillfredsställa sådana önskemål utanför sårvox, sade en rektor och en lärare med erfarenheter av en sådan rikedom från den egna kommunen. Därför var det för dem inte något problem att säga nej till önskemål utanför kursplaner.

RL85

En lärare anser att läroplanen för vuxenutbildning 2012 öppnar upp på följande sätt:

*Den har man ju gått igenom men det är mer utifrån undervisningsaspekt, hur man tänker kring ämnen. Och det tycker jag läroplanen är väldigt bra på att förtydliga, att kärnämnen har ju inte alls en framträdande roll i läroplanen, det tycker inte jag. Där pratar man ju om att man ska förbereda för ett liv, ett arbetsliv och ett vuxenliv och då har man liksom bakom ryggen på nåt sätt att det måste gå före kärnämnen på nåt vis. L86*

Som en moralisk fråga bör en sådan önskan betraktas. Och det är möjligt att fixa till på grund av det generösa frirummet som styrdokumentet rymmer. Det kan vara svårt att ta ställning i situationen – en diskussion med kollegor behövs. Några sade sig aldrig ha stött på en önskan om studier utanför kurserna men om frågan uppkom skulle man försöka ordna studiemöjligheter omkring intresset för eleven. Kanske det som en lärare uttryckte om eleverna, att de var så nöjda och inte ville testa nya sätt eller vara med och förändra utifrån sig själv fastän de blir tillfrågade, beror på att de utifrån sina livserfarenheter inte har vanan inne att få bestämma, få önska och därför inte klarar av att svara an på en sådan chans.



Över detta antagande reflekteras i avhandlingen Världens opålitlighet rörande de starkt styrande arbetssätt i särskolan som inte tränar en sådan kompetens.<sup>32</sup>

*... jag vill ju att eleverna ska vara delaktiga i det vi gör så att de finns med i planeringen. Och sen är det svårt, måste jag säga, de är så nöjda när jag frågar dem, hur vill ni att vi ska jobba med det här. ... Och så ger jag olika förslag och som de har jobbat så är de ju nöjda. Jag vill att de ska säga: men jag vill testa det här. Men det är svårt. L87*

I min egen verksamhet kom en man en dag med ett särskilt önskemål. "Jag vill studera bussar. Jag vill lära mig allt om bussar, och så lite om tåg också", sa han. Ända sedan barndomen hade hans största intressen varit bussar. Nu ville han använda sin utbildning för att lära sig ännu mer än vad han redan kunde i ämnet.

Jag trodde att alla hade erfarenhet av elever med särskilda intressen, de som vill studera dem och inget annat, och på sina alldeles egna sätt. Men det stämde inte, en del hade aldrig träffat på sådana önskemål. En lärare som inte stött på problematiken i särskild utbildning för vuxna kände igen den från erfarenheter som lärare i gymnasiesärskolan. Där var åsikter starkt polariserade om man skulle tillåta eller uppmuntra eleven att fördjupa sig i sina intressen eller om man skulle avleda från sysslandet med intresset. Den här läraren sa att det skulle vara mycket intressant att få möjlighet att följa en elevs studier i sitt

---

<sup>32</sup> Se till exempel Stefansson, I. 2011, s 62 ff och s 153 ff

specifika intresse. <sup>L88</sup> I vissa diagnoser betraktas sådana intressen som ett kriterium och kallas särintressen. Kan det vara så att det blir svårare att försöka svara an på önskan att studera intresset med synsättet att det rör sig om särintressen?

Det särskilda intresset kunde användas motiverande för att komma åt själva ämnet som studerades, som ett sorts agn. Man kunde "lura in" kunskaper via sysslandet med intresset. Ett annat sätt var att komma överens om hur lektionen skulle disponeras, exempelvis tio min ägnas åt intresset, sedan sysslar man med de egentliga studierna. Att låta elever ge sig hän åt intresset var några starkt avståndstagande till med motiveringen att det inte var skolarbete och det var inte bra för personen. Enligt en lärare kan ett förbud mot att göra vad man vill i skolan också vara viktigt att uppleva. Att man inte alltid kan få som man vill är en livskunskap. <sup>L89</sup>

Det måste finnas en balans, det får inte bli för mycket av det egna så att det tar över, var fleras erfarenhet och inställning.

### **Andras önskemål än elevens**

Föräldrars och anhörigas önskemål om vilka studier eleven ska ägna sig åt stämmer inte alltid överens med vad eleven själv vill ägna sig åt. Några sa att det inte var något problem att ta elevens parti, att med bestämdhet hävda elevens självbestämmande. <sup>L90</sup> Andra upplevde att det behövdes lite tålmod att få med sig de anhöriga genom att inte genast säga hela

sanningen om vad eleven faktiskt sysslade med. Ett annat sätt var att anhörigas önskemål kunde man likasom baka in i studier som tilltalar elever. <sup>L91</sup> Lära sig pengar till exempel kan vara något som anhöriga tycker är viktigt och för att handskas med en sådan önskan resonerar en lärare så här:

*Ja eller så får man ha lite fantasi för man kan tänka sig att man gör en film, mobilfilm, om en affär eller får in det på andra sätt ... I vissa fall kan man ju ändra. ... Vi gör ju en studieplan för varje elev, det gör vi och där står ju faktiskt det med då från början och då får vi i så fall rätta till den. <sup>L92</sup>*

Önskan från boendepersonal om att anordna kurs i det man ansåg att eleverna har behov av, relaterat till konflikter eller problem som uppstått på boendet, hade en lärare erfarenhet av. Denne ansåg att det vore bättre att erbjuda handledning till personal då det egentligen handlade om deras behov av att komma till rätta med något de ansåg vara problematiskt. <sup>L93</sup> En rektor berättade och var upprörd över en skolinspektion som nyligen ägt rum. Kritiken som framfördes handlade om att kurserna eleverna studerade inte var relaterade till deras verksamhet på den dagliga verksamheten. De skulle vara mer arbetsanpassade. Ett arbete hade satts igång för att i samverkan med daglig verksamhet ändra innehållet i elevernas studier. <sup>R94</sup> Sådana direktiv rymmer illa med att beakta elevens önskemål och intresse, enligt min mening.

## RELATION TILL DAGLIG VERKSAMHET

Daglig verksamhet är en insats enligt lagen om stöd och service (LSS).<sup>33</sup> Den regleras i 9 § under punkten 10 och har som syfte att bidra till personlig utveckling och att främja delaktighet i samhället. Möjlighet till arbete på den öppna arbetsmarknaden ska prövas regelbundet.<sup>34</sup> Jämfört med särskild utbildning för vuxna så är den friare att utforma. Jag vill kalla daglig verksamhet för den friaste omsorgsformen som tänkas kan. Den kan utformas på många skiftande sätt bara den är meningsfull för personen.<sup>35</sup>

Syftet med särskild utbildning för vuxna och daglig verksamhet skiljer sig inte nämnvärt åt. Organiseringen, administreringen, mål och innehåll är däremot långt ifrån identiska. Daglig verksamhet har till exempel inte "utveckla kunskap" i sin målsättning men ska erbjuda den enskilde stimulans, utveckling, meningsfullhet och gemenskap efter personens önskemål.

De flesta studerande har också daglig verksamhet. De vistas i två verksamheter som har olika målsättningar för dem. Många av eleverna har också insatsen särskilt boende enligt LSS, med ytterligare ett annat mål. Inget av samtalsområdena rörde relationen till särskilt boende men i samband med att man talade om daglig verksamhet kom också samtalen ibland in på

---

<sup>33</sup> Lag 1993:387, ändring införd för SFS 2018:223

<sup>34</sup> Socialstyrelsen 2008

<sup>35</sup> Se bland annat Kent Ericssons arbeten kring omsorgsutveckling. <http://www.skinfaxe.se/ffo/kepe/koe01.htm> Hämtad 2018-04-26

upplevd problematik eller samarbetsfrågor som var relaterade till elevernas boende.

I en kartläggning från Socialstyrelsen över daglig verksamhet nämns flera samverkanspartner, bland andra Arbetsförmedlingen, Försäkringskassan och gymnasiesärskolan. Samverkan med, eller en önskan om samverkan med särvtux, som var namnet vid kartläggningens genomförande, nämns inte.<sup>36</sup>

Trots - eller kanske därför - att daglig verksamhet inte har strikta styrdokument som särskild utbildning för vuxna och anses vara en ganska fri omsorgsform finns det problem. Hans Hallerfors, redaktör för tidskriften Intra,<sup>37</sup> beskriver ett av dilemmena på följande sätt:

Vilket håll ska man luta sig åt? Ska arbetslinjen tvinga personer med intellektuella funktionsnedsättningar att bli ett arbetsmarknadens C-lag som måste stå ut med de tråkigaste jobben eller ska de tvingas fördriva sina dagar med terapiysslor i en lokal avskilt från det övriga samhället? Man kan naturligtvis beskriva arbets- och hantverkslinjen i andra positiva termer. Men ordet tvinga kommer man inte ifrån. För det är ju det vi gör! Vilken riktning vi går, hur vi organiserar och fördelar resurserna, avgör hur framtidens dagliga verksamheter ska se ut.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Socialstyrelsen 2008

<sup>37</sup> INTRA startades av Karl Grünwald 1991 och är den tidskrift i Sverige som har den, enligt min mening, mest heltäckande bevakningen av sociala omsorgsfrågor.

<sup>38</sup> Hallerfors, H. 2014

I flera av samtalen med lärare och rektorer betonas skillnaden mellan daglig verksamhet och särskild utbildning för vuxna eller ibland föreställningar om skillnader. Några sa att de egentligen inte visste så mycket om daglig verksamhet. Nedan sammanfattar jag tankar och upplevelser. De, liksom Hallerfors i uttalandet ovan, låter oss ana att i daglig verksamhet – liksom i särskild utbildning för vuxna – ryms många fenomen som är viktiga att lyfta och problematisera. En önskan om samverkan samtidigt som rädsla eller oro för att blandas ihop med och likna daglig verksamhet, uttrycks av flera. Som ett dilemma beskriver en lärare "att eleverna kan läsa år efter år efter år ... då tappar man lite av syftet". Läraren betonar att det är viktigt att vara tydlig med att vi anordnar utbildning och inte daglig verksamhet. L95

Kritik mot daglig verksamhet formulerades som att "där jobbar man med utveckling på ett annat sätt" än i särskild utbildning för vuxna. Oklart om det syftas på "ett sämre sätt" vilket i så fall kan betyda en skillnad i rang mellan de båda verksamheterna. Så här sa en lärare om olikheterna:

*Många som läser hos oss har daglig verksamhet, där kan det vara ganska stora grupper och man känner att man blir en i mängden, företrädare känner att deras barn inte får den stimulans som de kanske behöver för att fortsätta utvecklas och ser då lärvux som en möjlighet till pedagogisk kompetens i en liten grupp och där man jobbar med utveckling på ett annat sätt. Att man ser det som ett viktigt inslag i den personliga utvecklingen. L96*

Daglig verksamhet ses som tråkigt "så de letar efter något annat som de kan förgylla dagen med och då är vi en liten ventil ...", säger en lärare som tycker att de två verksamheterna "inte är i fas med varandra". De kritiska orden fortsätter på följande sätt "...det är lite andefattigt om man bara ska gå dit, man ska bara stampa, stå stilla på nåt sätt. Står man stilla på nåt sätt då går man ju bakåt. Jag tycker man måste sträva till personernas utveckling." Läraren beskriver hur det känns att efter några år träffa sina gamla elever igen på den dagliga verksamheten, "...då ser man vilken verksamhet de har, hur de kommunicerar med varandra, vad de klarar av och man vill ju börja gråta ibland". Vidare funderingar över orsaker till skillnader trots ambition till information och samverkan, över vad som inte stämmer verksamheterna sinsemellan uttrycks på följande sätt:

*Var tog all den här informationen ..., all ambitionen vägen. Det måste ju inte bero på dem som jobbar där utan det kan ju bero på att resurserna skiljer sig åt mycket så man har inte möjlighet att gasa som man har gjort i skolan. Eller vad är det ... det är nånting där som inte stämmer, tycker jag. Det där skulle jag vilja göra en liten forskning om. Hur kan man göra en bättre överlämning från skola till daglig verksamhet, och hur kan man se till att informationen är levande? Även om jag lämnar över information kan det vara så att personen har flyttat och den här informationen ramlar mellan någonsans. Alltså man lägger mycket resurser, samhällsresurser, i skolan som inte utnyttjas till fullo till vuxenvärlden sen. Det är en samhällsekonomisk fråga, tycker jag. Och man vill ju inte att man ska sänka resurserna, det är inte det, man skulle komma i fas. Man skulle hitta något instrument som ändå gör så att man ligger i fas lite grann. L97*

Daglig verksamhet är inget arbete men en viktig verksamhet som bör ses och värderas som ett arbete, enligt en lärare som också erbjuder samverkan, hör efter om det är något de i skolan kan göra som har samband med aktiviteterna på den dagliga verksamheten. <sup>L98</sup> Ett sätt att samverka är att träna på sådant som har anknytning till tillvaron på daglig verksamhet " ... på ett ställe där de jobbar mycket ute så är det kedja, slipa, motorsåg etc ... ord som vi tränar på", berättar en annan lärare. <sup>L99</sup> Andra gemensamma aktiviteter som nämndes var att daglig verksamhet tillverkade broschyren om särskild utveckling för vuxna <sup>L100</sup> och att personal från den dagliga verksamheten var delaktiga i yrkesutbildning i särvtux. <sup>R101</sup> Som tänkbara aktiviteter att samverka kring föreslogs den dagliga verksamhetens teater och tidning. <sup>L102</sup>

Det nära samarbetet de har med både daglig verksamhet och boende beträffande rekryteringshjälp och hjälp med att ge en skraddarsydd utbildning lovordas av en lärare som tänker så här: "Annars, i och med att man träffas en gång i veckan så får man ju famla så mycket om man inte har den här personliga kontakten och relationen med personer som står nära eleven." <sup>L103</sup>

En erfarenhet av motsatt slag delges av en annan lärare med de här orden:

*Pratar vi om elever som är på lägre kognitiv nivå så är det ju alltid svårt att avgöra: är detta elevens egna vilja eller är det någon annans. Vi har ju haft till exempel ... jag kan ju ta ett sånt där skräckexempel då när vi hade nån personal från daglig verksamhet som sa: Du, har ni nån kurs på tisdagar*



*klockan ett? Ja, hurså? sa jag. Jo men Kalle här han har en lucka där, så det skulle passa bra. Då tänker jag ju, det är inte Kalle själv som vill läsa hos oss utan det är personalen som har ett behov att bli av med Kalle en stund. Och då vill de gärna att han ska komma hit. Såna grejer brottas vi med. L104*

Vidare upprörs en lärare över att elever missar sin habiliteringsersättning de dagar de studerar. Flitpeng eller omkostnadsersättning är andra benämningar på en liten summa som kommunen betalar till deltagare i daglig verksamhet. En rekommendation från socialstyrelsen är att beloppet ska utgöra en procent av basbeloppet, i dagsläget 45:-/dag.

