



**Examensarbete, 15 hp, avancerad nivå, för speciallärarexamen  
med specialisering mot utvecklingsstörning  
HT 2019  
Fakulteten för lärarutbildning**

**Lärares upplevelse av bedömning och betyg i  
grundsärskolan och gymnasiesärskolan**

**Teachers' experiences of assessment and grades  
in compulsory and upper secondary school for  
pupils with intellectual disability**

**Anna Rixman och Yvette Tholander**

Sektionen för fakulteten för lärarutbildning och miljö

## **Förord**

Att skriva ett examensarbete på avancerad nivå inom det pedagogiska området är nytt för oss båda. Det har varit oerhört lärorikt, svårt och stressande i omgångar men även väldigt kul och utvecklande. Vi har haft ett gott samarbete och har båda varit delaktiga i att skriva i alla delar i arbetet och vi har gemensamt gått igenom alla moment i arbetet. Genom våra diskussioner har vi lärt av varandra och fått uppleva nya perspektiv på saker. Vi har inte läst all litteratur båda två på grund av tidsskäl men en del litteratur har vi båda läst, till exempel vår teori om de tre specialpedagogiska teorierna, olika styrdokument och litteratur kring metod. Vi har haft god draghjälp av varandra till att genomföra detta arbete på bästa sätt.

Tack till alla som ställt upp och gjort det möjligt för oss att genomföra detta arbete - våra respondenter, vår handledare Ann-Elise för stöd och konstruktiv handledning, och ett stort tack till våra familjer!

*Yvette och Anna*

## **Författare**

Anna Rixman / Yvette Tholander

## **Titel**

Lärares upplevelser av bedömning och betyg i grundsärskolan och gymnasiesärskolan  
Teachers' experiences of assessment and grades in compulsory and upper secondary school for pupils with intellectual disability

## **Handledare**

Ann-Elise Persson

## **Bedömande lärare**

Lisbeth Ohlsson

## **Examinator**

Carin Roos

## **Sammanfattning**

Studiens syfte är att beskriva en grupp lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan och deras upplevelser kring betyg och betygssättning, likvärdig bedömning samt om läroplanen upplevs anpassad för denna elevgrupp. I insamling av empirin har ett kvalitativt arbetssätt använts i form av semistrukturerade intervjuer med sju respondenter. Vårt intresse för dessa frågor kommer bland annat ur att både grundsärskolan och gymnasiesärskolan har fått stärkt kunskapsuppdrag och måluppfyllelse. De stärkta kunskapsuppdrag och måluppfyllelseerna kom i och med revideringarna av skolformernas läroplaner, Lsär11 och Gysär13, med motiveringen att skolformerna skulle bli mer likvärdiga grundskolan och gymnasiet. Med hjälp av kvalitativa intervjuer söker vi svar på följande frågeställningar i arbetet:

- Hur upplever respondenterna bedömning och betygssättning?
- Hur upplever respondenterna betyg och dess funktion?
- Hur arbetar respondenterna i grund- och gymnasiesärskolan för att få en likvärdig bedömning?
- Hur upplever respondenterna läroplanens anpassning för elevgruppen?

Den teoretiska ansats som använts i studien är tre specialpedagogiska perspektiv; det kritiska- och kompensatoriska perspektivet samt dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet

utgår från att problemet ligger hos individen och att skolan ska försöka kompensera de brister eller problematiska egenskaper som eleven har. I detta perspektiv vill man gärna försöka kategorisera avvikelser och särskilja det onormala från det normala och på så sätt kunna ge individen bästa hjälp. Det kritiska perspektivet, kallas även det relationella perspektivet och formades ur en kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Här förstås svårigheter och problem som något som uppstår i mötet med omgivningen och inte som något hos den enskilda individen. Stor vikt läggs på sociala faktorerens betydelse för skolproblem. Dilemmaperspektivet uppkom som en motreaktion på ovanstående två specialpedagogiska perspektiv, och är ett perspektiv som står för motsättningarna mellan det kritiska- och det kompensatoriska perspektivet och att alla dilemman inte kan lösas inom ett utbildningssystem, utan det handlar om att skapa en balans inom ramen för dem.

Sammanfattningsvis visar resultatet lärarnas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betygssättning i grundsärskola och gymnasiesärskola, en vardag som är komplex och består av olika dilemman i relation till de styrdokument som lärarna behöver förhålla sig till i sitt uppdrag och resultatet synliggör den ambivalens som lärarna upplever. Det formativa bedömnings sättet upplevs av respondenterna som det arbetssätt som saknats i bedömningsarbetet, samtidigt som det tar mycket tid i förhållande till en betygssättning som inte fyller någon funktion då betyget för elever i särskolan inte har någon betydelse för fortsatta studier. Likvärdighet upplevs av lärarna när de får sambedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar. Ur resultatet kan det också ses att läroplanen anses vara för svår för elevgruppen.

Studiens implikationer visar på en mångfald av dilemman i bedömning och betygssättning inom grundsärskola och gymnasiesärskola, trots en utgångspunkt från individen med ett relationellt synsätt. Studien bidrar till förslag till forskning kring lärares svårigheter att tolka för högt ställda läroplaner som ska ge eleverna en likvärdig bedömning och betygssättning.

### **Ämnesord**

Bedömning, betyg, dilemmaperspektiv, grundsärskola, gymnasiesärskola, intellektuell funktionsnedsättning, kompensatoriska perspektivet, kritiska perspektivet.

**Author**

Anna Rixman / Yvette Tholander

**Title**

Teachers' experiences of assessment and grades in compulsory school and upper secondary school for pupils with intellectual disability

**Supervisor**

Ann-Elise Persson

**Assessment teacher**

Lisbeth Ohlsson

**Examiner**

Carin Roos

**Abstract**

The purpose of the study is to describe the experiences of teachers in compulsory and upper secondary school experiences about grades and grading and equivalent assessment and whether the curriculum is adapted for this student group. In the collection of the empirical data, a qualitative approach was used in the form of semi-structured interviews with seven respondents. Our interest in these issues stems, among other things, from the fact that both the compulsory school and the upper secondary school have got strengthened knowledge assignments and goal fulfillment with the revisions of the (school) curricula, Lsär11 and Gysär13 with the motivation that the school forms should be more equal to elementary school and upper secondary school. By using qualitative interviews, we wanted to find answers to questions in our study:

- How do the respondents in the study experience assessment and grading?
- How do the respondents in the study experience grades and their functioning?
- How do the respondents in the study in compulsory school and upper secondary school work to get an equal assessment?
- How do the respondents respond to the curriculum's adaption for the student group?

The theoretical approach used in the study is three special pedagogical perspective, the critical and compensatory perspective and the dilemma perspective. The compensatory perspective is based on the fact that the problem lies with the individual and that the school should try to

compensate for the shortcomings or problematic characteristics that the student has. In this perspective, one would like to try to categorize deviations and distinguish the abnormal from the normal and thus be able to give the individual the best help.

The critical perspective, also called the relational perspective, was formed from a critique of the compensatory perspective. Here, difficulties and problems are understood as something that arises in the encounter with the environment and not as something in the individual. Great importance is placed on the importance of social factors for school problems. The dilemma perspective emerged as a backlash to the above two special pedagogical perspective, and is a perspective that represents the contradictions between the critical and the compensatory perspective and that all dilemmas cannot be solved within an education system, but it is about creating a balance within the framework of them.

In summary, the results show, through the teachers' stories of their experiences of assessment and grading in compulsory and upper secondary school, a daily life that is complex and consists of various dilemmas in relation to the steering documents that the teachers' need to relate to in their assignment and highlights the ambivalence that the teacher's experience.

The formative assessment method is perceived as the working method that is lacking in the assessment work, while at the same time it takes a lot of time in relation to a rating that does not fulfill any function. Equality is experienced by the teachers' when they are allowed to evaluate the students based on their own circumstances. From the result it can also be seen that the curriculum is considered too difficult for the student group.

The study's implications indicate a variety of dilemmas in assessment and grading for the profession in compulsory and upper secondary schools, despite a starting point from the individual with a relational approach. The study contributes to continued research on teacher's difficulties in interpreting high-level curricula that will give students an equal assessment and rating.

### **Subject**

Assessment, grades, dilemma perspective, primary school, upper secondary school, intellectual disability, compensatory perspective, critical perspective.

# Innehåll

1. Inledning.....	10
1.1. Syfte och frågeställning.....	13
1.2. Studiens avgränsningar.....	13
1.3. Sökord och databaser.....	14
1.4. Riksrevisionens granskning av grundsärskolan.....	15
2. Centrala begrepp.....	16
2.1. Grundsärskola.....	16
2.2. Gymnasiesärskola.....	16
2.3. Intellektuell funktionsnedsättning.....	17
2.4. Bedömning.....	17
2.5. Likvärdighet.....	17
2.6. Värdeord / nyckelbegrepp.....	18
3. Bakgrund.....	19
3.1. Särskola och intellektuell funktionsnedsättning.....	19
3.2. Betyg.....	20
3.3. Likvärdighet.....	21
3.4. Formativ bedömning.....	22
3.5. Summativ bedömning.....	23
4. Tidigare forskning.....	24
4.1. Skola och samhälle.....	24
4.2. Bedömning och betyg.....	25
4.3. Hur upplever lärare bedömning.....	27
4.4. Likvärdighet i bedömning.....	29
5. Teoretisk förankring.....	32
5.1. Det kompensatoriska perspektivet.....	33

5.2. Det kritiska/relationella perspektivet.....	33
5.3. Dilemmaperspektivet.....	34
6. Metod.....	36
6.1. Metodval.....	36
6.2. Urval.....	37
6.3. Pilotstudie.....	37
6.4. Genomförande.....	38
6.5. Bearbetning.....	38
6.6. Studiens tillförlitlighet.....	40
6.7. Etiska överväganden.....	41
6.8. Självreflexivitet.....	42
7. Resultat.....	43
7.1. Bedömning.....	43
7.2. Betyg.....	44
7.3. Likvärdighet.....	45
7.4. Betygets funktion.....	46
7.4.1. Betygets funktion för eleven.....	47
7.5. Godkänd eller underkänd.....	48
7.6. En anpassad läroplan.....	50
7.7. Sammanfattning.....	52
8. Resultatanalys.....	54
8.1. Slutsats.....	58
9. Diskussion.....	59
9.1. Resultatdiskussion.....	59
9.1.1. Bedömning.....	59
9.1.2. Betyg.....	61



9.1.3. Likvärdighet .....	62
9.1.4. En anpassad läroplan .....	64
9.1.5. Godkänd eller underkänd .....	65
9.2. Metoddiskussion.....	67
9.3. Specialpedagogiska implikationer.....	68
9.4. Fortsatt forskning.....	69
10. Slutsats .....	71
Referenser.....	72
Bilaga 1 .....	81
Bilaga 2 .....	84

# 1. Inledning

När vi påbörjade vår utbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning våren 2017 hade vi arbetat några år inom särskolans skolform. Allt eftersom utbildningen fortlöpte så blev de elever som vi undervisade äldre och skulle betygsättas enligt grundsärskolans och gymnasiesärskolans kursplaner och kunskapskrav. Enligt examensordningen (SFS, 2011:186) ska speciallärare visa fördjupade kunskaper i bedömning och betygssättning, och detta blev ytterligare en viktig aspekt att förhålla oss till vid bedömning och betygssättning. Samtidigt visade det sig att varken bedömning eller betygssättning har varit ett prioriterat område inom forskning kring särskolan (Berthén, 2007; Ineland, Molin & Sauer, 2009; Östlund, 2012), och ur detta växte vårt intresse för hur bedömning och betygssättning ser ut i några grundsärskolor och gymnasiesärskolor.