*... Och det här är inte så mycket pengar men våra elever har ju inte riktigt begrepp om det, de får ju veta: jaha då får vi avdrag på lönen ungefär... Nä där utvecklas de socialt och kanske de har sångstunder och de spelar teater och det är jät-tebra verksamhet va men jag tycker inte att det att lära sig nya saker ska vara sämre så de ska få sämre lön för det. Men så är det. ... Jag har kollat det här ... Det förekommer på flera ställen. L105*

Bygga upp samarbete är viktigt och vad flera säger att de försöker verka för. "För vi är beroende av varandra. De är beroende av oss och vi är beroende av dem alltså för att det ska bli bra." L106 Som det är nu kan det vara en sorts konkurrens om eleverna, tänker en lärare och berättar att i hans kommun har man en utvecklad daglig verksamhet där "man faktiskt lagt sig vinn om att hitta ... väldigt bra uppgifter som passar de här eleverna ... faktiskt väldigt verkliga uppgifter och arbete". En vision som läraren har är att "hitta en koppling mellan arbetet som eleverna har och den teori som vi ändå läser här". De gemen-

samma träffar som skulle behövas för ett sådant samarbete är svåra att få till på grund av tidsbrist och sekretesskrav, enligt läraren. L107 Att gemensamma träffar med personal är positivt bekräftas av en annan lärare som har en nära relation till daglig verksamhet. Hen har också erfarenhet av möten med chefer, möten som inte var så lyckade "då de inte visste så mycket". L108

Några verksamheter har delar av utbildningen förlagd till den dagliga verksamheten. Enligt min erfarenhet är det inte lika vanligt förekommande nu som det var i utbildningens begynnelse. Elever på låg kognitiv nivå eller de som har svårigheter av olika slag att ta sig till skolan kan få sin undervisning i en för dem känd miljö. Läraren kommer till den dagliga verksamheten och elevens välbekanta och nära personal är med. De fördelar som ett sådant arrangemang har uppvägs inte alltid av det problematiska som beskrivs på följande sätt "... för det första klarar de ju inte av mer än kanske en halvtimme. Det är ganska mycket procedur att ta sig dit och så ska man då undervisa en halvtimme." "Vi märker att där hade egentligen den dagliga verksamheten kunnat tillfredsställa mycket bättre för de har den här personen varje dag. Just träna kommunikation ska det ju vara med nån du känner och är trygg med". För det tredje, som svar på min fråga om hur lärarna upplever att de blir mottagna när de kommer för att undervisa:

*Ja det är lite så och så med det faktiskt. Det är ju alltid känsligt när man är på varandras område så att säga. Oftast tycker jag att när man förklarar att man inte vill fortsätta undervisa nån elev på låg nivå för att, ja man kanske tycker att det*

*vore bättre att handleda personalen i så fall, då kan man ju få nåt sånt där tråkigt svar ibland ... att man väljer elev eller nåt sånt där. Det har ju hänt.*

På min fråga till lärarna ovan om de också har kontakt med chefen på daglig verksamhet där de undervisar får jag svaret:

*... det är som med rektorerna, de byts ofta. ... Ja, jag har haft kontakt med chefen. Första året jag jobbade här så bad jag faktiskt, för jag visste att de hade nån träff alla på X. Och då bad jag att få vara med på mötet. Det var faktiskt bra. Men sen så byttes det då chef och då har jag kanske själv tappat fokuset på det.*

Lärarna tycker inte att personalen styr vad de ska göra utan säger att det är bra att samtala om vad man tränar och berättar att de uppskattar personal som är intresserade av att "sitta med för att se vad vi jobbar med för att kunna få in det i sin verksamhet". Men de anser att det råder olika synsätt på daglig verksamhet och särvtux och funderar över det på följande sätt:

*Lärare 1: Ja, det är det ju. Där finns ju ingen personal med pedagogisk utbildning.*

*Lärare 2: Alltså ibland kan man bli trött. Jag förstår precis vad du menar. Det är så.*

*Lärare 1: Delvis, alltså inom kortis och fritids när det gäller barn och ungdom, alltså upp till 18 år, finns det pedagogisk personal men när den går över till socialförvaltningen, alltså vuxen, så är det ju mer vårdpersonal.*

*Lärare 2: Ja, precis så är det ju. Det är det som är det sååra. Sen vet jag inte, förr i världen då jobbade ju inte jag inom sektorn men då tillhörde ju faktiskt särskolan landstinget. Då*

*måste det ha varit så, tänker jag. Men då fanns väl kanske inte särvox. L109*<sup>39</sup>

En rektor känner att de har "nog har hittat en bra balans" verksamheterna emellan och tillägger "vi har inte så många så det är inte så mycket att bråka om." R110

En bra relation och hur de "försöker hålla en dialog så gott det går" berättar en annan rektor om på följande sätt

*... vi har en bra relation till daglig verksamhet mot båda de kommuner vi verkar mest mot. Och det handlar ju framför allt om då hur vi schemalägger särvox, det ska passa med deras verksamheter, och boendena så att det ska passa mot deras tider osv. Nu kan vi ju inte alltid rätta oss efter det. Vi försöker i alla fall hålla en dialog så gott det går. Och sen så försöker vi ... vi vet ju vad de har för sysselsättningar i övrigt, våra studenter, ... många känner varandra personligen, de är ju före detta elever och ... det finns ett gott samarbete och i och med att det är gysär som har särvox så har vi en väldigt tät kontakt med LSS och daglig verksamhet i gymnasiesärskolan och i och med att vi har samma personer som sköter särvox så har vi det på köpet så att säga. R111*

En lärare som besökt alla sina elever på den dagliga verksamheten lovordar att det finns så många och så bra verksamheter. L112 Instämmer gör läraren i citatet nedan:

---

<sup>39</sup> Citaten från och med andra stycket på sidan 72 samt på sidan 73 refereras också till L109.

*Man måste börja vara ärlig och se faktum. Vi har en hel grupp nyanlända som inte heller får jobb och de kommer att gå före våra utvecklingsstörda. ... De är ju längst ner i ... men vi har bra daglig verksamhet i X så ... L113*

## **Distinktionen bra-dåligt**

Kraftfulla ord om att de båda verksamheterna inte är i fas med varandra, att det är någonting som inte stämmer dem sinsemellan och att detta är så allvarligt att det kan ses som ett socialekonomiskt slöseri med resurser, var erfarenheter och upplevelser av relationen till daglig verksamhet som står i bjärt kontrast till upplevelsen av att samarbetet var jättebra. Det som sågs som bra och dåligt listas nedan.

### **Bra**

- Viktig verksamhet som borde ses som ett arbete.
- Daglig verksamhet är så bra så att de väljer att vara där framför att gå på särskild utbildning för vuxna.
- Man får hjälp med rekrytering av elever.
- Genom samverkan kan man se eleven i ett större sammanhang, i sin helhet.
- Genom en bra relation kan man få veta vad eleven har nytta av att träna på för att klara aktiviteterna bättre på daglig verksamhet.
- Gemensam tillverkning av broschyr om särskild utbildning för vuxna.
- Teaterverksamhet som gemensamt projekt.

## Dåligt

- Daglig verksamhet är tråkig och andefattig.
- Personen står stilla, utvecklas inte - står och stampar.
- Personalen vill bli av med någon, därför går hen på särskild utbildning för vuxna.
- Vill inte blandas ihop med daglig verksamhet.
- Eleven förlorar sin habiliteringsersättning de dagar denne studerar på särskild utbildning för vuxna.
- Personen utvecklas inte lika bra som på särskild utbildning för vuxna.
- Inte så bra stimulans som på särskild utbildning för vuxna.
- Daglig verksamhet är i avsaknad av ambition.

En önskan om samverkan och önskan om att råda bot på det som inte stämmer verksamheterna emellan talade många om i termer av att man borde bygga upp relationen därför att man på olika sätt var beroende av varandra. Som hinder för att bygga samverkan nämndes tidsbrist, sekretesskrav, tätt byte av personal och chefer inom daglig verksamhet, olika synsätt, olika målsättningar eller bristande kännedom om målsättningen med daglig verksamhet.

Slutligen ett citat där läraren föreslår en radikal förändring av samverkan:

*Timmarna är ganska få timmer per elev. Jag skulle göra mycket, mycket mer nytta om jag satt som en samtalsledare inom daglig verksamhet, eller inom omsorgen eller nånting sånt där, och resonerade, hade ett lärande samtal med dem och fick se den här personens liv och varande från olika vinklar och vrår. L114*

## ELEVERS EXISTENTIELLA FRÅGOR

Är det möjligt för elever inom särskild utbildning för vuxna att få arbeta med sina existentiella frågor? Alla kurser har ju inte existensen och livsförståelse som centralt innehåll, närmare bestämt endast religionskunskapen. Men lägga till moment är möjligt, dock inte ta bort någon punkt. Utifrån erfarenheten att elever har mycket på hjärtat och vill försöka få rätsida på livet även i skolan var jag intresserad av denna fråga. Det här samtalsområdet gav många olika infallsvinklar och sätt att tänka om fenomenet som jag kallar livsförståelsearbete. För att knyta an till förra kapitlet Önskemål om ingen kurs finns som tar upp önskan om att studera sitt eget intresse så kan det ibland vara starkt relaterat till frågan om att försöka förstå livet och dess olika aspekter som självkännet, gemenskap med andra, vardagens och samhällets krav. Två huvudsakliga distinktioner syns: Från *självt klart att det ska finnas med till ifrågasättande av om det är särvox uppdrag samt förekommer hela tiden till förekommer inte alls*. Nedan visas citat som preciserar nyanser och olikheter i synsätt och hanterande av frågan om elevers möjlighet att arbeta med sina existentiella frågeställningar:

En lärare tänker så här: "... för mig måste jag säga är det ju liksom det stora, den stora grejen jag pratar om när det gäller lärvux" L115 "Det kan komma om man är själv en stund men inte när de är flera, då pratar vi inte så mycket om det", är en annan lärares erfarenhet. L116 Citatet nedan gäller för ett arbetslag med flera lärare:

*Men för vår del är det jätte viktigt, det får stor plats i alla ämnen hos oss, existentiella frågor. Alla initiativ, alla funderingar, alla frågor som eleverna kommer med tar man ju på största allvar, alltså blir man glad för initiativet, för viljan att veta, viljan att utforska och lära. När det gäller den här biten så tycker jag också att jag skulle vilja lyfta lärvux som så viktig, jag känner att jag gör så stor nytta och skillnad – att få eleverna att växa som människa, få känna att man är bra, få vara med i sammanhang där man inte upplever att man blir bedömd utan peppad. Det jag kan känna ibland när det gäller kunskapskraven i kursplanerna är ett etiskt dilemma – kartan är en sak, verkligheten ibland en annan. Våra elever har blivit bedömda i hela sitt liv och många gånger känt sig inte räcka till och när de kommer till oss vill jag att lärvux ska vara ett ställe där man känner att lärande och utveckling mår jag bra av och att jag är bra. Därför är existentiella frågor, om det är sex och samlevnad, eller hur man är mot varandra, eller att nån har gjort slut med nån kille sånt som vi pratar mycket om i alla kurser. L117*

Man kan tolka om så att det stämmer överens med delar av innehållet i andra kurser, tolka till "sociala relationer och kommunikation till exempel" så blir det oproblematiskt, enligt en lärare. L118 De frågorna finns ständigt närvarande och man kan inte dra en gräns mellan vanliga studier och existentiella frågor



och det händer också att gamla elever kommer tillbaka för att prata, berättar en annan lärare. L119

Existentiella frågor i strukturerad undervisning, i hälsokursen, gestaltade sig så här enligt en lärare:

*... då pratade vi ju jättemycket om relationer, sex och samlevnad. ... Då satt vi i ring med 14 elever och såå bra diskussioner vi hade. Såå bra. Ofta är det ju så att våra elever de är mycket öppna och liksom delar med sig väldigt fint, frikostigt ... på gott och ont. Men i det forumet blev det väldigt bra vet jag. L120*

Det går ju inte att säga nej till, och ibland behövs så lite, kanske "bara några minuter":

*Man kan komma storgråtande en dag för att kärleken har tagit slut eller nånting. ... Bemöter man inte det där kan man inte lära sig sin historia sen heller, eller vad det nu är man läser. Det får man ju försöka fånga upp på bästa sätt.*

*Det får nästan komma utifrån nån situation. ... Jag menar absolut inte att vi ska vara kuratorer eller nåt annat men rent medmänskligt, jag menar den här elevgruppen de är ju så många och de är ju öppna som en bok och ... det är ju en förtroendefråga, det måste man ju ta på allvar liksom, ta och göra nåt av det. Då kan man inte säga: Ja ja, det får du prata om när du kommer hem. Neej, det måste ju fångas upp och ofta gör vi så att om det är något som är ganska privat går vi in och pratar i rummet där och det har blivit som en liten... med det lilla bordet där... det har blivit som att de nog tycker att det är trevligt på nåt vis att få odelad uppmärksamhet några minuter. Ofta är det bara några minuter det handlar om. Jag har en kvinna som, inte så ofta men ett par tre gånger per termin kanske säger: "Jag vill prata med dig idag" och så måste hon få berätta om hur värdelös hon känner sig, "Och*

*vad tycker du? Tycker du det går bra för mig?" och så får vi prata en liten stund och efteråt säger hon: "Å vad det känns bra nu." Ja då var det den lilla stunden som behövdes, man lyssnade på henne och peppade henne lite grann och så var det bra med det.*

*Så att den biten måste ... den måste få plats också på något sätt alltså. Det är ju den här elevgruppen och känslorna och tankarna hänger utanpå ibland och då får man fånga upp det och det kan man inte ha ... ja vissa saker kan man vara beredd på men man måste ju vara väldigt flexibel också beroende på vad som kommer upp. Som jag ser det. L121*

Läraren som tycker att det är enkelt att få in livsfrågor i alla kurser resonerar enligt följande:

*... Livskunskap, hälsa och friskvård ... tre begrepp som man kan föra ihop. Sen tycker jag lite grann det här med livskunskap och livsfrågor kommer när man har till exempel ett ämne som samhällskunskap. ... Steg ett är ju lite att vara medveten om ... vad ska man säga ... var man befinner sig, var man befinner sig i samhället tillsammans med andra människor. Och vad har jag för rättigheter i det här sammanhanget. Och det är ju de rättigheterna och skyldigheterna som gör att jag utvecklar det här med min livsförståelse. ... Vad har jag för rättigheter i min vardag, på mitt arbete? Hur kan jag utveckla min relation till kärlek, min relation till personalen, till boendet, till jobbet, kompisar. Det är ju ett pussel i det här. Vem är jag och vad är mitt liv, liksom. L122*

Undantaget är matematik och vissa kärnämnen, enligt samma lärare, medan en annan berättar om en mattelektion som till största delen kom att handla om livsfrågor. Saker som kom upp fick ta plats. L123

”Det har vi väldigt lite av ... jag kan inte påminna mig faktiskt att de frågorna har dykt upp”, säger en lärare. Men i kursen Människan som ges för lärlingar tas livsfrågor upp ”... varför tycker man olika, varför ser man olika på saker och ting och förutfattade meningar och sådana där saker ... Men inte så att de själva tar upp det som ett personligt grubbleri eller personliga frågor och funderingar.”<sup>L124</sup> Läraren ifrågasätter om det egentligen ingår i utbildningens uppdrag och delger följande erfarenheter:

*... man kan inte fråga om hur är det idag för det är aldrig bra och jag har ont här och jag har inte sovit. Man lockar liksom fram det här, man får inte vara riktigt frisk och det är lite grann på gränsen, det vill gärna ta ganska stor plats. Ska hon berätta nån liten grej så gör hon den så här stor inför allihop. Där finns nån tendens och det jag funderar på när du säger så här: Hur tacklar du det och hur tycker du att det är säroux uppgift att vara samtalspartner? Är det det eller är det inte det?... Ja, jag kan säga så här att de personerna som har de behoven, de äter upp alla runt omkring sig med sina grubblerier. ... Jag känner inte att det är klockrent att det är min sak där. ... Och så sitter de och ältar samma sak och så kommer det till den fjärde ... att man kommer för att prata av sig. Jag är lite kluven till det där. ... Om det är våran uppgift?... Ja och alltså gagnar det att ösa ur sig var man än kommer? Ibland kanske det är bättre att fokusera på nåt annat och alltså där har du din kanal. Då har den personen kanalen, har koll på alltihop. Alltså börjar jag nånting här och så håller nån annan på med annat och den angriper på tredje ... ja alla är inne och tafsar på samma sak men det är ingen samordning mellan tafsningarna så att säga, om du förstår hur jag menar.*

Men genom att göra ett kontrakt kan det vara möjligt att prata om bekymmer. Läraren skissar på en modell med 10 minuters prat, sedan skolarbete.

En annans erfarenhet är att endast när något hänt, vid dödsfall hos närstående och i samband med att någon ska på begravning kan elever börja prata om detta "men det är inte att de själva frågar utan då att man får, ja, orientera om hur en begravning kan gå till." L125 Läraren säger att det är tur att inte existentiella funderingar kommit upp "för det är svårt att ge svar på. Det finns inget rätt eller fel."

En lärare säger sig inte ha varit med om att eleven vill prata om existentiella frågor i skolan men vid ett möte med en före detta elev på stan berättade denne om sin mamma som gått bort. L126

En annan lärare som inte heller har haft någon elev med sådana frågor säger att om funderingarna om livet och tillvaron skulle komma:

*... jag kommer att göra mitt bästa liksom att kunna förklara och svara på ett bra sätt, det kommer jag att göra, att söka vägar för att förklara på ett bra sätt. Det ingår väl i mina skyldigheter. Jag vet inte om jag kommer att ha något färdigt facit, det har jag inte men det är klart att man ska försöka. Jag har däremot haft såna saker på daglig verksamhet, såna som har ställt såna frågor men inte här på skolan. Elever som har haft så mycket funderingar till exempel kring död eller födelse eller ... men inte här faktiskt.*

*Nej, jag tycker kommer det nån som vill veta nånting, det är klart att jag ska försöka möta på bästa sätt och förklara så gott*

*jag kan. Jag har en elev som jag vet att hon... hur man ska säga, hon blir väldigt uppvaroad när det handlar om sjukdomar och död, förlossningar och sånt där, jag vet inte vad det beror på, hon har aldrig lyft de frågorna här så jag har inte hamnat i den situationen men det är klart att man kommer att förklara så gott man kan, försöka vara så professionell man kan. Men inga frågor är förbjudna i alla fall, det kan jag säga. Det är ett demokratiskt land och man får ställa de frågor man vill. L127*

Individuellt med de elever som behöver, inte i klassrumssituationen, är det möjligt att svara an på elevers behov av att prata om livets bekymmer, enligt en lärare som önskar att det skulle vara möjligt i högre grad. Men eftersom man mestadels arbetar ensam är det svårt. Dessutom är inte eleverna så intresserade av att ta del av varandras problem " ... flera elever är ju väldigt självcentrerade kan man nog säga ... Man blir bara trött av att höra det, man är så inne i sig själv eller sina problem och bekymmer så att är det nåt så är det ju nåt som är mitt för dagen, mitt bekymmer eller mina frågor." L128 Läraren säger också att "det skulle vara intressant att öppna mera än vad vi, än vad jag har kunnat göra i mina ämnen.... väldigt teoretiska ämnen. ..." och skulle vilja arbeta så som de gör på gymnasiesärskolan med sex och samlevnad:

*... det är ju frågor som engagerar även särvouxelever. Jag har haft särvouxelever som har varit ruskigt intresserade av det här och där har jag fått till det. ... fått stjäla tid till det ... Och jag tänkte att det här måste vi prata om ... Det har funnits ett engagemang och massor av frågor och ett djupt ligande intresse och ... då har det varit lätt att få till ... Det känns som att man har öppnat nån sorts fördämning där, där*

*det verkligen har bubblat runt frågor. ... Ja, det skulle vara intressant faktiskt, nu är det många år sen jag jobbade med det här. Det var spännande.*

Boendefrågor, ensamhet och kompisar – ja livet överhuvudtaget. De här lärarna välkomnar och tycker att det är intressant med sådana diskussioner i sin verksamhet:

*Lärare 1: Men det är mycket frågor om det här om att bo och bo ensam och fast man bor med andra och man sover själv därinne i sin lägenhet alltså. För mig kan det vara existentiellt.... Och så kan det ju vara resonemang om det här med om man är ensam, om man har kompisar och såna saker.*

*Lärare 2: ... förra året satt jag mycket med en tjej som hade det ganska torftigt, det blir ganska torftigt på grupppoende ibland. Och just det här att man inte har nånting att göra när man kommer hem och hur man tänker kring det. Det vet jag var uppe väldigt mycket det året hon gick.*

*Lärare 1: Och även motpolen, de vi jobbar med nu som är på väg mot eget boende och som vi gjorde studiebesök, igår var det ju, och just resonemang om att här har jag min del och där har jag gemensamt med de andra och vad man gör och så vidare. Och där tyckte jag personalen hade jättebra inställning.*

*Lärare 2: Det hänger ju mycket på det. Där måste jag säga för det finns jättebra boenden, men det finns boenden där man vet att det är bowling onsdag och sen är det det ..., förutom den här handlingen också.*

*Lärare 2: Jaa, jag tycker faktiskt det är intressant om man kan få igång såna diskussioner.*

*Lärare 1: Det är ju deras liv, deras vardag. Och vi får ju höra ganska mycket här i skolan faktiskt, så att säga. Det tycker jag nog att de kommer ofta och berättar om hur det varit och om det är något som inte är bra. L129*

Om existentiella frågor men med reservation, talar en lärare. De får finnas, det är nödvändigt att komma till rätta med dem – men ibland kan de också användas för att ”slippa” annat. L130

## RELATIONEN TILL ÖVRIG KOMMUNAL VUXENUTBILDNING

Lärare utbyter erfarenheter med varandra genom nätverk, regionala och nationella, men flera är i sin vardag ensamma – och inte särskilt mycket med i övrigt kommunalt vuxenutbildningssammanhang. Man är med lite grann men ändå vid sidan av trots att särskild utbildning för vuxna anses nästan, fast inte riktigt, likvärdig med andra skolformer. L131

Men det går åt rätt håll, beskriver flera relationen till övrig kommunal vuxenutbildning. Gemensamma ytor och mötesplatser är på gång att bildas. Önskan och förhoppning om samverkan uttrycks av de flesta men också åsikter om att samverkan inte behövs. Nätverkande med andra särsvux kan vara viktigare att utveckla och eleverna har större utbyte av gymnasieungdomar än andra vuxna elever, angavs som skäl. L132 En lärare berättar att man börjat med pedagogiska samtal där man delar upp sig i blandade grupper med lärare från olika verksamheter i den

kommunala vuxenutbildningen. Ett välkommet inslag då det egna arbetslaget kan vara för litet för sådana samtal. L133

Samverkan elever emellan är svårt att få till, "vi bollar det fram och tillbaka men vi hittar inte riktigt rätt där kan jag känna". L134 Hinder kan vara att det saknas gemensamma ytor som kafeteria. För spontan samverkan och kontakt med SFI-elever som har sina lokaler i närheten kan språket vara ett hinder, enligt läraren. Annars är det i korridorerna och i kaféer de spontana mötena sker. En lärare berättar om "pedagogisk fika" som ingår i varje lektionspass:

*Det är ju undervisning kan man säga, social träning. ... vi vill att alla går med, även om man inte fikar så kan man sitta med och prata lite .... Och det är ju tecknande elever och några hörande med några tecken och de försöker ... jättekul. Och då växer de när de, som X då, när han kan teckna och göra sig förstådd. ... Personalen känner igen våra elever, är jättetrevliga mot dem och det är trevligt att gå och fika. Och även övriga elever, nu är det ju mest gymnasieelever då, är ju trevliga mot våra elever. Så jag tror ju att de känner sig delaktiga i skolan. L135*

Exempel på organiserad samverkan var att elever deltog i vård och omsorgsutbildning och i aktiviteter tillsammans med elever från vårdvux. L136

Är andra lärare, från övriga komvux intresserade av samarbete med särskild utbildning för vuxna? Om intresse finns, hur tar det sig uttryck, ville jag ta reda på. Man kan bli tillfrågad om hjälp i specialpedagogiska frågor, bli använd som expert om det råder



osäkerhet om någon elevs tillhörighet, rådfrågad om tips på material till elever med inlärnings svårigheter av olika slag. L137 L138 En lärare hade handledningsuppdrag i verksamhet utanför sin egen. L139 Dessa typer av samarbete var vanligast hos dem som delade sin tjänst mellan särskild utbildning för vuxna och övriga komvux eller hade timmar i gymnasieskolan.

Går samverkan bara åt ett håll, funderar jag efter att ha sammanställt den delen av samtalen som handlar om relationen till övrig kommunal vuxenutbildning – från särskild utbildning för vuxna till övriga? Är de övriga egentligen intresserade av skolformen trots att gemensamma forum i form av personalkonferenser och arbetsplatsträffar finns hos de flesta? Bereds det utrymme för våra frågeställningar där? "Det finns ju alltid utrymme för det men samtidigt är det ju lite så här ifrågasättande", säger en lärare, som exemplifierar med att berätta om sitt försök att gemensamt med andra verksamheter skapa rutiner för att dela på litteratur. Man hade inte förståelse för elevernas specifika svårigheter och behov. "Men i stort sett är de ganska lugna och snälla. ... Ja, det finns ingen djup delaktighet, utan en ytlig delaktighet", konstaterade läraren. L140

Krävs det av särvox-lärare något särskilt för att "få vara med på riktigt"? I samtalet mellan en rektor och lärare får vi veta att det är bra att vara duktig på att ta för sig. Ansvaret för att gemenskap och relationer ska skapas tycks ligga hos den enskilda läraren.

*L: Vi är ju ganska duktiga på sär, lärvux heter vi ju numera, att ta för oss och att inkludera själva. Vi påstår att det är vi som är ganska drivande på det och inte att övrig verksamhet...*

*R: Nää, jag håller med dig om det och jag tänker...*

*L: Vi är lite offensiva.*

*R: Men jag tänker, det är kanske lite mera kreativa arbetsformer hos dig som skapar det tänket.*

*L: Ja naturligtvis är det ju lite utanför, men, ja det känns ibland som att jag driver ett eget företag. Men nu har vi i alla fall fått in en struktur där vi har kontinuerliga möten och där vi också har reflekterat lite så det börjar vi hitta former för. Sen är det ju också som man är som person, man kan ju ta för sig där man tycker att man bör höras och synas, eller hur, eller att eleverna också, att jag går med dem, jag måste ju också hjälpa dem ut ur klassrummet, att de går till elevfikat och sitter där. Vi får ta det pö om pö för inkludering är ingen enkel grej. LR141*

Organiserad gemenskap, liknande det som berättades om pedagogiska samtal ovan, var inte vanligt förekommande. Undantag var deltagande i en gemensam studiecirkel från SPSM<sup>40</sup> för samtliga specialpedagoger och lärare inom en kommunal vuxenutbildning R142 samt utbildning kring elevvård, också den anordnad av SPSM. L143

Det problematiska är behörighet i förhållande till utbild i särskild utbildning för vuxna, påpekar en lärare och ser detta också som en möjlighet till samverkan med övriga i komvux. "... ska man ha ämneskompetens inom alla de olika ämnen som vi ska erbjuda så

---

<sup>40</sup> SPSM står för Specialpedagogiska skolmyndigheten

är det ju nästan nödvändigt med ett samarbete med komvux. ... och att speciallärarna och specialpedagogerna hör till, finns med i det samarbetet." L144

Jag vill avsluta det här avsnittet med en lärares tankar om framtiden:

*Vi är inte med resten av komvux, det är inte mycket. Nää det är det inte. Men jag tycker det är jättesynd, jag tycker att det är bedrövligt att vi fortfarande är en egen enhet i den bemärkelsen, alltså att vi har egna lokaler och att vi har så ... Sen är jag lite, kan känna lite oro över om vi skulle gå upp i kommunal vuxenutbildning helt att resurserna skulle försvinna. ... Men alltså om man har kvar resurserna för eleverna så tror jag att det skulle tillföra, kunna ge utrymme för att utveckla samarbetsformer. Det tror jag. Ja, jag tycker det är jättesynd ... och jag kan verka orealistisk när jag säger det att det är ändå bättre att man är det än att man inte är det likasom. ... Ja, det finns ju större chans i alla fall att det skulle bli nåt. ... Ja en öppning, man kanske kan hitta öppningar så där. ... Ja, men efter så pass många år så är vi bara där. L145*

# PROFESSIONEN

Samtalen om pedagogiska förhållningssätt, ideal, kompetens, skolläring, politiker samt problem och utvecklingsbehov redovisas i det här kapitlet.

## PEDAGOGISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Ett specialpedagogiskt tänk, det var vad flera hänvisade till: "... vi tänker alltid specialpedagogiskt och nu vet jag att mycket ryms inom det så ... men det är det vi gör", säger en rektor och preciserar på följande sätt:

*Vi är väldigt individanpassade, noggranna med kartläggningar, ser till individens bästa och utifrån den kartläggningen görs en individuell studieplan där vi hittar rätt tillvägagångssätt. Hur ska man undervisa här? Vilket material? Vilken grupp passar den i och så, ja det är väl det. R146*

Ingen angav någon specifik metod som den bästa. En lärare jämför med hur det var förr:

*Nä, jag har varit en sån där med metod, för en 15 år sen så var man ju inne på det här med TEACCH, att man skulle jobba utifrån det, ... och det är ju förkastligt för att varje ... det går ju stick i stäv med att vi ska individuellt anpassad undervisning. ... Det var ju lite det där med PBL, det skulle ju alla ha, men det går ju inte idag ... L147*

Några honnörsord rör sig fleras beskrivningar runt, nämligen *anpassning* som de båda citaten ovan uttrycker, samt *respekt*, *variation*, *lyhördhet* och *lustfyllt lärande*.

*Jag tänker varierat. Det är det, det är det stora tycker jag. ... så absolut inte bara en metod utan så många metoder man kan komma på och så testar man olika för det som funkar på en kanske inte funkar på en annan, så variation måste man ha, det tycker jag. Det är viktigt och det gäller ju allt alltså, både läromedel och olika metoder hur man gör och så måste man ha variation och just utifrån den eleven också eftersom det kan variera så mycket. L148*

*... det är ju utifrån varje individ, att läsa av varje elev, för jag är olika i mitt förhållningsätt gentemot alla mina elever om jag säger så. Vissa pratar jag på det sättet med och kan ställa de kraven, den där eleven kan jag pusha mer, den där eleven kan jag liksom ... vara jätteförsiktig med så att det inte blir så att den känner att man inte klarar och blir osäker och inte längre vill... Ja, en lyhördhet och fingertoppskänsla och respekt och erbjuda ... att man testar olika verktyg, vad är det som passar just för den här och att man anpassar både miljön, alltså lärmiljön, den fysiska miljön ska vara inbjudande och stimulerande plus det jag erbjuder ska också vara anpassat och utifrån det vi sa med fingertoppskänsla och respekt och ja, positiv feedback ... L149*

I ett samtal med en rektor och dennes lärare talade man om respektfullhet i termer av: "Alla är kompetenta, inte synd om dem." RL150

Det ska vara roligt och lustfyllt att komma till särskild utbildning för vuxna "... man hjälper till med, försöker bygga upp självkänsla och självförtroende, allt vad man bara nånsin kan ...det är väl liksom grundpelarna på nåt sätt". Att man sedan har olika förhållningssätt till olika elever beror på att man försöker möta eleven på det sätt denne känner sig trygg med och behöver för att komma vidare, säger läraren och ger några exempel: "...en elev låter jag väldigt bister mot och pekar med hela handen, mot en annan låter jag väldigt annorlunda." L151

Anpassning är inte oproblematiskt pekar en lärare på, när förhållningssättet är att anpassa efter eleverna och samtidigt vara professionell - till skillnad från förhållningssätt i daglig verksamhet. Det är viktigt att utbildningen har "skolstatus". En risk med anpassning är att särskild utbildning för vuxna nästan blir som en daglig verksamhet:

*Det hänger ihop med att kunna anpassa vår verksamhet ifrån elevernas intresse och behov och samtidigt kunna bibehålla professionaliteten och det var lite av det jag pratade om att vi ska inte vara en daglig verksamhet. Det handlar om att vi måste ju vara ... vara en skola ja och det ingår i vår status nästan, det vill säga att vi ska vara en skola för annars ... det är så lätt att man urholkar de delarna och att verksamheten blir något annat än vad den avser att vara egentligen. Det har jag också sett i andra kommuner och det är något som Skolinspektionen brukar dyka ner på. Där skriver de: "Sårux är nästan som en daglig verksamhet." Det har jag sett i flera av rapporterna att de har skrivit. Och det är inte bra när det blir så. L153*

Elever bör göras medvetna om att det är skola och varför det är bra att kunna saker. Ett perspektiv på hur kunskap förmedlas är nutidsorientering, omvärldsanalys och uppdatering. I varje kurs ingår den röda tråden i syfte att skaffa sig en sorts livskunskap som innebär att kunna kommunicera om vanliga saker, berättar en lärare. "Då kan man prata med folk."  
L153

Rutiner skapar trygghet, enligt en lärare som resonerar så här om det pedagogiska förhållningssättet:

*...vi gör så att vi har ett ämne i taget så att man kan ha lite gemensamma genomgångar och att de känner att de gör det ämnet, inte gör vad de har lust med just då när de kommer. I skolan är det lärarna som styr, inte lusten. ... jag upplever att de blir väldigt trygga i de här rutinerna. Och de vet hur det ska fungera. Det är så många som har olika grader av autism och de vet hur det läggs upp, liksom. Att vi gör en liten genomgång först och sitter på ett ställe och sen flyttar man sig och sitter på ett annat ställe och då jobbar man individuellt där och då pratar man inte om andra saker, utan då är det ämnet som gäller. Sen har vi en fikapaus och då kan man prata om vad man vill och så där. Och jag upplever att de blir väldigt trygga i det. L154*

Viktigt är att bemötandet ska vara öppet och bra. Man måste i sitt förhållningssätt tänka på att det är vuxna människor med egna val och inte låta styrning leda till en sorts gymnasiefiering, vilket kan vara en risk då lärare från gymnasiet undervisar, säger en lärare. "... blir det för fyrkantigt så är det ju svårare att hålla det här vid liv att de liksom ska utgå från att de är vuxna, ... Då blir det ju mera push... L155 En annan

lärare uttrycker bemötandet med orden "försöka nå varje elev där den är". L156

Man talar om musik, teater, bild, datateknik och gruppundervisning som redskap i det pedagogiska förhållningssättet. Men det kan vara problematiskt att få till gruppundervisning på grund av olikheter i nivåer, elevers olika val och olika sätt att lära sig, är vad många har erfarenhet av. "Vi har försökt undvika att ha en och en elev här. Vi strävar ju efter att ha mer än en tillsammans", säger en lärare, L157 men även om flera elever studerar under samma lektion blir det mycket individuellt arbete. L158

I en diskussion två lärare emellan hör jag att viktigt i förhållningssättet är att låta eleverna vara med att påverka innehållet i studierna. Det krävs att "försöka klargöra vad det är man förväntar sig av att gå kursen. Det har jag försökt väldigt mycket och skriva det med enkla ord. Jag håller på just nu och förenklar och förenklar så man kan försöka få med dem". L159

Önskan om att förändra sitt pedagogiska förhållningssätt hindras av att eleverna tar med sig vanor från tidigare skolgång, att arbeta konventionellt, lösa uppgifter i böcker. De har med sig förväntningar om att skolarbete ska se ut på ett visst sätt. Likaså gruppundervisning kan vara svår att acceptera av elever som är vana vid enskild undervisning. R160 L161



## IDEAL

Andreas Fejes, professor i vuxenpedagogik, intresserar sig för hur vi talar om komvux uppdrag. Gör vi det i termer av "studier leder till arbete" eller "studier uppfyller drömmar"? Han frågar om vi vågar tala om människors drömmar relaterat till utbildning och menar att det är en utmaning för den kommunala vuxenutbildningen. Fejes forskning visar att det är den så kallade arbetslinjen som ligger nära idealet bakom utbildningen.<sup>41</sup> Särskild utbildning för vuxna ingick inte vad jag kunnat finna i forskningsprojektet, så jag blev nyfiken på hur lärarna och rektorerna tänkte om vilka ideal som ligger bakom vår skolform och om de skiljer sig från övrig vuxenutbildning.