2011 reviderades läroplanen i grundskolan Lgr11 (Skolverket, 2011a) och för grundsärskolan Lsär11 (Skolverket, 2011b), och 2018b reviderades grundsärskolans läroplan igen. Detta innebär ett nytt mål- och kunskapssystem med en ny betygsskala i flera steg och nya kursplaner (Skolverket, 2011a). Betygssystemet de olika skolformerna emellan fick ett gemensamt utseende och delvis liknande kriterier för de olika betygskriterierna, E till A. En skillnad är att betyget F inte används i särskolan, utan har en elev för mycket frånvaro eller inte kunnat visa tillräckliga kunskaper för att nå upp till ett E så blir det en tom lucka i betyget istället för ett F eller ett streck, som det blir i grundskolan. En motivering till detta gemensamma betygssystem är att grundsärskolan som skolform ska vara mer likvärdig grundskolan (Selghed, 2011). Skolverket (2011b) anser att betyg i grundsärskolan är ett sätt att mäta hur varje elev uppnår de nationella kunskapskrav och måluppfyllelse som står i läroplanen. Vidare visar Skolverket (2011b) på att det i varje ämne finns specifika kunskapskrav som stöd för och säkerställande i betygssättningen. Selghed (2011) poängterar att det finns ett stort behov av att pedagogerna i detta kriterierelaterade betygssystem får utveckla en djupare förståelse angående bedömning och betygssättning. Intellektuell funktionsnedsättning är ett krav för att en elev ska bli mottagen i grundsärskolan och undervisas samt betygsättas därefter, men frågan är om grundsärskolans och gymnasiesärskolans kursplaner och kunskapskrav egentligen är anpassade efter elevgruppen (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Tidigt skolas grundskoleeleverna in i en värld av prov, omdömen och betyg – och där det talas om dess betydelse för elevens framtid. Eleverna i grundsärskolan kan få betyg från och med årskurs 6, men det sker på föräldrarnas och elevernas egen begäran. I gymnasiesärskolan betygssätts eleverna i anslutning till varje avslutad kurs utan att behöva begära ut dem (Skolverket, 2013). Skolverket (2009) anser att sarskolans elever är en heterogen elevgrupp och att deras förmåga att nå de nationella målen i kurs- och läroplaner varierar stort. Det är svårt med bedömning och betygssättning för elever som har en intellektuell funktionsnedsättning (Ineland & Silfver, 2018; Gusky & Jung, 2009). Det ställer stora krav på att lärare och annan skolpersonal har en variation av erfarenheter som t.ex. kreativitet, kunskap och kompetens att kunna utmana och möta varje individ efter dennes behov och förutsättningar. 2011 i genomförandet av den nya läroplanen Lsär11 (Skolverket, 2011a) så togs formuleringen utifrån elevens egna förutsättningar bort (Hedström, 2011) när det gäller betyg av elevens kunskap. Detta gör det ännu svårare för elever i sarskolan att nå upp till de kunskapskrav som ställs.

För pedagoger som undervisar elever som har en intellektuell funktionsnedsättning blir bedömning och betygssättning svårare när formuleringen utifrån egna förutsättningar inte längre finns med i Lsär11 (Skolverket, 2018b). Skolverket (2009) tar upp flera anledningar till varför det är viktigt med en likvärdig bedömning inför betygssättning, bland annat att målstyrningen pedagogerna arbetar efter, det vill säga kurs- och läroplaner kräver att man kontinuerligt diskuterar mål, kriterier, på vilka grunder bedömningen sker och vilket underlag man har för detta. Det eftersträvas en kollegial kommunikation mellan pedagoger om vad målen innebär och hur de kan konkretiseras i undervisningen, och detta menar Skolverket (2009) att en enskild pedagog inte kan klara på egen hand. Ofta arbetar den undervisande pedagogen ensam i klassen och ska ensam göra bedömningar av elevernas måluppfyllelse. Bedömningar av elevers måluppfyllelse och arbetsinsats kräver ett reflekterande och analyserande arbetssätt där pedagogen kan bedöma eleven utifrån olika perspektiv med fördel av stöd av andra pedagoger. Även om det oftast finns elevassistenter i klassen så är det läraren som gör kunskapsbedömningen. Samtidigt visar forskning enligt Ineland och Silfver (2018: 107) att betygssättning har relativt svagt stöd bland lärare och pedagoger.

För elever i grundskolan har betygen betydelse för deras fortsatta studier på gymnasiet, betygen fungerar som ett urvalsinstrument och är därför avgörande för vilket program eleven kommer in på. Ju högre betyg eleven har desto större valmöjlighet av skolor har eleven (Skolverket, 2019b: 9). Detta gäller för elever som går i grundskolan, men för elever som går i särskolan har betyget ingen funktion. I dag har betyget för elever i grundsärskolan ingen betydelse för att komma vidare till gymnasiesärskolan. Det spelar egentligen ingen roll hur lärare bedömer och betygsätter eleven, de kommer ändå in på gymnasiesärskolan.