Att få utbildning som alla andra sågs som självklart, men andra ideal än *likvärdig* utbildning nämndes av deltagarna i studien. Däremot var likvärdig utbildning något som en del lärare sa sig fundera väldigt mycket på. Hur ska det gå till? Frågan sågs som mycket vidare än relaterad enbart till skolsituationen och styrdokumentet. Ett exempel som togs upp är att nära en fjärdedel av personerna med intellektuell funktionsnedsättning inte finns med i statistik, varken över sysselsättning eller studier.<sup>42</sup> Det är viktigt att försöka hitta dem, enligt en lärare. L162 Inkludering

---

<sup>41</sup> Fejes, A. 2015, s 16-17

<sup>42</sup> Jessica Andersson har i sin registerstudie uppmärksammat att hela 24% av alla som slutat gymnasiesärskolan vare sig arbetar, har daglig verksamhet eller studerar. Det är okänt vad de sysslar med. Andersson, J. 2016

och delaktighet var bättre alternativ till likvärdighet att sträva efter, enligt en lärare. L163

Andra ideal som jag fann omkring studier i särskild utbildning för vuxna var att studier ska leda till arbete. De ska vara meningsfulla och bidra till en meningsfull tillvaro. De ska kompensera för brister. Här nämndes inte brister i ämneskunskaper i första hand utan brister som rör förmågan att klara sig i samhället. Bristerna är vad jag förstår identifierade av läraren. Studierna relaterades också till rättigheter, till drömmar och till bildning. De olika idealen illustreras nedan.

### **Studier ska leda till arbete**

Några tänkte att studier även för eleverna i särskild utbildning för vuxna var viktiga för att ge bättre möjligheter till arbete. En strävan fanns att bygga upp eller utveckla redan befintlig lärlingsutbildning och att starta yrkesutbildningar, exempelvis nämndes serviceassistent- och omvårdnadsutbildningar. Med hjälp av mer uppstyrda särskilda program specificerade med grundkunskaper passande för olika yrkesområden skulle arbetsinriktningen kunna förstärkas. R164

### **Studier ska vara meningsfulla, bidra till en meningsfull tillvaro**

Studierna i särskild utbildning för vuxna beskrevs av en lärare som en "alternativ verksamhet att förgylla vardagen med" och som "en guldkant som plussar på meningen med vardagen och livet". L165 Det me-

ningsfulla var också kopplat till relationer, enligt läraren: "Det är relationen med oss".

### **Studier ska kompensera för brister**

Genom att studera på särskild utbildning för vuxna *tränas* man i: att bli självständig, att kunna säga ifrån, att klara sig i samhället, att kunna prata om vanliga saker, att inte prata i munnen på varandra, att våga prova sina vingar, våga utmana sig själv. Studierna leder också till ökat självförtroende och ökad självkänsla.

*... att det är liksom prio ett att tänka att det är vuxna människor vi har och med allt vad det innebär. Jag har elever som, speciellt en, " ja men mamma hon säger", och då brukar jag säga: Jag bryr mej inte om vad din mamma säger - lite på skämt men lite på allvar också. Men det är du som ska ta ett beslut, du är vuxen, du bestämmer och du kan ... L166*

Gruppundervisning nämndes som den ideala formen som undervisningen borde bedrivas på av skäl som att aldrig behöva sitta ensam och berövas det sociala umgänget och att kunskap skapas tillsammans. RL167  
Kompensationen för brister kräver att man kan hitta eller skapa kurser som man tycker behövs för det ändamålet, till exempel samhällskunskap, hälsa, livskunskap.

### **Studier relaterat till rättigheter**

Möjligheter att skaffa *kunskap om sina rättigheter* och *rätten att ta igen* det man inte hade lust med under ungdomstiden, betonas av en rektor. R168 En annan rektor resonerar om detta på följande sätt:

*Ja du, jag har ju inte gått omkring och tänkt så mycket omkring särvox så mer än att jag tycker att särvox är en otroligt viktig skolform för man får aldrig glömma att ungdomar med antingen förvärvad hjärnskada eller medfödd minst lindrig utvecklingsstörning, de har alltid samma drömmar och samma mål i livet som elever som inte har den typen av behov och de elever som föds utan de här speciella behoven får ju alla möjligheter, vidareutbildning, fortbildning, jobb och så vidare, även efter skolan om man då inte tyckt att skolan var så rolig när man gick där, och det måste våra ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada också få. De måste också få ha den möjligheten. Men jag är rädd att man glömmar bort det. Jag är rädd att det glöms bort att våra ... det är ju en demokratisk fråga egentligen att alla ska ha samma möjlighet. Alla kan inte ha samma utbildning men alla ska ha samma rätt till utbildning, även senare i livet och där tycker jag att särvox fyller en väldigt viktig funktion just för vår elevgrupp. R169*

Man har rätt att utvecklas, utbilda sig, få lära sig saker, få växa som människa och få göra en personlig resa, "en demokratisk rättighet som måste få kosta pengar", enligt en lärare. L170

### **Studier för att uppfylla sina drömmar**

"Våra elever måste få tillåta sig att drömma!"<sup>L171</sup> Läraren som tyckte så berättade om att de alltid frågade nya elever vad de hade för drömmar.

## Studier för bildning

*... sen tror jag också det finns en stor grad av nyfikenhet, att vilja förstå nånting som man kanske har upptäckt eller upplevt ... och då vore det väl rimligt att utbildningen kunde få vara det här instrumentet där man kunde få fördjupa nånting som man stött på ... utan att det för den delen borde finnas nåt annat mål än att bara förstå. R172*

## KOMPETENS

### Självförsörjande i kompetenspåfyllning

Kompetenspåfyllning behövs men "man får själv leta". L173 Kompetensen lärarna behöver skaffar de sig själva, ofta genom att söka på nätet. De läser Skolverkets webbsidor, har erfarenhetsutbyte med varandra och går på lärvuxpedagogernas konferenser. Ja, de försörjer sig själva med vad de behöver "...jag läser Skolverket vad nytt som de skickar ut, och inspektionsrapporter älskar jag att läsa!" sa en lärare. L174

Flera jag samtalat med tycker att det är positivt att själva ha inflytande över och kunna styra sin kompetenspåfyllning eller fortbildning utifrån erfarenheter av gemensam fortbildning för vuxenutbildningen. Men också en avsaknad av struktur och framförhållning uttrycktes, L175 vilket jag tolkar som upplevelsen av ensamhet och brist på sammanhang.

En lärare beskriver det på det här sättet: "... vill jag gå nån särskild kurs då hittar jag den på något sätt" och berättar att just nu är funderingar omkring sys-

tematiskt kvalitetsarbete aktuella. Arbetslaget söker information från Skolverket och så "grottar" vi ner oss i hur ska vi lägga upp vårt systematiska kvalitetsarbete, hur ska vi göra ... vi tar tag i det själva". L176

Ett bra kompetensläge med flera speciallärare som gått samma utbildning berättar en lärare om på följande sätt:

*Så vi har ju samma teoretiska grund. Vi har ju kurslitteraturen stående inne på ... vi har läst samma böcker allihopa, samma forskning ... vilket jag tycker är jättebra då är det så mycket lättare att prata. Så vi är ju fullt behöriga liksom ... vi jobbar mycket med alternativ, kompletterande kommunikation. Det är också en kompetens vi har. L177*

Hur det ska bli med kompetensen i framtiden funderar en rektor över vars nuvarande lärare X snart ska gå i pension och som "tillhör ju den här utrotningshotade arten av lärare med sån fantastisk kompetens och erfarenhet på området". R178 Trots befarade svårigheter att hitta personal ser hen positivt på att det nu finns en inriktning inom speciallärarutbildningen mot utvecklingsstörning.

Handledning talade några om att det skulle vara bra att ha tillgång till, men då gäller att det är rätt sorts handledning som är relevant för området och de frågor man har. "... har man en god handledning så finns väl inget bättre än det." L179

Om vikten av att samtala med varandra funderar två lärare över på två olika sätt:

... det här samarbetet, träffa andra som jobbar i samma verksamhet, det skulle jag nog sätta högst på ... det försöker vi ... och vi har aldrig fått nej att åka på någonting heller utan vi får åka på de här regionkonferenserna, och rikskonferens har vi fått åka på och så för att det känns jätteviktigt för man är ändå så ensam i sin roll och även om vi nu är tre, jag kan ändå känna mig ensam med min roll med den här elevgruppen. Ja, överhuvudtaget det här med att samtala. Hur gör man på andra ställen och tips och idéer, så det har varit jättegivande, så det är väl nästan prio ett och så kan jag ju känna att jag behöver ju lite påfyllning ibland inom AKK ... för att inte falla tillbaka där. Och jag har några elever med förvärvad hjärnskada som behöver kommunikationshjälpmedel och så ... det känns viktigt att få lite på den fronten också. L180

... är jag säker på att man gör på lika många sätt som det finns kommuner i princip i Sverige ungefär som man bedriver särskola och ... lærvox, särvox ... man hittar sitt sätt att bedriva den här modellen och det gör att det blir små anskningar. Jag tycker att det är viktigt att man integrerar fortbildningar och erfarenhetsutbyte, ... jaha ni löste det så och ... det var intressant ... och man kan inspireras av varandra ... L181

En unik fortbildning på distans med fysiska träffar några gånger per termin, arrangerad av Umeå universitet, speciellt riktad till lärare som undervisar i särskild utbildning för vuxna, lovordas av en lärare som beklagar att den inte längre ges. L182

Om att i arbetslaget kompetenshöja varandra, ett sorts vardagslärande, berättar läraren i det här citatet:

*För närvarande känns det väl som om vi har väldigt mycket gratis så att säga eftersom vi jobbar med de här sakerna på gymnasiesärskolan då så känns det som vi har den kompe-*

*tenspåfyllning som behövs på särvox. ... Vi jobbar i team. Vi jobbar tillsammans här, vi är 30 stycken som jobbar på gymnasiesärskolan och liksom plussar på varandras kompetens och har pedagogiska diskussioner, i alla fall minst en gång i veckan, intensivt en eftermiddagskonferens då. Och det här ger faktiskt den påfyllnad som jag känner att man behöver. Sen är det ju så med kompetenspåfyllning att tar man sig iväg nånstans, satsar på nån form av vidareutbildning så känner man: Oj, det här skulle jag ju behövt även tidigare. Men det är först då man upptäcker det, det är då man väl tar sig iväg på nånting då och får det där. ... när man liksom lullar på här i varden så känns det, ja vi får den påfyllning som behövs ändå. L183*

Vad gäller fortbildning är det "inte bara att åka". Två lärare som delar tjänst i särskild utbildning för vuxna och även undervisar på gymnasiesärskolan samtalar så här om fortbildning:

*Lärare 1: Det behövs ju hela tiden. Det känner man att man själv får leta. Ge förslag då. Det hade man ju önskat att det fanns en struktur med.*

*Lärare 2: Jo, nu hade vi lite ... det finns ju en riktigt bra konferens ... Lärvoxpedagogerna har ju en. Jag har varit på den en gång och jag vet att den är riktigt bra. Men så ska det ju passa då. Nu har vi haft otur, vi har inte hängt på här så vi har missat två höstar och då hoppas jag ju att vi kan till hösten.*

*Lärare 1: Hoppas vi får åka.*

*Lärare 2: Inte utan vidare. ... Direkt är en skiljelinje om det är övernattning så det är två dagar. Jag ville faktiskt åka till Stockholm och då var det två dagar. Jag fick faktiskt nej förra året. Man tittar på kostnad. Den fanns bara i Stockholm och det var många turer kring det då.*



Lärare 2: ... ja, till exempel kan det ju vara olika konferenser, ... det har ju varit en med kommunikation och det har varit en med inläring, svenska, matematik och sex och samlevnad. Det har varit såna teman.

Lärare 1: Jag har nog lite mer riktat in mig lite på samverkan, i alla fall första året jag gick här, närverkan med andra såruxlärare för att se vad det här jobbet var. Sen tycker jag nåt som tar jättemycket tid och som gör att inte jag har gått på de här konferenserna och det är legitimationen. Man ska ha legitimationen. Jag läste ju speciallärarutbildningen. Man orkar inte gå på konferenser också. Jag har inte orkat så jag har tyvärr inte gått de här som du pratade om. Jag har faktiskt sagt nej i de flesta fall. Inte för att jag inte vill utan för jag märkte inte med det. Och nästans får jag ju detta i min utbildning.

Lärare 2: Sen får vi ju lite mer via gymnasiesår. Lite mer fokus på personalfortbildning är det där. Men fortfarande är det vi själva som ska föreslå. Men det känns lättare. Och där är vi ett större arbetslag och det är lättare att få in det rent praktiskt.

Lärare 1: Ja, det är i stort ett ensamjobb, mycket stort ensamjobb.

Lärare 2: Men det är ju ändå kunskaper som man tar med sig in i denna del.

Lärare 1: Ja, det kan jag tänka mig att en del av dem kommer från gymnasiesårskolan. L184

Några fler röster om kompetenspåfyllning säger att det är viktigt att ha "tid att hålla sig à jour med nyheter", L185 till att "lära känna eleverna i vardagen ... att undervisningen ska vara till nytta i vardan men ändå skola". RL186

Två rektorer berättar så här om sina lärare:

*Jaa, det behövs hela tiden påfyllning men det är ingen av dem som har den konkreta specialläroterutbildningen eller specialpedagogutbildningen, det är det inte. Vi har försökt att rekrytera i omgångar men vi har inte lyckats hitta. Och där dristar jag mig till att tycka att det är nästan bättre att man får rätt personer än nödvändig kompetens alltid, det är egentligen mer viktigt att det är rätt person som jobbar. R187*

*De är fullt kapabla och kompetenta för det här uppdraget tycker jag. Det de behöver det är ... ett utökat samarbete och utbyte med andra kommuners sårvox för att få mer visioner, mer input och jämföra sina verksamheter. Inte för att mäta vilka som är bäst utan för att se vad kan vi få hjälp med och vad kan vi hjälpa andra med. Det är det jag känner att de skulle behöva mer än någon fortbildning. ... Det finns mycket kunskap ute i alla kommuner som vi skulle dela med oss av istället för att åka på konferenser eller vad det skulle kunna vara. Kollegial samverkan helt enkelt. Det är inte så dumt faktiskt, och även om det inte är lösningen på allt så är det inte så dumt. R188*

## SKOLLEDNING

Skolledarnas skuggtillvaro är frestande att sätta som rubrik till det här avsnittet. I flera av samtalen omnämns skolledningen som frånvarande, okunnig eller ointresserad. Detta ses på gott och ont. Från *bra att få sköta sig själv* till att det känns som ett för stort ansvar att vara så ensam i beslut kring verksamheten och i vardagsarbetet. Lärarna som citeras nedan berättade att de, med anledning av det stora egenansvaret, ofta kontaktar Skolverket för att få rätsida på saker och ting. De konstaterar att svaren de får ibland är luddiga.

*Jag är sån att jag vill gärna veta hur det är, för jag vet att jag och min kollega med är ganska ensamma ansvariga för sår-  
vux. Vi skulle kunna hitta på hur tokiga grejer som helst här,  
det är ju inte vår rektor som skulle ta ansvar för det här utan  
det är ju min kollega och jag som får ta ... och då vill jag  
gärna veta hur ska det egentligen vara så vi ligger något-  
sånär rätt och riktigt till ...* L189

Skolledares brist på kunskap om vardagsarbetet uttrycker en lärare så här: "om man inte känner till verksamheten så tittar man bara på de yttre strukturerna utan att förstå det som händer innanför". L190 Betyg kan inte berätta något om verksamheten, säger läraren, men de är viktiga för skolledaren eftersom verksamheten får pengar "beroende på hur många poäng som våra elever klarar på gymnasial nivå". En motsatt erfarenhet delgav en annan lärare med de här orden: "... vårans chef hon sa ju att vi ska inte bara tänka på betygen som mål utan även ... personens egna mål och att man har en plats i samhället ... " L191

Ja, precis som inom övriga områden vi samtalade om var tankar och erfarenheter vitt skilda. Några fann ett stort stöd hos rektorn och det var också en av de lärarna som tyckte att styrdokumentet var ganska okomplicerade att följa. L192 Viktigt att få stöd i var: "att hon stödjer mej i den visionen att man ska inte ha mer än tre elever i grupp när man är ensam som lärare". L193 Att det var lätt att prata med rektorn och att denne visade intresse, ansåg en annan lärare var viktigt. L194

*Detta år åtstramades budgeten lite men just kompetensutveckling har de ju verkligen flaggat för. Jag har fått vara med på mycket bra grejer, det tycker jag. Så det är en bra arbetsgivare, tycker jag absolut att jag har. L195*

De rektorer jag talade med sa sig ha stor tillit till sin personal och såg dem som mycket kompetenta. Se de två sista citaten från förra avsnittet.

Olika erfarenheter kring att rektorn banar väg till politikerkontakt framfördes. En lärare berättar om en rektor som möjliggjorde kontakt, som fixade tider för samtal så "var och varannan vecka nästan var jag där och pratade med dem". L196

Dialogen mellan två lärare nedan visar på en annan erfarenhet:

*Lärare 1: Sen tycker jag lite grann att politiker de ... under mina år som jag har jobbat här, jobbat på särvox så har de inte kommit hit och det är inte min sak att ringa upp dem och presentera verksamheten. Sen känner jag att det är lite grann min rektors sak att hjälpa mig med den biten för det skulle vara jätteintressant att förklara för dem att särvox är ju en möjlighet för en grupp som inte har så många andra studiemöjligheter att välja på och det är en väldigt viktig funktion i samhället ... men det är ju det.*

*Lärare 2: Jag tror vi ändå får tänka på att det ändå får ingå i vår roll. Vi får vara liksom ambassadörer för den här verksamheten. Det är ingen annan som kommer att göra det.*

*Lärare 1: Nej, det är det jag säger. Sen samtidigt är ju jag inte den som ... kutar upp på barn och ungdomsförvaltningen och sätter mig och pratar om det här. Skulle jag säga det skulle jag få en påpekning från dem däruppe.*

Lärare 2: Nej, det är ju förvaltningen men på politikernivå, för vi har ju till exempel kontaktpolitiker för skolan.

Lärare 1: Jag har inte haft dem på särvox.

Lärare 2: Men jag menar på gymnasiet, så där kunde vi ju påtala att de är välkomna på särvox. Och de har ju även LSS-verksamheten. L197

## POLITIKER

På mina frågor om politikers roll och politikers intresse för särskild utbildning för vuxna gick svaren isär även där. Från att de var *obefintliga och inte syntes ute i verksamheterna* som citatet ovan säger, till *ganska intresserade*. En sorts uppgivenhet uttrycktes men man sa också att "de bör satsas på" och att de var viktiga och ska "tas om hand". L198 Det lär mig att lärares ansvar inte bara sträcker sig till skolledaruppgifter utan också till att fånga politikers intresse. Nedan följer några olika anledningar till lärarnas besvikelse.

*Nää ... Alltså de kommer när vi har öppet hus och ställer frågor. ... X som är den högste där kommer alltid och han ställer frågor och jag försöker tala ekonomi när jag talar om hur många elever vi har men sen hör jag ju inte av dem annat än när vi har våra gyrsådsträffar, då ser jag ju, men annars nää. Och jag tror inte ... alltså jag skriver ju en kvalitetsredovisning i slutet av varje läsår och sen skickar jag den till rektorn och sen vet jag att hon skickar den vidare men jag har då aldrig fått respons på det vi har skrivit. L199*

*Jag har varit uppe på Skolverket, uppe på Arlanda och föreläst om hur vi har organiserat lärlingsutbildningen och så där. Och där har väl varit lite intresse från politikernas sida*

*men de har inte hört av sig till mig och sagt: Yes, vad det är bra att du gör det här. L200*

*Politiker, de vet ingenting om nånting som har med skola att göra. ...Och när de ordnar nånting för skolan då ordnas det för grundskolan i kommunen. De glömmer bort att det finns vuxenutbildning över huvud taget. Inte bara särvox utan totalt. L201*

*Och politiker ... När jag tröttnar på det ibland tänker jag att de bara skyfflar ner allting till oss, att inte verkligen jobba för förändringar på politikernivå, chefsnivå och så där. Förvaltningschefen, det är ju mycket ekonomi och de kommer inte riktigt ... Nej de är inte med på tåget. L202*

*"Där finns det inget större intresse. Nej," säger en rektor, som inte har fått stöd med placeringen av särskild utbildning för vuxna inom ordinarie vuxenutbildningsorganisation utan blivit hänvisad till en gymnasieskola. "... det visar ju på, tycker jag, lite grann att det är bara en pappersprodukt som man bara skickar vidare". R203*

Politiker kan "till viss del" <sup>RL204</sup> vara intresserade, eller som en lärare säger: "två stycken är intresserade" <sup>L205</sup> och en rektor upplever att "två politiker är intresserade av vuxenutbildningen i stort". <sup>R206</sup> Inte bara till viss del utan "ganska intresserade" och vad det betyder för eleverna får vi en bild av i citatet nedan:

*Här måste jag säga att de är ganska intresserade. Vi har en kommunordförande här och han är ju med på programråd som vi har. Och han propsar absolut, vi ska ha det då och vi ska ha det då. Han har ju ändå jättemycket att göra, jättemånga möten. Han vill väldigt gärna vara med och han är*

*väldigt trevlig att ha med också. Och han lyssnar på eleverna och de ställer jättemånga frågor. Både elever och rektor och jag är med och så är det nån syv från gymnasiet och en arbetsanpassare som är med så det är en ganska stor grupp då men eleverna tycker det är jättetrevligt också. ... kommunordföranden är så lättsam och liksom intresserad ... Och jag tror han också har jobbat lite med det innan. Rektorn också, han är också lärare i botten. Det gör jättemycket. ... De är precis en del i det liksom så det är inget konstigt alls. Ja det är mycket positivt, det måste jag säga. L207*

Programråd deltar oftast politiker i. Syftet är att gemensamt söka förbättra möjligheter för personerna med intellektuell funktionsnedsättning till samhällsdeltagande på olika sätt. En lärare säger att det är "jättebra att få träffas, dels är det då det här steget ut i arbetslivet, det är det som är det alla jobbar för". L208

En annan lärare berättar om ett stort intresse från politiker som jag tolkar har att göra med dels den enskilde lärarens ambition till utveckling dels med att kommunen fått kritik från Skolinspektionen och har blivit ålagda vissa förbättringsåtgärder. "Så lärvux är ju en punkt som är högt uppe i de kommunala förvaltningarna och även på politisk nivå. Det är en synlig verksamhet," säger läraren och lägger till "en förutsättning för att kunna jobba framåt på sikt". L209

Insikter och kunskaper har ökat enligt en rektor:

*Det är också så att vi är nya i den här förvaltningen. Det här är en ny förvaltning, arbetsmarknadsförvaltningen som vi ingår i, och inte var kunskapen särskilt stor den hösten heller när politiker skulle gå in och soara på frågor om huvudmannaperspektivet, de fick bekänna sin okunskap där. Och sen*

*har inspektionen och svaren nånstans nötts och blötts på olika sätt i de här utskotten ... så att jag tycker nog att insikter och kunskaper har ökat. Sen är de ju inga experter, det kan vi inte förvänta oss heller. ... Jaa det tycker jag nog att det har vuxit det här, sen är det ju att hålla i det fortsättningsvis också. R210*

En lärare uttrycker sin optimism på följande sätt:

*Sen är det också politiskt korrekt. ... Den politiker som vågar tafs på särvox är ju illa ute om man nu ska vara ärlig ... för det har ju som lite grann ... det är ju lika som att vara invandrarfientlig eller att man har åsikter att särvox inte ska få finnas är ju inte politiskt korrekt. Det måste man vara medveten om och det kan man också utnyttja. ... Men jag tycker ändå att vi är på väg. L211*

En lärare säger att de inte träffar politiker ofta men "de var nästan här i höstas". De skulle komma, ett möte var inbokad och allt var fint förberett men så hände nåt viktigare och mötet ställdes in på morgonen dagen det skulle gå av stapeln. L212

## PROBLEM OCH UTVECKLINGSBEHOV

Särskild utbildning för vuxna är ett bra ställe om man vill ägna sig åt utvecklingsarbete och driva processer, ja till och med det bästa, enligt en lärare som har rik erfarenhet av skolutveckling. L213 En annan lärare i en annan kommun finner det hopplöst att få gehör för sina försök till att starta utvecklingsprojekt trots tidigare gedigen erfarenhet av utvecklingsåtgärder i



samarbete med daglig verksamhet. L210 Det som ses som problematiskt och bör åtgärdas eller utvecklas fanns på en hel del områden. Men utveckling i all ära – det kan gå fel, fick jag veta i ett samtal med en lärare och rektor som gav ett tankeväckande perspektiv på utveckling. De berättade om en ambition med att ivrigt söka arbeta för förändringar utan att riktigt ha tänkt igenom vad de kunde resultera i. Att pusha eleven som är duktig, uppmuntra till att läsa på grundläggande nivå, kan kännas viktigt och "rätt". Men vad händer med en människa när man lyfts från en skolform till en annan, frågar de sig och berättar hur en elev fick identitetsproblem och bekymmer med att hantera den nya tillvaron. Det blev negativa konsekvenser trots att syftet var gott. RL215

Utveckling pågår hela tiden, enligt en lärare. Allt är processer och "i bakhuvudet" pågår ständigt tankar om nya kurser, nya upplägg och hur man kan förbättra för elever. L216 Samtalen i sin helhet, funderingarna, reflektionerna över problem och dilemman bekräftar påståendet.

"Verklighetsanpassa för vuxna!" säger en lärare. L217 och "styrdokumenten borde man se över", säger en annan och pekar på svårigheter att få en förändring till stånd med följande ord:

*... jag tror att man liksom måste vara inne i den här verksamheten för att förstå den komplexitet som det innebär att jobba inom särskild utbildning för vuxna, annars blir det lätt så att du jämför, lägger man det på samma ribba som med alla andra vad det gäller undervisning då blir det lätt att man misstolkar liksom. ... Ja, det handlar om förståelse, insikt och*

*kunskap. ... Och där tycker jag väl att Skolverket har en resa framför sig. L218*

Tidigare har bristen på riktlinjer i styrdokumentet påtalats. I citatet nedan får vi veta hur det kan kännas att hantera verksamhetspoäng och delkurser på osäkra premisser.

*Ja, jag tycker det är godtyckligt, verksamhetspoängen och att vi gör olika delkurser på olika ställen. Jag skulle velat ha mera riktlinjer för jag menar de kommer ändå ut sedan och kontrollerar att vi gör rätt, och hur ska vi kunna veta att vi gör rätt om vi inte har fått riktlinjer, utan det är liksom en chansning. ... det är svårt att förena teorin och praktiken ... Det är väl det man slåss lite med ibland och man tänker hur ska detta nu liksom gå att översätta på de här eleverna då. Jaa, där får man ju verkligen försöka få ihop det så det stämmer. Och det tror jag de flesta känner. När jag pratar med andra, de försöker ju också ... att göra rätt och hitta i det här ..., det som stämmer va, men det känns ju lite fyrkantigt ... Likadant delkurserna som vi gör ser annorlunda ut. Jag har frågat Skolverket om det var på gång att de skulle göra nåt enhetligt men det var det inte tydligen. Det blir ju inte liksom giltigt mer än på ett ställe det man gör ... det stör mig väldigt mycket kan jag säga. L219*

Skapa yrkesutbildningar och fånga upp fler som kan gå dem tyckte flera var viktigt att satsa på. Här ett exempel hur en rektor resonerar:

*Yrkesutbildningar, och det tycker jag generellt också. ... Varför får en normalstörd människa välja om på komvux och komma på jag vill bli undersköterska därför söker jag omvårdnadsprogrammet. Sen kanske man inte kommer in men man har chansen, men våra elever har gått tre år på restaurang på gymnasiet, ja sen är det slut, då får du inte välja om.*

*Det tycker jag är väldigt orättvist. Det måste vi ... där måste man bli bättre, på yrkesutbildningar för den här gruppen och sen skapa yrken som leder vidare. Det tycker jag. Det är väl generellt och sen att vi, ja vi måste ju bli bättre på att fånga upp fler, så är det ju. R220*

En lärare tyckte att lärlingsutbildning skulle kunna ges under olika lång tid för olika personer. "Efter ork och förmåga. Och det tror jag är en bra utveckling inom särskild utbildning för vuxna." L221

Mer uppstyrning i fastställda utbildningsvägar mot jobb såg en rektor som viktigt att utveckla:

*Det som jag skulle vilja ha det, om man får drömma lite grann, det är att det finns mer fastställda utbildningsvägar där man kan jobba mot jobb även om man går lärling. Det får inte bli det där ... att idag är det ganska fritt, det är lite grann det man känner för och tycker är trevligt men jag skulle vilja ha lite mer uppstyrt, alltså mer som program som det är på gymnasiesärskolan. Kanske inte så utvecklat men ändå nånting åt det hållet. ... Ja, så kan du handelsinriktning så kan du jobba i affär med de kurserna. Vill du läsa mot fastighetsförvaltning så är det de här kurserna, så att man får nån styrning lite grann. Det skulle jag vilja ha. R222*

På min fråga vad som behöver ordnas och av vem svarar rektorn: "Ja, det är väl jag det!"

Att utveckla bedömning och likvärdig bedömning och en likvärdig skola i riket tyckte en lärare var viktigt att satsa på och berättade att dennes arbetslag funderade mycket kring det utvecklingsområdet. L223

Svidande kritik över styrdokumenterna framförs av en lärare på följande sätt:

*Gör nåt som känns viktigt. Det är som kejsarens nya kläder: om ingen säger stopp och belägg. Jag har varit rätt hård mot dem när det gäller nya kursplaner, verkligen försökt att påtala de här dumheterna men. ... På nåt sätt blir det inte seriöst förrän man har seriösa styrdokument, tycker jag. L224*

Informationen om särskild utbildning för vuxna sågs som bristfällig av en lärare, som förvånas över detta och funderar över orsakerna med följande ord:

*Ja, det som jag tycker är viktigt att lyfta är att jag upplever att vi är så oviktiga helt och hållet, læroux. Att det tas som inte på allvar av anhöriga bland annat och andra verksamheter. Genom att jag jobbar på en skola och vi har ju i samma byggnad vanlig komvux också och så har vi högskola och så har vi yrkeshögskola och så har vi SFI. Och det finns en sån där tydlig, hur jag ska säga, hierarki, och längst ner hamnar læroux. Vi är inte så viktiga ... ja det är ju min upplevelse naturligtvis och jag har ju förstått att det kanske är för att vi levererar inte så mycket eller så många individer till arbetsmarknaden. Det kan vara så, egentligen vet jag inte, jag har ingen aning. Sen är det en upplevelse också att många ser på læroux som en förvaringsplats eller ett dagis för vuxna. Det är inte som en riktig skola. Många tror det i varje fall. Jag jobbar stenhårt med att förmedla att här läser vi som komvux, vi läser kurser och det är en skola och inget annat och man kommer inte för att man inte har nåt annat att göra, utan man kommer för att man vill utvecklas. Och det är det som jag tycker är det viktiga att lyfta. Alltså det finns inte tillräckligt mycket information utåt hur det fungerar på læroux och vad det är för verksamhet egentligen. L225*

Flera ansåg att verksamheten borde utvidgas. Ett exempel på detta:

*Man skulle ju kunna utveckla det mycket mer, man skulle kunna göra såvoux mycket större i X om man la tid på det, det är jag helt övertygad om, fortfarande är jag helt övertygad om det ... för det första, om man nu skulle, förutsättning för att utveckla är att man ska kunna erbjuda elever mer än en lektion i veckan. Det är ju en sak. Det vet man ingen annan grupp som skulle läsa bara en lektion i veckan, ja kanske en kvällskurs ... L226*

Ändra på omständigheterna:

*... en timme, då ska man ... det är svårt att undervisa en hel timme, hur gärna de än själva vill. Och sen är det då, för det är lite bångstyrigt, man ska åka taxi, det ska passa med dag-center, det kan ju vara nånting i verksamheten där, och en timme i veckan, det är för lite, egentligen skulle de behöva komma ofta, optimalt vore om de gick 40 minuter tre gånger i veckan, varannan dag, eller kanske oftare, 40 minuter varje dag. Men så kan man ju inte göra nånstans. Nää, men då skulle det bli bra. Och det har ju faktiskt varken med Skolverket eller styrdokumentet att göra utan det är ju omständigheterna kring det. L227*

Varför kan inte elever få studera på heltid, ha 100% studier som andra i kommunal vuxenutbildning? undrar en lärare. Ska vi sträva efter likvärdighet vore det ett utvecklingsområde.

*Ja, det som jag tycker är problematiskt är att eleverna studerar i väldigt liten utsträckning. Att en gång i veckan eller två gånger i veckan är inte tillräckligt för att man ska kunna se en progression under rimlig tid utan jag tycker att de borde få studera på heltid eller 75% för att verkligen kunna slutföra*

*kurserna inom en rimlig tid. För att man hinner glömma det man har läst förra veckan och det kan vara jättesvårt att liksom hålla den där röda tråden. Och just att skilja på utbildningarna, alltså man ska göra det på 100%. Ska man studera eller ska man inte studera, det är ju lite som med övrig utbildning tänker jag genom att jag jobbar med andra elever, och man kommer bara en gång i veckan så är det så att man inte lär sig särskilt mycket. Det tar ju lång tid så min ... jag skulle vilja jobba här på heltid och helst med en till kollega så att vi skulle kunna ta emot eleverna varje dag. Ja, jag tycker att man skulle kunna erbjuda studier i större utsträckning, helt och hållet. L228*

Satsning på rekryteringen av elever sågs som det allra viktigaste utvecklingsområdet, enligt en lärare som sa "Vi bör leta upp dem som varken finns på daglig verksamhet, i arbete eller i studier". L229 Läraren upprördes av att det gäller hela 24%.<sup>43</sup>

Relationen till övriga kommunal vuxenutbildningen behöver utvecklas L230 liksom att vidga nätverken kring särskild utbildning för vuxna.