Studier (Luthra, Högdin, Westberg & Tideman, 2018) visar att det finns mycket begränsad statistik och forskning om unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning och vad de gör efter avslutad gymnasiesärskoleutbildning. Efter gymnasiesärskolan finns det få möjligheter både inom utbildning och arbete för personer med intellektuell funktionsnedsättning. 47 % deltar i daglig verksamhet, som oftast inte leder till ett så kallat riktigt arbete på arbetsmarknaden. Forskning (Arvidsson, 2016) visar att flera år efter avslutad gymnasiesärskoleexamen står nästan fyra av fem personer utanför arbetsmarknaden, och cirka 24 % har ingen sysselsättning alls. Detta kan jämföras med gymnasieelever där fyra av fem antingen studerar på högskola/universitet eller är etablerade på arbetsmarknaden inom fem år efter studenten (Skolverket, 2013). Arvidsson (2016) kritiserar det faktum att övergången från gymnasiesärskola till arbetsliv för unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning under många år har varit bristfällig dokumenterad, till exempel att det har saknats ett nationellt betygsregister över elever som avslutat gymnasiesärskolan - det finns ett för gymnasieelevers avgångsbetyg.

Arvidsson (2016) ställer frågan om en möjlig orsak kan vara att avgångsbetyget, som för elever på gymnasiet används för att söka utbildning eller söka arbete, inte tros ha samma värde av skolorna för elever i gymnasiesärskolan då gymnasiesärskoleelevernas avgångsbetyg inte anses ha någon betydelse när det gäller att söka vidare utbildning eller arbete. Forskning som bygger på intervjuer med elever på gymnasiesärskolan (Mineur, 2013) visar att de unga vuxna har en kritisk inställning till betyg och att de värderas av samhället i övrigt, elevernas egen syn på (sina) betyg påverkas också. Utbildningarna i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan är inte likvärdiga och därför är inte heller

gymnasiesärskolans utbildning värd lika mycket som en utbildning på ordinarie gymnasieutbildning och ger inte samma tillträde på arbetsmarknaden som denna.

## **1.1. Syfte och frågeställning**

Studiens syfte är att beskriva hur lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan upplever betyg och betygssättning, likvärdig bedömning samt om läroplanen är anpassad för denna elevgrupp

Frågeställningar:

- Hur upplever respondenterna bedömning och betygssättning?
- Hur upplever respondenterna betyg och dess funktion?
- Hur arbetar respondenterna i grundsärskola och gymnasiesärskolan för att få en likvärdig bedömning?
- Hur upplever respondenterna läroplanens anpassning för elevgruppen?

## **1.2. Studiens avgränsningar**

Det finns överlag inte mycket forskning om skolformerna grundsärskola och gymnasiesärskola. Bedömning och betyg i särskolan i sin tur, har aldrig varit ett forskningsområde i fokus (Berthén, 2007; Ineland, Molin & Sauer, 2009; Östlund, 2012), däremot har det visat sig vara ett område som blivande speciallärare med inriktning utvecklingsstörning gärna skriver om (Uddling, 2013; Ingvarsson, 2015). Ineland, Molin och Sauer (2009), Berthén (2007) och Östlund (2012) påtalar alla att bedömning och betygssättning gällande det nya betygssystemet i särskolan är ett utforskat område. Östlund (2012) anser att grundsärskolan som skolform inte fått någon större uppmärksamhet när det gäller pedagogisk inriktad forskning.

I vårt sökande efter tidigare forskning stötte vi på forskningsprojektet "En särskild skola" som handlar om undervisning och lärande i särskola och pågår fram till början på 2020. Projektet leds av Kerstin Göransson och Claes Nilholm. Vid sökningar av projektets resultat fann vi inget och tog kontakt med Göransson som tog sig tid att besvara vårt mejl (2019-10-15) och delge resultat från projektets forskning och det redovisas under tidigare forskning

Trots flertal sökningar har vi inte funnit någon internationell forskning som knyter an till det område som vårt examensarbete handlar om - hur lärare och pedagoger som arbetar med elever med intellektuell funktionsnedsättning upplever bedömning och betyg. Särskola är en unik skolform som endast finns i Sverige (Särskolans rikskonferens, 2013), det kan vara en möjlig orsak till att det inte finns någon forskning kring detta. Vi har funnit ett fåtal studier (Pham, Murray & Good, 2018) kring elever med intellektuell funktionsnedsättning (på engelska pupils with ID, intellectual disability), men inte kopplat till bedömning och betyg. I våra sökningar har vi bara hittat ett litet antal studier om elever med särskilda behov kopplat till bedömning (Hussu & Strle, 2010). Bourke, Mentis och Todd (2010) är också internationella forskningsstudier kring elever med särskilda behov, men inte kopplat till bedömning och betyg. Det finns internationell forskning kring bedömning, och här har vi kunnat hitta forskning kring formativ bedömning (Black & Williams, 2009).

### **1.3. Sökord och databaser**

Betyg i grundsärskola och på gymnasiesärskolan är det få som har forskat kring. Det finns ett antal examensarbeten, likt detta, som har tagit sig an frågan om betyg i grundsärskolan och gymnasiesärskolan och dess betydelse. Den forskning som berör betyg i gymnasiesärskolan gör det indirekt, bland annat genom att kartlägga hur sysselsättningen ser ut för unga vuxna efter studenten och därigenom visa på betygets betydelse efter studenten. Vetenskapliga artiklar med relevans för området har det varit svårt att finna.

Då utbudet har visat sig vara magert, så har vi valt att söka vidare på vetenskapliga artiklar och doktorsavhandlingar som på något sätt berör betyg och dess likvärdighet i en större kontext. Detta med risk för lite utsvävningar, men samtidigt så har vi kunnat läsa in oss på andra vetenskapliga artiklar och doktorsavhandling som inte redan lästs. De sökord som har använts är: utvecklingsstörning, intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola, gymnasiesärskola och kombinationer av sökord som använts är: grundsärskola betyg, gymnasiesärskola betyg, utvecklingsstörning betyg. De allra bästa träffarna har kommit när vi har hittat en relevant doktorsavhandling eller artikel och gått igenom deras referenser och sökt oss vidare därifrån. Ibland har det varit svårt att hitta

artiklarna i fulltext, då har vi sökt oss till det universitet/högskola som artikeln har producerats vid och i deras bibliotekssök kunnat finna artikeln i fulltext.

#### **1.4. Riksrevisionens granskning av grundsärskolan**

Riksrevisionen är en myndighet under riksdagens vars uppdrag är att granska och följa upp verksamhet som styrs och bedrivs av staten. Riksrevisionen (2019) har granskat grundsärskolans kunskapsuppdrag, dess stöd och styrning samt uppföljning mellan åren 2011 och 2018. År 2011 gick hela den svenska skolan igenom en stor reform i syfte att stärka fokuset på kunskaper och att förtydliga mål- och resultatstyrningen av skolan. (Riksrevisionen, 2019: 5). Detta medförde att grundsärskolans läroplan också fick ett stärkt kunskapsperspektiv. Detta var bland annat en följd av att tidigare utredningar av grundsärskolan funnit att omsorg kom i första hand och elevernas lärande och kunskapsinhämtning i andra hand. Riksrevisionen har följt upp och granskat hur grundsärskolan har styrts och stöttats av regeringen och skolmyndigheter sedan reformen år 2011. Resultatet från granskningen visar att grundsärskolans utbildning ska i möjligaste mån det går vara likvärdig med den utbildning som ges i grundskolan – samtidigt som den ska utformas efter grundsärskolans förutsättningar. Detta medför att dessa intentioner behöver uppfyllas av regeringen och Skolverket genom att stödja och följa upp grundsärskolan samt styrningen av den. Riksrevisionens (2019) slutsats är att de behov som grundsärskolan har, inte tillgodoses i den utsträckning som behövs för att styra och stödja verksamheten. Till exempel är de bedömningsstöd som finns för få. Intervjuer som har gjorts med rektorer och lärare, visar tydligt att grundsärskolan och grundskolan inte ses som lika viktiga eller prioriterade.

## **2. Centrala begrepp**

Detta avsnitt lyfter fram och definierar relevanta begrepp som har betydelse för studiens fortsatta fördjupning utifrån syfte och frågeställning.

### **2.1. Grundsärskola**

Grundsärskolan är en skolform där elever med intellektuell funktionsnedsättning kan få ta del av en individuellt anpassad utbildning och som är ett alternativ till grund- och gymnasieskolan (Svärd & Florin, 2014). Grundsärskolan består av nio årskurser och har två kursplaner, en för ämnen och en för ämnesområden. Elever som läser ämnen läser samma ämnen som elever i grundskolan, men efter en anpassad läroplan, Lsär11 (Skolverket, 2011b). Elever som läser ämnesområde (även kallad träningskolan) läser inte ämnen, utan istället fem olika ämnesområden. Kursplanen ämnesområde är avsedd för de elever som inte kan ta till sig hela eller delar av kursplanen i ämnen (Skolverket nyanlända, 2019c). 11 140 elever var inskrivna i grundsärskolan hösten 2019 (Riksrevisionen, 2019).

### **2.2. Gymnasiesärskola**

Gymnasiesärskolan är en fyraårig frivillig skola som består av nationella program och individuella program anpassade för elever som läst på grundsärskola och med en intellektuell funktionsnedsättning och läser efter Gysär13 (Skolverket, 2013). Det individuella programmet liknar grundsärskolans ämnesområde då det utgår från ett antal områden och inte ämnen som det gör på de nationella programmen. Vidare att den individuella utbildningen anpassas ännu mer efter elevens egna förutsättningar, än vad som är möjligt på ett nationellt program. I gymnasiesärskolan ska eleverna ges möjlighet att skapa sig en grund att klara sig ute i samhällslivet och kunna studera vidare efter utbildningen (Skolverket, 2016).



### **2.3. Intellectuell funktionsnedsättning**

Intellectuell funktionsnedsättning är ett brett begrepp och det finns stora variationer och skillnader i svårigheterna hos denna grupp människor (Swärd & Florin, 2014; Arvidsson, 2016). Det som förenar dem är att de har svårigheter med sin intelligens. En intellectuell funktionsnedsättning, som även kan kallas en kognitiv funktionsnedsättning, betyder att personen har funktionsstörningar som påverkar hjärnan och innebär en långsammare utvecklingstakt. Detta ger personen varierade begränsningar i sin begåvning vilket kan innebära att de uppfattar sin omvärld annorlunda. Intellectuell funktionsnedsättning är det begrepp som kommer användas i detta arbete, med undantag om det står något annat i intervjumaterialet.

### **2.4. Bedömning**

Selghed (2004) menar att det finns olika definitioner av begreppet bedömning och lägger fram sin definition som den process av lärares arbete i att bilda sig en uppfattning av en elevs fullständiga kunskapsmässiga, språkliga och sociala utveckling. Elevens arbetsinsats kan dels vara en process som visar på hur arbetet fortgår eller en produkt av ett slutresultat (Skolverket, 2011a). Det talas om två begrepp inom bedömning, det summativa och det formativa. Som nämnts ovan är den formativa bedömningen fortlöpande och det summativa den slutgiltiga bedömningen som sker när ett arbetsområde avslutats (Skolverket, 2019b).