Nätverksvidgande:

*... mer kontakt mot arbetsförmedlingen att fånga upp de personerna som kanske sitter hemma och kanske inte gör nånting och kanske har ofullständiga betyg, lite uppsökande verksamhet, samarbete med andra aktörer, det skulle jag kunna se som positivt utvecklingsområde. ... Det är ju personer som har en diagnostiserad utvecklingsstörning men som inte har fullföljt gymnasiet eller som har hamnat utanför allt och inte ens har lust att ... jag och min kollega som jobbar med grundläggande och träningskolenivå vi har ju det*

---

<sup>43</sup> Andersson, J. 2016

*här grundläggande nära samarbetet med rehabiliteringen, boendet och daglig verksamhet ... den andra kollegan som har mot gymnasiesärskolan, de nationella programmen, den nivån har inte samma kanaler och där krävs det för att man skulle kunna utveckla lärvoux, i alla fall i X ett nära samarbete med arbetskonsulenter inom socialtjänsten, närmare samarbete med SFI för där tror jag det finns många som skulle, som är i gränslandet, som skulle kunna läsa hos oss. Och vi har något nu som heter Ungdomstorget här i X också som jag också skulle kunna tänka mig ett större samarbete med, samarbete med syokonsulent. Alltså mer uppsökande jaa... nätverksvidgande. L231*

Som vi ser ovan så tycker lärare och rektorer att utveckling bör ske på flera punkter Även ambitioner bör utvecklas enligt en lärare "... ambitioner hos skolledning, politiker..." L232

De rektorer jag samtalade med uttryckte samtliga ambitioner med verksamheten. Men som jag tolkar det är det inte alltid lätt eller i vissa fall ens möjligt att realisera dem. En rektor påpekar att det är "viktigt att man vet åt vilket håll det ska utvecklas mot". R233 Resonemanget fortsätter enligt följande:

*Ska man utveckla nåt som är baserat på elevens egen ... om man har utgångspunkten individen tar det sig andra vägar än om man utvecklar från utgångspunkten läroplan. Det är en väsentlig skillnad. Nu har vi ju lagt till det här då med arbetslinjen, eller deras verksamhet utanför vad de har för behov där. Det är väl kanske också något de känner är kopplat till nyttan, eller deras egen nytta, men närmast tror jag att en otvungen individuell studieplan hade väl varit gynnsamt för dem ... det är svårt tycker jag att utveckla ... man kan utveckla delkursplan mot arbetet ytterligare, men frågan är*

*hur mycket man kan delkursa ... och hur långt mer kan man komma.*

”Det som är mest eftersatt utvecklar vi först, alltså sÄrvux och grundvux”, sa en rektor i full fÄrd med att utöka skolformen, rekrytera fler elever och anställa fler lärare. R234

Erfarenhetsutbyte och gemensam fortbildning nämnde flera, både lärare och rektorer, som viktiga utvecklingsområden. Som en önskan om kompetenspåfyllning har de redovisats i avsnittet Kompetens ovan.

Samarbete med gymnasiet och med andra aktörer Än inom skolan ses också som ett utvecklingsområde. ”Vi samarbetar väldigt mycket med gymnasieskolan, från gymnasiesÄrskolan sett, och det finns ju ingenting som säger att sÄrvux inte skulle samarbeta med gymnasiet i vissa kurser...” R235

Men det finns hinder för samverkan att överbrygga, till exempel att verksamheten Är dold, vilket togs upp inledningsvis i det här avsnittet:

*... gymnasiesÄrskolans problem Är ju det att gymnasiet vet inte vad gymnasiesÄrskolan Är. Lite grann Är det sÅ med sÄrvux. Jaha, vilka gÅr dÄr? Typ. Vad hÅller dom pÅ med? Ja, verksamheten Är lite fÖr dold. Den Är lite fÖr liten. Den Är lite i skymundan. Vore den stÖrre och kÄnd skulle liksom ingen vara rÄdd fÖr den men jag tror att ... lite sÅ hÄr att nej det dÄr verkar svårt, det samarbetet tar vi inte, det verkar lite svårt sÅ dÅ avstÅr vi hellre. R236*



Andra hinder för utveckling utgörs av Skolinspektionen och att "tänka likvärdighet", enligt en lärare som har förslag på andra begrepp att utgå ifrån i utvecklingsarbetet:

*... jag tror att Skolinspektionen och de här liksom kontrollerande funktionerna också spelar roll för att man liksom fastnar i att göra rätt eller fel ... Det är ju möjligt att de skulle kunna vara grunden för stimulans om man kände att man var friare i utövandet, men jag vet inte ... men i alla fall så tror jag att den här myndigheten som var tidigare ... Myndigheten för skolutveckling hette den som man la ner och startade Skolinspektionen ... Och jag tror inte det är rätt väg att gå. ... vår skolform är ju inte likvärdig andra skolformer. Jag tänkte att det återkommer det här att alla skolor ska vara likvärdiga var än i landet man får sin utbildning och att det finns med att man jämför så där olika ställen och det ska innebära att det ska vara likvärdigt och så. Och det är möjligt att det har synliggjort att segregationen har ökat men jag tror kanske inte att det kommer vidare med att söka likvärdighet hela tiden. Man vill ha bättre kvalitet och man får det med bra utbildade lärare som väljer att jobba med vad de är intresserade av eller får stimulans av, alltså ska det bli bättre så tror jag att det inte är konceptet likvärdighet som är nåt att jobba ifrån. Ja, det är klart att man måste samarbeta runt betydelse och sånt där, men det hade man väl gjort i alla fall ... jag tycker ju att inkludering och delaktighet är bra begrepp men jag tycker att de är ömsesidiga. Man pratade tidigare om att man integrerades i olika kurser, grupper, men nu säger ju många inkludering precis likadant. Man inkluderas i en annan grupp men jag tycker det är mycket större, det ska liksom vara kursplaner som fungerar och utgår ifrån när man läser på olika nivåer på nåt sätt för man måste, det måste redan när det startar finnas mycket, finnas större skillnad i det som man försöker att styra upp, att man ser större möjligheter till variation. ... Alltså en inkluderad kurs tar ju emot elever*

*med olika förutsättningar så ... Alla nivåer ska vara genom-  
syrat av delaktigheten. L237*

Sista ordet ges till läraren som har funderingar om  
särskild utbildning som egen skolform:

*Och sen har det varit många trender, om jag tar: det har varit  
normalisering, det har varit integrering, inkludering och nu  
de sista funderingarna som jag har, nu kommer socialdemo-  
kraterna med en motion om att ta bort suv, och det är ju jät-  
tespännande att vi bara är vuxenutbildning. Varför ska vi  
vara särroux, lärroux? Alltså det tycker jag är spännande tan-  
kar för framtiden ... L238*



# ERKÄNNA

I den första delen av rapporten fick vi inblick i lärares och rektorers strävan efter att göra studierna och tillvaron i särskild utbildning för vuxna så bra som möjligt. De utför sitt uppdrag på många olika sätt. En del av dem trotsar hinder och besvärligheter i sin tolkning av vad och hur de ska göra. Andra får god hjälp av styrdokumenterna.

Här redovisas en reflektion över vad som synliggjorts i den första delen. Alla åsikter och tankar som framförts är mycket intressanta, men ett urval av vad som tas upp här måste göras av utrymmesskäl. Min förhoppning är att läsaren kan ta den här reflektionen som en sorts modell till att tänka vidare över flera formuleringar och utsagor av vad lärare och rektorer delat med sig av.

## **Det etiska kravet**

Det etiska kravet, livets krav på oss människor, innebär enligt den danske filosofen och teologen K E Løgstrup:

Enbart genom vår hållning till varandra bidrar vi till att ge varandras värld dess gestalt. Vilken omfattning och färg den andres värld får för honom själv, är jag med om att bestämma genom min hållning till honom. Jag bidrar till att göra den vid eller snäv, ljus eller mörk, skiftande eller enformig – och inte minst bidrar jag till att göra den hotande eller trygg. Inte genom teorier el-

ler åskådningar utan genom min blotta hållning. Därför finns det ett outtalat, så att säga anonymt krav på oss om att ta vara på det liv som tilliten lägger i vår hand.<sup>44</sup>

I varje möte lägger vi, enligt Løgstrup, delar av våra liv i den andres hand. Eleven i särskild utbildning för vuxna lägger stora delar av sitt liv i händerna på läraren. Hur vi förhåller oss har en avgörande betydelse inte bara för den enskildes kunskapsutveckling utan för dennes liv. Det etiska kravet är radikalt, sprunget ur livet självt, vilket betyder att jag inte kan kräva något tillbaka. Kravet säger inte heller vad vi ska göra för den andra människan, det har vi att tolka utifrån vår fantasi, utifrån vår egen erfarenhet och livskompetens.<sup>45</sup> Därav motiveras en fortlöpande reflektion över vårt handlande och förhållningssätt. Reflektionen blir olika beroende på vilka ord och begrepp som den tar hjälp ifrån.

Till hjälp i den här reflektionen använder jag följande begrepp med anknytning till erkännande:

- existentiellt och socialt erkännande
- existentiellt erkännande och ett gott liv
- erkänd i flera dimensioner
- felutveckling
- rättvisa och rättvisans andra
- normativ måttstock för ett gott liv
- ensidig asymmetrisk hjälp
- de sociala förutsättningarna för viljan till demokratisk utveckling

---

<sup>44</sup> Løgstrup, K E. 1994, s 50-51

<sup>45</sup> Løgstrup, K E. 1994

- stum kontrovers
- hinder för erkännande – avsaknad av förmåga till omsorg
- konflikt mellan krav: det etiska kravet och kravet på myndighetsutövning
- det etiska kravet och kamouflage
- en allvarlig kränkning

## Existentiellt och socialt erkännande

Erkännande är ett mångfacetterat begrepp som används i skilda sammanhang och definieras på olika sätt. Axel Honneth talar om erkännande knutet till tre olika typer av sfärer<sup>46</sup>, som tillsammans är viktiga för en människas positiva självbild, självförverkligande och identitet. I den *privata* sfären uttrycks erkännande genom kärlek och tillit. I den *rättsliga sfären* är rättigheter grund för erkännande och slutligen, i den *solidariska sfären* aktning och respekt. I det jag benämner det existentiella erkännandet har samtliga dessa erkännandeformer och deras uttryck relevans, men att använda Honneths uppdelning ger ett annat fokus än vad som här åsyftas. Jag sätter i den här texten *socialt erkännande* som komplement till existentiellt erkännande.

## Existentiellt erkännande och ett gott liv

Hur ett samhälle kan garantera ett gott liv beror till väsentliga delar av hur praktiker utformar sina verksamheter, hur de i sina uppgifter klargör och lyfter

---

<sup>46</sup> Honneth utgår från Hegels "sfärer": familjen, det civila samhället och staten. Se exempelvis Pettersen, K-S & Simonsen, E. 2013

etiska frågor och dilemman.<sup>47</sup> Det jag kallar existentiellt erkännande har alltså med "ett gott liv" att göra. Begreppet är inte lätt att ge en allmän definition utan är beroende av situation och sammanhang. I studien utgör särskild utbildning för vuxna och vad lärare och rektorer berättat den kontext genom vilken vi ska fundera över det existentiella erkännandet och det goda livet. Är utbildningens form och innehåll befämjande för elevernas möjligheter att känna sig sedda och bekräftade utifrån sin existens, utifrån sitt alldeles unika jag? Har de ett gott liv i det avseendet?

### **Erkänd i flera dimensioner**

Rätten till att studera i särskild utbildning för vuxna är ett erkännande i sig, ett socialt sådant. Man har liksom andra medborgare rätt att utbilda sig som vuxen. Rätten avser grundläggande nivå. Målet med utbildningen är att eleverna *ska stödjas och stimuleras i sitt lärande. De ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling.*<sup>48</sup>

Enligt Honneth är *flerdimensionellt erkännande* från andra en förutsättning för självförverkligande. En sorts erkännande, det sociala, kan sägas representeras av att skolformen särskild utbildning för vuxna finns lagstadgad med styrdokument som ska garantera en god myndighetsutövning liksom rätten till utbildning

---

<sup>47</sup> Honneth, A. 2003, s 83–84. Här med referens till Habermas diskussion i Habermas, J. 1997, s 15 ff

<sup>48</sup> 20 kap. 2 § skollagen 2010:800

på grundläggande nivå. Till det sociala erkännandet kan också "få möjlighet att stärka sin ställning i arbets- och samhällsliv" räknas. Men den del av målsättningen som handlar om att utveckla kompetens för att "främja sin personliga utveckling" handlar till större delen om ett annat sorts erkännande, det existentiella. Det handlar om det egna livet, det personliga, om den person man är. Att bli erkänd socialt och existentiellt är lika viktigt enligt mitt sätt att se och ingenting i målsättningen för särskild utbildning för vuxna låter oss ana att det finns en värdeskillnad mellan att främja personlig utveckling och stärka sin ställning i arbets- och samhällsliv.

### **Felutveckling**

Sociala verksamheter där det flerdimensionella erkännandet saknar betydelse riskerar att utvecklas fel. Sådana felutvecklingar, eller störningar, kan beskrivas som *sociala patologier*.<sup>49</sup> Är det flerdimensionella erkännandet bristfälligt inom särskild utbildning för vuxna löper skolformen risken att diagnostiseras som en patologi. Det betyder i så fall att reformer och förändringar med ambitionen att utveckla och förbättra skolformen i själva verket kan förstärka det som redan är inne på fel väg eller "på fel spår".

"Digitaliseringen" som nu införs i samtliga kursplaner i hela skolväsendet i Sverige, så också i särskild utbildning för vuxna, är en reform som välkomnas av många.<sup>50</sup> Men om den här studiens grundantagande

---

<sup>49</sup> Honneth, A. 2003, s 21 ff

<sup>50</sup><https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/digitalisering> Hämtad 2018-05-02



stämmer, att kursplanerna inte är verklighetsförankrade, förs det nya in i ett felaktigt koncept och förbättringen som åsyftas kan utebli. Risken finns att det istället blir allt krångligare att handskas med styrdokumentet.

## Rättvisa och rättvisans andra

Ord som likabehandling och rättvisa är lätta att "slänga ur sig" när det gäller ambition i undervisning, ord som riskerar att bli tomma ord utan problematisering av deras innehåll. Kanske inte teorier om rättvisa alla gånger är till hjälp vid reflektionen, inte enligt Honneth, som menar att det fattas väsentliga aspekter som är till gagn för dem det handlar om, de som han kallar *rättvisans andra*. Vid granskningen av tillvaron i särskild utbildning för vuxna, så som studiens lärare och rektorer beskriver den, kan man fundera kring elever och lärare som *rättvisans andra* och vad som fattas dem för att ett flerdimensionellt erkännande ska vara möjligt. Låt oss se vad Honneth anser ska finnas i rättviseteorier med idéer om krav på likabehandling. För det första *en normativ måttstock för vad som är ett gott liv*. För det andra *synliggörande av de sociala relationer som handlar om "ensidig asymmetrisk hjälp eller omsorg"* och slutligen *beskrivning av de sociala förutsättningarna för viljan till demokratisk utveckling*.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Honneth, A. 2003, s 9

## **Normativ måttstock för ett gott liv**

På grundläggande nivå finns, som tidigare nämnts, rätten att utbilda sig, rätten att studera det man inte kan. Men eleven har inte alltid rätt att studera det denne själv vill eller anser sig behöva. Formuleringar av den normativa måttstocken för elevens goda liv ryms inte i "rätten att studera det eleven inte kan". Rätten är villkorad av kursplanens innehåll och nivåbestämning liksom verksamhetspoängens innebörd. Det eleven själv anser vara viktigt att studera torde vara måttstocken och studierna "där ingen kurs finns" vara möjliga. Målsättningen "att vilja förstå" något man är nyfiken på skulle räcka. R239

## **Ensidig asymmetrisk hjälp**

Vad beträffar den andra punkten, om att göra synligt, tänker jag att berättelserna om de olika sätten att handskas med styrdokumentet, de olika sätten att betrakta daglig verksamhet, olikheterna eller distinktionerna sammanställda är ett synliggörande av asymmetrisk hjälp eller omsorg. Ensidig i bemärkelsen att det är lärarna som ger hjälpen i form av utbildning. Hjälpen ges av läraren på ett annat sätt än hjälpen som ges på daglig verksamhet. Där kallas hjälpen för omsorg och är också av annorlunda slag än den som utbildningen ska hjälpa personen med. Det är för flera viktigt att tillvaron i skolan inte gestaltar sig som om det vore en daglig verksamhet. Eleven lever i omsorgskulturer, särskilt boende och daglig verksamhet - utom några timmar i veckan då hen går i en omsorgsfri verksamhet, i särskild utbildning för vuxna. I avsnittet Hinder för erkännande -

avsaknad av förmåga till omsorg diskuteras detta vidare.

## **De sociala förutsättningarna för viljan till demokratisk utveckling**

Ideal uttrycks i värdegrundstexter. Värdegrundstexter handlar om något som strävas efter men som inte är riktigt realiserat eller något som löper risk för att försvinna, som är skört eller rent av saknas. Värdegrundstexter innehåller vad vi brukar kalla honnörsord. Ett träffande och för mig mer passande uttryck är *storord*.<sup>52</sup> Likvärdighet kan sägas vara ett storord i retoriken om särskild utbildning för vuxna. Likvärdighet används också i rättighetslagen LSS och i sociala verksamheter. I retoriken om de personer som är elever förekommer det stora ordet *likvärdighet* i riklig mängd, medan flera av de lärare och rektorer jag samtalande med talade om detta som något orealistiskt att sträva mot. Det föder tankar om att begreppet likvärdighet, så som det används eller inte används, kan få motsatt verkan – det kan leda till en felutveckling. En beskrivning av de sociala förutsättningarna för viljan till demokratisk utveckling kan förenklat vara: viljan finns till demokratisk utveckling och där stämmer värdegrundstextens skrivning med de uttryckta ambitionerna hos lärarna. Men kursplanerna utgör hinder på vägen. Förutsättningarna finns inte. För att lyfta blicken från skolans värld – samhällets övriga institutioner har inte heller definierat och gjort vad som behövts för att ett reellt socialt erkännande

---

<sup>52</sup> Mellergård, P. 2017 i Ottensten, M. (red), Blomgren, E., Mellergård, P., Nahnfeldt, C. och Stenow, H. 2017

ska komma till stånd. Till exempel saknar betyg från särskild utbildning för vuxna betydelse på arbetsmarknaden och för högskolestudier.