### **2.5. Likvärdighet**

Likvärdighet i skolan kan ses ur olika perspektiv. I Lgr11 (Skolverket, 2011a) står det skrivet att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig var än den anordnas i landet. Detta behöver nödvändigtvis inte betyda att utbildningen bedrivs på samma sätt utan att det finns olika sätt att nå målen. Dock ska undervisningen vara anpassad efter elevernas behov och förutsättningar. En svårighet med bedömning och betygssättning är enligt Grettve, Israelsson och Jönsson (2014) att uppnå en likvärdighet.

## **2.6. Värdeord / nyckelbegrepp**

I läroplanen för grundskolan Lsär 11 och gymnasieskolan Gysär 13 beskrivs i kurskraven vilka ämnesspecifika kunskaper och förmågor som eleven behöver uppnå i de olika kunskapskraven i de olika betygsstegen. Nyckelbegreppen eller värdeorden förtydligar vad som skiljer de kunskapskraven ifrån varandra i de olika betygen. Nyckelbegreppen / värdeorden är medverka, bidra, delvis fungerande och väl fungerande. I kurskraven för skolan används nyckelorden / värdeorden medverka och bidra för betyg E. Delvis fungerande används för betyget C och väl fungerande inom kunskapskraven för betyget A. När det gäller nyckelorden / värdeorden medverka och bidra står det i kommentarmaterialet för grundskolan Lsär 11 att orden är tänkta att ange en konstaterad aktiv medverkan och ett konstaterat aktivt bidrag av eleven (Skolverket, 2009).

## 3. Bakgrund

I detta kapitel redovisas en kunskapsbakgrund utifrån syftet och frågeställningarna i studien.

### 3.1. Särskola och intellektuell funktionsnedsättning

För att elever ska bli inskriven i grund- eller gymnasiesärskolan måste eleven ha diagnosen utvecklingsstörning vilket påverkar hens möjligheter att nå grundskolans och gymnasieskolans kunskapskrav (Skolverket, 2011b). Enligt Skollagen (SFS 2010: 800) är särskolan till för de elever som bedöms inte kunna nå upp till kunskapskraven i grund- och gymnasieskolan. I Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2018: 251) står att en helhetsbedömning av barnet krävs innan beslut om placering i särskola kan tas. För ett mottagande i särskolan krävs först en omfattande utredning i form av social, pedagogisk, medicinsk och psykologisk bedömning, som tillsammans visar att elevens sociala och adaptiva förmågor ger eleven rätt till att gå i särskola samt att IQ understiger 70 (Tideman, 2000). Detta innebär att man ska utgå från barnets bästa och grunda sig på tidigare kunskap som finns om barnet både från hemmet och skolan.

Gemensamt för både grundsärskolan och gymnasiesärskolan är att utbildningen ska anpassas efter elevens behov och förutsättningar. Att gå i särskola innebär en större begränsning för eleverna att välja utbildning och arbete efter avslutad skolgång (Skolverket, 2014, 2016, 2018b). I grundsärskolan kan eleverna läsa inriktning ämne eller ämnesområde. De elever som läser ämne läser samma ämne som eleverna på grundskolan gör. Läser en elev ämnesområde läser hen efter fem ämnesområden som är: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Betyg används inte inom ämnesområde (Skolverket, 2019c).

På gymnasiesärskolan finns det nationella program och individuellt program. Det finns nio nationella program och även riksrekryterande utbildningar och nationella idrottsutbildningar. Flera av de nationella programmen är yrkesinriktade program. Det individuella programmet på gymnasiesärskolan liknar grundsärskolans inriktning ämnesområde, vilket innebär att eleven inte läser ämnen, eller kurser som det heter på

gymnasiet, utan ämnesområden. Särskolan ska i så stor utsträckning som möjligt motsvara utbildningen i grund- och gymnasieskolan (Skolverket, 2013). Infoteket för funktionshinder (2018) skriver att det för personer som har en intellektuell funktionsnedsättning kan innebära svårigheter i kommunikation, samspel och praktiska handlingar vilket vidare kan leda till inlärnings svårigheter. I skollagen (SFS, 2010:800) används bara begreppet utvecklingsstörning medan Skolverket (2011a) och lagen om LSS (Lagen om stöd och service) använder sig av båda begrepp, utvecklingsstörning och intellektuell funktionsnedsättning (SFS 1993:387). I Skolverkets allmänna råd (2018a) står följande definition av begreppet:

Utvecklingsstörning definieras som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende. Dessa två kriterier för att definiera utvecklingsstörning, intelligensförmåga och adaptiv förmåga, återfinns i flera diagnostiska klassifikationssystem (Skolverket, 2018: 8).

Bedömning ska ske fortlöpande enligt Skolverket (2009: 6), den ska i olika ämnen visa en elevs starka och svaga sidor och observera elevens framsteg. Trots att det är elevernas kunskap och arbetsinsats som är fokus för bedömningen, är det enligt läroplanerna för grundsärskolan och gymnasiesärskolan (Skolverket, 2011b, 2013) läraren som är huvudpersonen i bedömningssituationen. Det handlar om att medvetandegöra och involvera eleven vid bedömning så att denne vet vilka prestationer som bedömningen gäller så att bedömningen kan fungera som ett redskap för lärande (Skolverket, 2011b).

### **3.2. Betyg**

Från årskurs 6 ges betyg till elever i grundsärskolan om vårdnadshavare eller elev begär det (SFS, 2010:800). På gymnasiesärskolan får eleverna betyg vid varje avslutad kurs. Betygsskalan är densamma som på grund - och gymnasieskolan. Vid betygssättning ska pedagogen vid en given tidpunkt summera sina bedömningar av elevens kunskaper i de olika ämnena som finns i kursplanen (SFS, 2010: 2039). Detta ska sedan betygsättas utifrån betygssystemet E - A utifrån kvaliteten i elevens kunskaper. Betyget ska som i den obligatoriska grundskolan visa om eleven nått upp till de nationella kunskapskrav som ställs. Skillnaden mellan grundskolan och grundsärskolan samt gymnasiet och gymnasiesärskolan när det gäller betygssättning är att elever i grundsärskolan inte kan få betyget F (Selghed, 2004).

### 3.3. Likvärdighet

Förutom att utbildningen ska vara likvärdig kan likvärdighetsbegreppet ses ur andra aspekter. Det kan handla om elevers känsla i grund- och gymnasiesärskolan, viljan att vara lik andra och kunna jämföra sig med dem. Detta leder i sin tur till känslan av att vara delaktig och tillhöra samma system. Utbildning är en mänsklig rättighet. Därmed blir frågor som rör likvärdighet och valmöjligheter viktiga (Ahlberg, 2001). Sverige har genom att underteckna FN-konventionen om mänskliga rättigheter förbundit sig att följa och uppfylla de krav och åtaganden konventionen har. Bland annat denna internationella överenskommelse vilar skolans styrdokument på (Prop. 2017/ 18:186).

I grundskolan och gymnasiet har likvärdig bedömning och betygssättning länge varit ett dilemma. Skolverket har sedan 2004 gjort flertalet omfattande analyser på hur betyg sätts i relation till nationella prov i grundskolan. Ett huvudargument för detta har varit för att ytterligare kunna analysera huruvida betygssättningen kan anses vara likvärdig eller inte, mellan olika skolor i Sverige. Senaste rapporten från 2019 (Skolverket, 2019a) visar att det är stora skillnader i hur betygssättning sker i relation till de nationella proven mellan hur olika skolor i Sverige. Skolverket (2019a) visar även hur betygssättningen ser ut överlag mellan skolor i Sverige, vilket Skolverket (2019a: 6) anser indikerar att lärarna sätter betyg utifrån olika måttstockar och att betygssättningen inte är likvärdig. Trots flertalet satsningar på både statlig och kommunal nivå för att garantera en mer likvärdig betygssättning, finns det inget som påvisar att detta har skett mellan 2005 och 2017. I sin analys konstaterar Skolverket (rapport 475, 2019a: 6) att betygssättningen ofta är relativ, "...det vill säga att den relateras till den genomsnittliga prestationsnivån hos eleverna på skolorna". Detta innebär att betygsskillnaderna egentligen skulle ha varit ännu större än vad de är idag på grund av den relativa betygssättningen. Skolverket menar att det är ett stort problem att betygssättningen inte sker på likvärdiga grunder för alla elever, och att detta visar på svagheter i betygssystemet. Ett skäl till att likvärdigheten brister, menar Skolverket, är problematiken olika skolor sinsemellan att finna en samsyn kring bedömning och betygssättning.

En faktor som försvårar att det blir en likvärdig betygssättning, är att det är en omöjlig uppgift för lärare att ha en gemensam tolkningsram av kursplanernas kunskapskrav. Vidare menar Skolverket (2019a) och pekar på i sin rapport att det är betygssystemet som

är bristfälligt vilket leder till dessa svårigheter med likvärdighet. Förändringar i hela betygssystemet krävs, anser Skolverket (2019a) och ger förslag på åtgärder, till exempel att Lärarutbildningen behöver bli bättre på att utbilda lärarna i bedömning och betygssättning för att kunna ge förutsättningar till ökad samsyn hos lärare. Vidare att kommun och rektor behöver prioritera det kollegiala lärandet där lärarna tillsammans får tid att diskutera och utveckla en samsyn kring bedömning och betygssättning samt på vilka grunder ett betyg ska sättas. Men för att det kollegiala lärandet ska få den önskade effekten och bidra till utvecklandet av en gemensam samsyn för Sveriges alla lärare, så behövs det ett gemensamt underlag med Skolverket (2019b: 7) som avsändare, i form av användarvänligt och behovsanpassat bedömningsstöd som kan stödja den enskilda läraren vid betygssättning och vara ett underlag i det kollegiala lärandet.

### **3.4. Formativ bedömning**

När det gäller bedömning framhäver Lundahl och Folke-Fichtelius (2011) att lärare måste vara medvetna om vad de mäter. Syftet med bedömningen handlar det om att göra en kontroll av elevens uppnådda kunskaper eller handlar det om det fortsatta lärandet. Black och Williams (2009) anser att det finns fem olika nyckelstrategier som lärare kan arbeta med som bidrar till att utveckla lärandet hos eleverna:

- tydliggöra mål och kunskapskrav så att eleverna förstår
- insamla olika sorters tecken på elevernas kunskap,
- ge eleverna återkoppling som bidrar till att de själva kan se framåt i sin kunskapsutveckling,
- att eleverna får agera som läranderesurser till varandra och
- få eleverna att själva se sin lärandeprocess och motiveras att styra den.

Dessutom understryker William (2019) ytterligare tre strategier som tillsammans med de nämnda fem, utgör grunden i formativ bedömning. Dessa strategier är till hjälp för eleven att bli medveten om och utveckla sitt eget lärande: vad kan jag just nu, vad är målet och de tredje: hur ska jag nå målet. Flera forskare (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007) anser att återkoppling är a och o i den formativa bedömningen och att återkoppling behövs ges direkt till elever med svårigheter och särskilda behov. En annan studie av Havnes, Smith, Dysthe och Ludvigsen (2012) har påvisat att elever med svårigheter och särskilda

behov har svårt att ta till sig den återkoppling som lärarna ger dem, och att det kan vara svårt för lärare att ge bra och konstruktiv återkoppling till elever med särskilda behov.