För att ytterligare belysa svårigheter med att okritiskt använda stororden vill jag hänvisa till ett dilemma kring normaliseringsbegreppet<sup>53</sup>, som infördes i de sociala omsorgsverksamheterna på 1970-talet och som också är aktuellt idag.<sup>54</sup> I en lärobok för omsorgsarbete beskrivs hur det nya ordet normalisering ställer till det i en personalgrupp och leder till motsatt effekt i förhållande till dess syfte. Många bland personalen uppfattade att det var *personen som skulle göras normal* medan syftet var *att normalisera livsvillkoren*. Som exempel berättas att personerna endast tilläts göra sådant som var normalt för deras biologiska ålder och de skulle klara av samma saker som andra, utan särskilt stöd. Konsekvensen blev att personalen inte längre anpassade situationerna till exempel med bildstöd. Man kunde väl inte klistra upp bilder på väggarna, då såg det ju ut som ett dagis. Det var ju vuxna människor det handlade om. Att okritiskt anamma likvärdighetsbegreppet kan leda till att hamna i liknande dilemman.

En lärares funderingar får avsluta ovanstående reflektion:

*Och jag ifrågasätter också det här med likvärdighet och begreppet likvärdighet, faktiskt. ... Liksom, det kan ju vara helt useult alltihop och det är likvärdigt. Alltså det är bara nån*

---

<sup>53</sup> Nirje, B. 2003

<sup>54</sup> Brandin Beltramo, M., Johansson, M. och Anbäcken, O. 1996, s 132

*homogenisering på nåt vis som jag inte, ja, jag tror inte på det som, ja, vad ska jag säga, de koncepten som växer fram ur begreppet. Det håller inte. Jag tror inte på det. L240*

## **Stum kontrovers**

Två perspektiv som inte låter sig förenas möts i särskild utbildning för vuxna. En stum kontrovers blir resultatet av att försöka förena *omsorgsperspektivet* med *grundsatsen om likabehandling*.<sup>55</sup> Den som blir lidande i en sådan kontrovers, "den socialt förträngda, avvikande" kan "hjälpas till artikulering av en politisk-etisk hållning".<sup>56</sup> Kunskap om erkännande blir ett viktigt redskap för att kunna handskas med kravet på likabehandling och önskan att svara an på den enskilde elevens önskemål.<sup>57</sup> Likabehandling är inte synonymt med likvärdighet men kan ses som ett redskap för att uppnå likvärdighet. Därför är det motiverat och användbart att reflektera över Honneths distinktion mellan omsorg och likabehandling i samband med lärarnas funderingar över likvärdighet.

Ingen av dem jag samtalar med talar om likvärdighet som något man kan nå upp till, det är snarare ett eftersträvansvärt ideal. Det verkar som om omsorgsperspektivet har prioritet även om begreppet omsorg sällan används i berättelserna. Omsorgen gestaltas på flera, eller olika sätt och jag tolkar det som att strävan efter att dessa inslag i utbildningen som inte finns

---

<sup>55</sup> Honneth, A. 2003, s 153

<sup>56</sup> Lyotard utvecklar socialfilosofin i riktning mot att en sådan etik behövs, enl Honneth i Honneth, A. 2003, s 118 och 123

<sup>57</sup> Pettersen, K-S & Simonsen, E. 2013

med i kursmålen och som inte är kopplat till kunskapskrav och betygsättning tas på stort allvar. Till exempel: "Det är viktigt att eleverna lär sig prata om vanliga saker så att de kan prata med andra i samhället, få gemenskap. Ingen ska behöva sitta ensam som de fick göra i särskolan. Livskunskap är det viktigaste. En livskunskap är att inte alltid få som man vill. Det är en rättighet att få kunskap om sina mediciner, hur de påverkar min vardag. Det är relationen med oss (lärare) som tycks vara det som gör att de vill studera här." Samtidigt är flera måna om att skolan inte ska blandas ihop med en daglig verksamhet, med en social omsorgsverksamhet. Detta i linje med kritik av Skolverket om särskolans betoning av omsorg på bekostnad av kunskap.<sup>58</sup> En lärare hade i flera rapporter från Skolinspektionen läst anmärkningar om att verksamheten var för lik daglig verksamhet. L241

Den stumma kontroversen kan utvecklas till våldsam men också ses som en produktiv konflikt, skriver Honneth:

För Derrida utgör de båda perspektiven likabehandling och omsorg två olika källor för moralisk orientering.

Det föreligger ett förhållande av våldsam och olösbar, men på samma gång också produktiv konflikt mellan de båda ...<sup>59</sup>

Det våldsamma i konflikten tänker jag finns inom oss, känslan av osäkerhet, skam och vetskap om att

---

<sup>58</sup> Skolverket 2009

<sup>59</sup> Honneth, A. 2003, s 146–47

man är med om något som i grund och botten är löjligt. Läraren som säger "... om vi tänkte alltför djupt på vad vi gör så skulle det ju inte gå"<sup>1.242</sup> får illustrera detta. Konflikten mellan de känslor som vi kamouflerar för oss själva och eleven när vi lyssnar på och tolkar det etiska kravet och strävan efter att göra rätt enligt uppdraget i myndighetsutövningen kan på ett metaforiskt plan ses som våldsamt i den bemärkelsen att den inte går att lösa.

Men på vilka sätt kan den konflikten anses vara produktiv? Ett möjligt svar på den frågan skulle kunna vara att den tvingar fram sätt att förhålla sig till och sätt att handskas med det svåra. Många är exemplen från lärarna. Utvecklingsmöjligheter anses av flera som stora. "Du har makten." "Det blir vad du gör det till." "Det hänger bara på dig." "Det är en moralisk fråga" hur du löser att svara an på elevernas önskemål och behov.

Vidare skriver Honneth något viktigt att uppmärksamma:

... en "rättvis" lösning är möjlig att uppnå endast om man abrupt griper tillbaka på den individuella välgångens synpunkt. Det perspektivskifte som fullbordas i sådana situationer har emellertid något våldsamt över sig eftersom det måste äga rum utan att legitimeras som en övergripande idé om det moraliska.<sup>60</sup>

Det är naturligtvis inte legitimt att frångå styrdokumentet, att fly dem till förmån för elevens intressen.

---

<sup>60</sup> Honneth, A. 2003, s 146

Men lärare gör det. Om de inte flyr dem helt omtolkar de dem *för den enskildes bästa*, vilket enligt Løgstrup handlar om en etisk hållning. Man kan också säga att man lyssnat på det etiska kravet och tolkat det till gagn för den enskilde.

### **Hinder för erkännande – avsaknad av förmåga till omsorg**

Att inte "otvunget, dvs fritt från dominans och makt, kunna artikulera sina intressen och erfarenheter"<sup>61</sup>, hindrar erkännande, enligt Honneth. Denna typ av hinder har enligt min mening inverkan på det existentiella erkännandet. Men man kan fråga sig varför inte andra aktörer kan låta eleverna artikulera sina intressen och erfarenheter. Invändningar mot utbildningsverksamhetens ansvar för att undanröja denna typ av hinder kan vara: "På daglig verksamhet kan man ju syssla med sina intressen." Och så som en rektor motiverade ett nej till intressestudier utanför kursplanen: "Utbudet av aktiviteter i samhället är stort och kan tillgodogöra sådana önsknings." Som berättelsen om eleven Olle visar så använder han både daglig verksamhet och studier till att odla sina intressen. Han gör ingen skillnad, och trots att särskild utbildning för vuxna inte är en omsorgsverksamhet behöver Olle omsorg för att bli erkänd utifrån sin existens. Omsorg framför likabehandling.

Ett annat hinder är *avsaknad av sensibilitetsdygder*, det vill säga förmågan att lyssna, en beredskap till emo-

---

<sup>61</sup> Honneth, A. 2003, s 122



tionellt stöd och, slutligen, förmågan att tillåta, ja, uppmuntra personliga egenarter, kort sagt, alla förhållningssätt som idag sammanfattas i begreppet "omsorg".<sup>62</sup> Omsorg och förhållningssätt är på många vis en sorts "knäckfråga" att titta närmare på i reflektionen över erkännandet. Som vi sett i citaten som rör pedagogiskt förhållningssätt är det ju inte metoder som har prioritet utan snarare att vara i relation till eleven, just så som sensibilitetsdygderna framställs i Honneths arbeten. Omsorgen kamoufleras också men inte inför eleven utan (med nödvändighet) inför Skolinspektionen.

Åter en distinktion och ett i studien överraskande resultat är erkännandet eller bristen på erkännande i relation till en del av elevens tillvaro, den kanske största delen, nämligen daglig verksamhet. I daglig verksamhet är omsorgen erkänd. Daglig verksamhet är per definition en omsorgsverksamhet – en social omsorgsverksamhet. Och konstigt vore om eleven inte under timmarna i skolan skulle behöva omsorg när hen behöver och fått beviljat omsorg under resten av tiden.

Distinktionen "förhållningssätt som i dag sammanfattas i begreppet omsorg", så som Honneth skriver, och "för mycket omsorg så att särvux liknar daglig verksamhet", så som Skolverket rapporterar, gestaltar ett allvarligt dilemma i verksamheten. Flera lärare betonar att utbildningen inte bör likna daglig verksamhet, och skälet "för mycket omsorg" nämns. Som vi sett i citaten har många gånger strävan efter samverkan el-

---

<sup>62</sup> Honneth, A. 2003, s 126

ler ett närmande till daglig verksamhet inte varit lätt att åstadkomma. Trots att en del av rektorsuppdraget handlar om att finna nya arbetssätt och samarbetsmöjligheter<sup>63</sup>, var det ingen jag samtalade med som nämnde rektors ansvar i sammanhanget. Skulden för misslyckandet tog läraren på sig. "Jag har försökt men det var svårt på grund av tätt byte av personal" är ett av flera exempel där rektorn "går fri" eller inte räknas med. I en blomstrande verksamhet, det vill säga där elevantalet ökade och en samverkan med daglig verksamhet fungerade mycket bra, beskrevs framgången med att det var en aktiv skolledning. L243

### **Konflikt mellan krav: det etiska kravet och kravet på myndighetsutövning.**

Det etiska kravet relaterat till betygsättning betyder att många av de lärare som var med i studien var tvungna att gå emot vad de tolkade som det bästa för den andre: att inte sätta betyg. De lyssnade på kravet på korrekt myndighetsutövning som säger annat. Men några av de lärare jag samtalade med tyckte att det var bra med betyg. För dem fanns ingen motsättning mellan kraven.

En intressant tydning av skillnader och likheter mellan båda kraven hjälper oss Løgstrup att förstå genom sin distinktion mellan etik och moral och mellan det etiska kravet och konventioner.<sup>64</sup> En moralisk

---

<sup>63</sup> Om rektors ansvar se:

<https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/sarskild-utbildning-for-vuxna> Hämtad 2018-05-02

<sup>64</sup> Løgstrup, K E. 1994, s 88

handling är till det gemensammas bästa så som konventioners uppgift är.

Det finns ett intimt samband mellan konventioner och det etiska kravet, där konventionerna kan hjälpa till att ge form åt kravet att visa vägen. Styrdokumenten betraktade som konventioner kan vara ramen inom vilket det etiska kravet kan bli tolkat till den andres bästa. Inom det "riktiga" ämnet, skolämnet, kan eleven få syssla med det som för hen är det bästa, sitt eget intresse, vilket många gånger är ett arbete med och för livet – ett livsförståelsearbete. I samtalen med lärarna är det som om ämnena kommer i skymundan. Ingen talar om att det är viktigt att studera geografi för ämneskunskapens skull. De ideal och ambitioner som lärarna uttrycker vid sidan av ämnenas innehåll handlar, enligt min mening, om omsorg – den omsorg som inte finns med bland kursernas centrala innehåll.

### **Det etiska kravet och kamouflage**

När jag har tolkar lärarnas berättelser ser jag att de med hjälp av kamouflage *till viss del undanröjer* hinder för erkännande.

Det kan vara nödvändigt med ett visst mått av kamouflage i mötet med den andra människan, skriver Løgstrup. På vardagsspråk säger vi att vi inte vill utsätta den andre för att "tappa ansiktet", att inte bli kränkt. Att säga till en elev att det hen önskar lära sig och använda sin skoltid till inte "duger" därför att det inte är ett riktigt ämne, vore att *angripa motiven*,

det vill säga att inte erkänna önskan och intresset. Alternativet är att *sakligt* neka: Nej, det här finns ingen kurs för. Vilket från början inte skulle göra någon skada. Kursen felades men inte intresset. "Du kan studera det någon annanstans men inte här." Svårare att neka sakligt är när eleven väl börjat och vi ser att hen egentligen inte var intresserad av kursinnehållet, eller inte hade förstått det utan hade andra syften med sina studier.

Citatet på sidan 51 uttrycker något mycket intressant: I särskild utbildning för vuxna slipper man uppleva att bli bedömd. I verkligheten blir man det men bedömningen kamoufleras så att eleven inte märker det. Här tolkar läraren det etiska kravet att det är det bästa för eleven att inte bli utsatt för bedömning:

*Skulle vissa av mina elever känna att det finns en bedömning och betyg med i spelet så tappar de sin glädje att gå i skolan, för en del är det så. Utan här läser man för sin egen skull, för att man vill utvecklas och må bra, inte för nåt betyg. L244*

## **En allvarlig kränkning**

Brist på erkännande är inte bara frånvaro av erkännande utan samtidigt en allvarlig kränkning.<sup>65</sup>

Att inte bli erkänd är detsamma som att samtidigt bli utsatt för kränkning, skriver Honneth. Det lägger en än allvarligare dimension till bristen på erkännande. Att inte ens intressen blir tagna på allvar utan blir betraktade som särintressen *skulle kunna* innebära att

---

<sup>65</sup> Pettersen, K-S. & Simonsen, E. 2013, s 35

eleven till och med kränks vilket är mycket allvarligt och ett stort dilemma. Särskilt då denna kränkning görs av godhet, av hjälpsamhet, och "för elevens bästa". Dilemmat handlar om vad jag vill kalla distinktionen särintresse-genuint intresse. Intresset betraktat som genuint kan ses som ett livsförståelsearbete. Genom sysslandet med det genuina intresset kommer man också åt sina livsfrågor.<sup>66</sup> Bo Dahlin anser att vi är tvungna att svara på våra livsfrågor "vare sig vi vill eller inte. Vi svarar på dem genom vårt sätt att handla och leva." Om sysslandet med det kända, det viktiga, det intressanta, det man är nyfiken på, det som berör ses som ett sökande efter svar på livsfrågor och tillåts innebära det ett erkännande, ett existentiellt erkännande. I elevperspektiv skulle det kunna uttryckas på följande sätt:

*Mitt intresse är inget som måste kamoufleras, det får finnas. Det jag är specialist på kan andra också bli intresserade av och nyfikna på. Jag kan lära de andra. Jag får gemenskap även om jag bara håller på med mitt och de andra med sitt.*

---

<sup>66</sup>Dahlin, B. 1998, s 50 och Dahlin. B. 1988

## KAMOUFFLAGEKOMPETENS

Kamouflagekompetens är enligt min mening viktig i en verksamhet där retorik inte stämmer överens med realitet och därför är det också viktigt att kamouflagekompetensen inte kamoufleras.

Ingen metodbundenhet med tillhörande teori hör jag talas om i samtalen. Däremot verkar förhållningssätten vara så självklara och inget som man tänker på i vardagen, inget som man har behov av att formulera eller teoretisera.<sup>67</sup> Det ser jag som jämförbart med att man brukar kalla den sociala omsorgens verksamheter som teorilösa. Omsorgen är ju självklar och inget man tänker på som något särskilt som behöver reflekteras över med hjälp av teorier. I forskningsrapporter som handlar om intellektuell funktionsnedsättning är det vanligt att lagstiftning används som teoretisk utgångspunkt.<sup>68</sup> Därför tänker jag att aktörer i särskild utbildning för vuxna inte så självklart i sin kompetenspåfyllning kommer i kontakt med teoretisering av verksamheten. Fokus läggs på att förhålla sig till och försöka komma till rätta med de svårtydda styrdokumenterna. I ett av samtalen, där en lärare beskrev svårigheter med att "förena teori och verklighet", handlade, som jag uppfattade det, "teori" om vad

---

<sup>67</sup> Teorier kopplat till lärande och kunskap har naturligtvis sin givna plats i särskild utbildning för vuxna. Men kring mötet, relationen eller förhållningssättet är det inte så självklart att ha en uttalad teoretisk förankring.

<sup>68</sup> Gustavsson, C. 2013, s 6-7

styrdokumenten säger. Ingen talade om teorifördjupning i sin önskan om utveckling av verksamheten men en lärare berättade om det positiva i att arbetslaget, genom att ha genomgått samma speciallärarutbildning, också hade en gemensam teoribakgrund. Det är just det gemensamma reflekterandet som jag fick veta att många värderade högt, som de ensamma längtade efter och de med kollegor ofta ägnade sig åt, som skulle behöva redskap i form av användbara teorier eller begrepp istället för styrdokumenten som den gemensamma utgångspunkten. Reflektionen kring den särskilda kompetens, den att kamouflera, som krävs för att bringa ordning i de motstridiga krav som möter lärare och skolledare i särskild utbildning för vuxna behöver belysas med ändamålsenliga ord och begrepp.

Henry Cöster, professor i teologi, har gjort oss uppmärksamma på en annan särskild kompetens i professioner i vård, skola och social omsorg, nämligen *självutplåningskompetensen*.<sup>69</sup> Arbetets innebörd är att främst vara till för andra, liktydigt med det etiska kravets så kallade radikalitet som innebär att det jag gör för den andra människan inte ger mig rätt att kräva något tillbaka. I särskild utbildning för vuxna kan kamouflagekompetens ses som ett komplement till självutplåningskompetensen. Detta borde man tala mer om.

---

<sup>69</sup> Cöster, H. 2014 På Libers förlags hemsida finns en fördjupningstext från boken som avhandlar självutplåningskompetensen. (s 4-11)  
<https://www.liber.se/Hogskola/Vetenskapsteori-och-metod/Vetenskapsteori/Vetenskapsteori/Forskningsetik-och-omsesidighet/> Hämtad 2018-05-02

De professionellas ansvar som det beskrivs i boken *Erkännande. Utmaningar för professioner*<sup>70</sup> skakar om och är mycket tänkvärt men riskerar samtidigt att skymma en rättmätig samhällskritik, där ansvarsbördan för en institutions felutveckling läggs hos den enskilde och där myndigheter går fria från sitt ansvar.

Om inte de professionella tänker självständigt och uttrycker sin kritik kommer professionen att förlora sina befogenheter, yrket förklenas och relationen mellan den professionella och "den Andre" utebli.<sup>71</sup>

Jag ser kamouflaget som ett uttryck för citatets "kritik". Ansvarigheten består av kamouflaget. De professionellas självständiga tänkande resulterar i civil olydnad för att skydda relationen till "den andre".

Men vad händer med en yrkeskår som tvingas maskera och skyla över vad de håller på med? Även det är ett problem att fundera över och teoretisera kring. Kamouflage lever i andra skolformer också men inte i lika hög omfattning som i särskild utbildning för vuxna, tror jag. Kring de andra skolformerna finns en offentlig debatt, ett offentligt samtal där fenomenen kan lyftas. För särskild utbildning för vuxna finns inte i samma utsträckning det offentliga samtalet där den specifika kompetensen kamouflage skulle kunna lyftas.

---

<sup>70</sup> Pettersen, K-S och Simonsen, E. 2010

<sup>71</sup> Slutorden ur Pettersen, K-S och Simonsen, E. 2010, s 141. Författarna knyter an till Birgit Kirkebæks diskussion om de professionellas individuella ansvar i Kirkebæk, B. 2010



Från särskild utbildning för vuxna levereras inte många individer till arbetsmarknaden, därför är det inte viktigt från myndigheters sida att informera om skolformen och ta den på allvar, enligt en lärares funderingar. Kan det också vara skälet till ointresset att förändra retoriken efter realiteten och ett tecken på att särskild utbildning för vuxna också styrs av den så kallade arbetslinjens ideal? Flera fenomen sedda från den samhällspolitiska horisonten tyder på detta: Myndigheten för skolutveckling har blivit Skolinspektionen, kunskaper ska bedömas, målen vara mätbara och verksamhetspoäng ska begränsa tiden för kunskapsinhämtande även för elever som på grund av sin intellektuella funktionsnedsättning inte kan förstå vad det innebär, som inte har någon högre utbildning att söka och som arbetsmarknaden är stängd för.

Det är obegripligt att "felutvecklingen" av utbildning för elever inom särskild utveckling för vuxna fortsätter. Gruppen har små möjligheter att föra sin egen talan men företräds av Lärvuxpedagogerna. Under alla år som utbildningen funnits har Utbildningsdepartementet informerats om behovet av en förändring av styrdokumentet. Den verkliga förståelsen – det verkliga erkännandet – förutsätter det att politiker och beslutsfattare måste ha en nära relation till personerna med intellektuell funktionsnedsättning för att en påtaglig förändring ska komma i stånd? Liksom den verkligt intresserade kommunpolitikern som tidigare berättades om i denna studie.

Givetvis måste vi förhålla oss till retoriken såväl som till realiteten men på ett vettigare och värdigare sätt än med hjälp av skyddsmaskering. Lek också med tanken att vi tar bort styrdokumentet i dess nuvarande form och enbart använder värdegrundstexten som styrmedel.

Det skulle bli en extremt fri skolform och man kunde då utgå från erkännandet. Vad skulle hända då? Vilka konsekvenser för det med sig? En ny utbildningsmodell - eller något samhällsfarligt? Den lilla grupp elever det här är frågan om skulle kunna utprova en modell för utbildning - som elever i andra skolformer också skulle vara betjänta av.



# LITTERATURLISTA

Armgard, Lars-Olle. 1971/1993: *Problem i K. E. Lögstrups författarskap*. Doktorsavhandling. Lund: Gleerups.

Arvidsson, Jessica. 2016: *Sysselsättning och social rättvisa. En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Halmstad: Halmstad University Dissertations no 19.

Berg, Gunnar. 1981: *Skolan som organisation*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala Studies in Education, 15.

Berg, Gunnar. 2003: *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Brandin Beltramo, Mattias, Johansson, Marianne och Anbäck, Owe. 1996: *Kvalitet i omsorgerna. Metodutveckling och utvärdering av insatser för människor med utvecklingsstörning*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Buber, Martin. 1962: *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag. (originalet utgavs 1923)

Crowther, Samuel. 1927: "Henry Ford's Problem, " i *The Magazine of Business*, vol. 52 (1927), p. 182

Cullberg, Johan. 1964: "Geijers personlighetstanke och nutiden" i *Årsbok för kristen humanism 1964*.

Cöster, Henry. 2003: *Att kunna tala allvar med sig själv. Utkast till välfärdsskyddets etik och värdegrund*. Karlstad: Karlstads universitet. Karlstad University Studies 2003:10.

Cöster, Henry. 2009: *Livsmodets språk. Förkunnelse och sakrament i en luthersk teologi*. Lund: Arcus.

Cöster, Henry. 2015: *Forskningsetik och ömsesidighet – vård, social omsorg och skola*. Stockholm: Liber

Dahlin, Bo. 1989: *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Studies in Educational Sciences 73.

Dahlin, Bo. 1998: *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Derrida, Jack. 1888: "The Politics of Friendship." i *Journal of philosophy* 85.

Fejes, Andreas. 2015: "Vuxenutbildning och skolning av medborgare." i *KOM: Kommunikation mellan vuxenutbildare*, 43, 1, s 16–17

Gadamer, Hans-Georg. 2002: *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Gustavsson, Christine. 2013 *Tillämpning av pedagogiskt förhållnings- och arbetssätt (PFA) i teorin om Salutogenes*. Akademin för hälsa, vård och välfärd. Mälardalens Högskola.

Habermas, Jürgen. 1997: "Om det pragmatiska, etiska och moraliska bruket av praktiskt förnuft." i Habermas, Jürgen. *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter, i ur-*

val av Erik Oddvar Eriksen & Anders Molander. Göteborg: Daidalos s 15 ff

Hallerfors, Hans. 2014: "En fin insats!" i LSS – *Daglig verksamhet*. Specialnummer av tidskriften Intra i samarbete med Kommunal.

Honneth, Axel. 2000: *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.

HSFR:s etikkommitté 1994: *Etik – forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Uppsala: Ord & Form.

Jaspers, Karl. 1963: *Introduktion till filosofin*. Stockholm: Orion/Bonniers

Jensen, Ole. 2007: *Historien om K. E. Løgstrup*. København: Anis.

Kirkebæk, Birgit. 2010: *Almagt og afmagt. Specialpedagogikens holdninger, handlinger og dilemmaer*. Köpenhamn: Akademisk forlag.

Lag (1993:387) om stöd och service för vissa funktionshindrade, ändring införd fr o m SFS 2018:223

Lundahl, Anders. 1999: *Erik Gustaf Geijer. Filosofen*. Nora: Nya Doxa.

Lundahl, Christian, Hullén, Magnus och Tveit, Sverre. 2016: *Betygssystem i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.

Lyotard, Jean-François. 1986: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz/Wien.

Løgstrup, Knud Ejler. 1994/1956: *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.

Mellergård, Pekka. 2017: "Nådens människor – finns de?" i Ottensten, Maria (red), Blomgren, Elsie, Mellergård, Pekka, Nahnfeldt, Cecilia och Stenow, Håkan i *Nåd i Realtid*. Stockholm: Verbum.

Pettersen, Karen-Sofie och Simonsen, Eva. 2010: *Erkännande. Utmaningar för professioner*. Malmö: Gleerups.

Skollagen 2010:800

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

Skolverket 2013: *Särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2017: *Läroplan för vuxenutbildningen reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, 2014: *Särskild utbildning för vuxna, kommentarer och kursplaner*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen 2008: *Daglig verksamhet enligt LSS. En kartläggning*.

Stefansson, Ingalill. 2011: *Världens opålitlighet. Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet. Karlstad University Studies 2011: 18

Stefansson, Ingalill. 2016: *Livsförståelsens språk i social omsorg. Slutrapport från studien Yrkesspråk i social omsorg, 2011-*

2015. FoU Söderhamn, Hälsinglands Utbildningsförbund: Söderhamns kommun.

Thorbjørnsen, Anne og Skogen, Kjell. 2006: *Syntesrapport fra projektet; Laerling, et bidrag til god livskvalitet. Undervisning for voksne med specialpedagogiske behov i Danmark, Norge og Sverige.*

Tillich, Paul. 1977: *Modet att vara till.* Lund: Studentlitteratur.

Vallström, Mikael (red). 2014: *När verkligheten inte stämmer med kartan. Lokala förutsättningar för hållbar utveckling.* Lund: Nordic Akademisk Press.

Vallström, Mikael (red). 2015: *Forskning och praktik i kritisk närhet. 15 år av interaktiva erfarenheter.* FoU Söderhamn, Hälsinglands Utbildningsförbund.

Vetenskapsrådets expertgrupp för etik. Ordförande Göran Hemrén. 2011: *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011.

White, Stephen K. 1991: *Political Theory and Postmodernism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggershaus, Rolf. 1994: *The Frankfurt School. Its History, theories and political significance.* Oxford: Polity Press.

## INTERNETKÄLLOR

Cöster, H. 2014: *Etik och ömsesidighet.* Fördjupningstext om *själoutplåningskompetens* (s 4–11)  
<https://www.liber.se/Hogskola/Vetenskapsteori-och-metod/Vetenskapsteori/Vetenskapsteori/Forskningsetik-och-omsesidighet/> (Hämtad 2018-05-02)



Den retsamma skolbänken.

<http://www.hufb.se/ovrigverksamhet/forskningochutveckling/forskareochamnen/ingalillstefansson.4.48d77fcd152df1084fd52c43.html> (Hämtad 2018-04-26)

E. G. Geijers Föreläsningar öfver Menniskans historia

<http://runeberg.org/ebbformen/> (Hämtad 2018-05-02)

En väl anpassad vuxenutbildning, kallad Komvuxutredningen. U 2017:01

<http://www.sou.gov.se/komvuxutredningen/> (Hämtad 2018-04-26)

Forskning och skola i samverkan – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet

<https://publikationer.vr.se/wpcontent/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf> (Hämtad 2017-09-16)

Kent Ericssons arbeten kring omsorgsutveckling.

<http://www.skinfaxe.se/ffo/kepe/koe01.htm> (Hämtad 2018-04-26)

Om digitalisering. Skolverket

<https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/digitalisering> (Hämtad 2018-05-02)

Särskild utbildning för vuxna.

<https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/sarskild-utbildning-for-vuxna> (Hämtad 2018-04-26)

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2018-05-01)

## MAGISTERUPPSATSER

Annika Drougge 2017: *Var god stör (ej)! Talet om vuxna elever inom särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen Stockholms universitet. Examensarbete 15 hp, grundläggande nivå. Specialpedagogik.

Aurora Hägglund. 2014: *Inkludering. En studie av särskild utbildning för vuxna*. Examensarbete 15 hp Avancerad nivå. Specialpedagogik. Specialpedagogprogrammet (90 hp, AN) Vårterminen 2014. Stockholms universitet.

Christina Njie Sjögren. 2015: *Vad betyder yrkesutbildning inom särskild utbildning för vuxna för elevens syn på sig själv?* Specialpedagogiska institutionen. Examensarbete 15 hp. Specialpedagogik. Speciallärarprogrammet (90 hp) Vårterminen 2015. Stockholms universitet.

Irene Varga. 2015: *Elever med ett annat modersmål som studerar inom särskild utbildning för vuxna. Pedagoger beskriver hur de inkluderar elever med ett annat modersmål i undervisningen. Självständigt arbete i specialpedagogik. Avancerad nivå 15 högskolepoäng. Akademin för utbildning Kultur och kommunikation. Mälardalens högskola.*

Iris Ottoson. 2016: *Betygssättning i gymnasiesärskola och i särskild undervisning för vuxna. Elevperspektiv på kunskapsbedömning*. Examensarbete, 30 hp. Speciallärarprogrammet, 90 hp. Umeå universitet.

Magnus Österberg. 2016: *IKT spelar roll – Hur vuxna med en intellektuell funktionsnedsättning använder IKT ur ett empowermentperspektiv* Fakulteten för humaniora och samhälls-

vetenskap Speciallärarprogrammet. Avancerad nivå, 15 högskolepoäng. Karlstad universitet.

Ola Westmar. 2015: *Att förstå särskild utbildning för vuxna. Hur skolformens komplexitet i en kommun kan tolkas genom Bergs frirumsmodell*. 15 hp Speciallärarprogrammet Avancerad nivå. Vt 2015. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet.

## OMRÅDEN ATT SAMTALA KRING

Först:

- De erfarenheter och upplevelser du har av skolformen som du tycker är viktiga att lyfta är intressanta för mig att få ta del av.

Sedan är jag intresserad av att samtala om följande:

- Tappet av elever, 20% på 10 år.
- Nivåer: Hur är det hos er? Antal elever på olika nivåer?

Jämför: Största andelen elever i särvux går grund-  
särskolenivå enligt Skolverkets statistik över riket.  
Varför? undrar jag. Nästan alla har ju gymnasie-  
särskoleutbildning när de börjar särvux. Även om det  
inte är så hos er är det intressant att höra dina tankar  
om fenomenet.

- Styrdokumentet

Betygens syfte  
Kunskapskrav  
Centralt innehåll  
Verksamhetspoäng  
m m

Hur noggrant använder du dig/ni er av styrdokumenten?

Delkurser: Hur går det till att skapa sådana? Färdigt utbud eller "eftersom behov uppstår"?

Vilka är de populäraste ämnena?

"... om kursen är full" eller "... inte tillräckligt många deltagare för att starta en kurs" står i informationen på en del kommunala hemsidor. Kan olika kurser läsas samtidigt under lektionspassen hos er?

Får eleverna studera det de är intresserade av om det inte finns någon kurs som passar till intresset? Om JA: Hur fixar ni det? Om NEJ: Vad behöver förändras för att det skulle bli möjligt? Hur känns det att säga nej?

Erfarenheter av "studier utanför kursplanen"?

Elevers existentiella frågor - får de plats i andra ämnen än religionskunskap?

- Relationen till övrig kommunal vuxenutbildning: elevers, personals.
- Relationen till daglig verksamhet: samverkan?

- Vilka ideal ligger bakom utbildningsformen särskild utbildning för vuxna? Skiljer de sig från övrig vuxenutbildning?

Andreas Fejes (professor i vuxenpedagogik) undersöker hur vi pratar om komvux uppdrag. I termer av "studier leder till arbete" eller "studier uppfyller drömmar"? Vågar vi prata om människans drömmar relaterat till utbildning? - En utmaning för den kommunala vuxenutbildningen.

- Pedagogiskt förhållningssätt
- Utvecklingsområden i särvux
- Problematiskt i särvux
- Personalens kompetens och kompetenspåfyllning
- Skolledares roll/intresse
- Politikers roll/intresse

”För många år sedan bad jag en åttaårig skolpojke att rita något viktigt från veckan som gått och fick i min hand bilden av skolbänken som retas och räcker ut tungan”.

**Den retsamma skolbänken** är namnet på ett forskningsprojekt inom förbundet där lärandepraktiker analyseras och metoder utvecklas. Att man lär sig på andra arenor än där retsamma skolbänkar finns kan man också läsa om i de tidigare rapporterna ”Etiska torg i daglig verksamhet”, ”Med den andra människans liv i sin hand”, ”Läsforskning - till nytta för praktiker?” samt ”Livsförståelsens språk i social omsorg”.

Den här rapporten, nr 5 i Den retsamma skolbänkens rapportserie handlar om skolformen **särskild utbildning för vuxna**. Vi får ta del av lärares och rektorers tankar och beskrivningar av hur de hanterar och förhåller sig till styrdokumentet. Skolformens realitet och retorik relateras till de existensfilosofiska begreppen *erkännande* och *det etiska kravet*.

Ingalill Stefansson är speciallärare och fil dr i pedagogiskt arbete, tidigare verksam som lärare i särskild utbildning för vuxna och forskare inom FoU Hälsingland, Hälsinglands Utbildningsförbund.



Hälsinglands  
Utbildningsförbund