### **3.5. Summativ bedömning**

Summativ bedömning kan förklaras som en summering eller en sammanfattning av en elevs kunskapsnivå i förhållande till en betygsskala (Lundahl, 2011). Denna form av bedömning är enligt Lundahl (2011) en bedömning som görs vid ett fåtal tillfällen i efterhand efter ett avslutat arbetsområde. Den summativa bedömningen ger dock inte alltid en återkoppling på vad eleven gjort för rätt eller fel eller vad eleven kunde gjort annorlunda. Enligt Selghed (2011) är det målen och kunskapskraven i en målstyrd skola som visar vad eleven förväntas kunna vid slutet av utbildningen. Internationell forskning visar enligt Lundahl och Folke-Fichtelius (2011) att summativ bedömning med betyg och penna-papper prov kan ha en negativ och hämmande effekt på lärandet.

## 4. Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas studiens tidigare forskning utifrån rubrikerna; skola och samhälle, bedömning och betyg, hur lärarna upplever bedömning, formativ bedömning, summativ bedömning och likvärdighet.

### 4.1. Skola och samhälle

Skolan är en del av ett ständigt föränderligt samhälle, vilket påverkar och återspeglas på skolan och dess organisering. Förändringstakten i Sverige har ökat sedan 1970-talet vilket har bidragit till nya sätt att styra skolan. Under olika tidsepoker har styrningen av den offentliga skolan skiftat vilket i sin tur påverkat hur bedömning och betyg utförts (Ahlberg, 2007, 2013; Selghed, 2011). Grund- och gymnasiesärskolan är en alternativ skolform till grund- och gymnasieskolan. Utbildningen i grundsärskolan och gymnasiesärskolans skolformer ska i så stor utsträckning som möjligt motsvara den i grund- och gymnasieskolan. En procent av eleverna i den svenska grundskolan har intellektuell funktionsnedsättning. Men det är inte jämnt fördelat över landet och dess kommuner, och det skiljer sig från 0,05% till 1,58% i mellanstora svenska städer. Detta kan indikera menar Klang, Göransson, Lindqvist, Nilholm, Hansson och Bengtsson (2019) att det är skillnad i hur svenska kommuner diagnosticerar elever med intellektuell funktionsnedsättning, vilket också antyds i en internationell studie (McKenzie, Milton, Smith, & Ouellette-Kuntz, 2016) som tittat på utbredningen av intellektuell funktionsnedsättning över hela världen.

Ineland, Molin och Sauers (2013) problematiserar i sin artikel det faktum att en person med intellektuell funktionsnedsättning måste visa sig vara i behov av hjälp och stöd för att kunna få detta, för att därefter låta sig slussas in i det normala med stöd av den hjälp som erbjuds av samhället. Det uppstår en paradoxal situation. Empirin i Ineland et al. (2013) studie har analyserats utifrån det nyinstitutionella perspektivet som skildrar hur organisationer får sin legitimitet genom att följa det så kallade normala, genom att följa rådande normer och värden. Språkbruk, värderingar och handlingar följer den likriktning som påbjuds vilket medför kontroll och ordning, men samtidigt medför detta att nya sätt att se på saker och ting försvåras.



Idé och praktik är två sidor som genomsyrar bland annat särskoleverksamheten, menar Ineland, Molin och Sauer (2013), och lyfter tanken kring en skola för alla som det står om i rådande styrdokument, men i praktiken, inne i klassrummet så finns det ingen plats för denna idévärld av inkluderingstankar. Detta kan överföras till imitations- och autenticitetsproblem och där nyskapandet av individens självidentitet blir central och påverkar synsättet på handikappomsorgen som normen. Artikeln bygger på insamlad empiri från tidigare forskningsprojekt av nämnda författare. Insamlingen har skett genom studier av relationen mellan unga vuxna med intellektuella funktionshinder och olika arenor i samhället som till exempel skolan, inträdet på arbetsmarknaden, familjeliv och utbildning.

## **4.2. Bedömning och betyg**

Bedömningar har använts i olika syften genom utbildningshistorien. Lundahl och Folke-Fichtelius (2011) påpekar att bedömning kan få allvarliga följder. Elever kan få egendomliga uppfattningar av sig själv och sin förmåga. Författarna menar även att det finns risk för etiska övertramp när eleven blir äldre, detta i sin tur påverkar elevens känslor av att känna sig duktig eller misslyckad vilket inverkar på elevens självkänsla och självbild (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2011). Till skillnad från Lundahl och Folke-Fichtelius (2011) tar Swärd och Florin (2014) upp vad som kan vara bra med olika bedömningar och menar att bedömning som genomförs på ett klokt och passande sätt kan vara stor hjälp för lärarens vardag. Klapp Lekholm (2010: 129) bekräftar i sin studie det Swärd och Florin (2014) säger angående bedömning det vill säga att lärare inte kan fortsätta att bedöma elever på olika sätt, från skola till skola, från kommun till kommun och framför allt subjektivt mellan lärare.

Betygssättning av elever har en lång tradition i Sveriges skolor där lärare har en viktig uppgift att enligt anvisningar verkställa betygssättning. När det gäller betygssättning ska läraren vid en given tidpunkt sammanfatta och summera bedömningarna av elevens kunskaper och kunnande i de olika ämnena och formulera detta i ett betyg från A - E utifrån de kunskaper och kunnande eleven visar (Selghed, 2011). Lärare kämpar på alla utbildningsnivåer för att tilldela exakta och meningsfulla betyg till elever med intellektuell funktionsnedsättning och särskilda behov. Problematiken med bedömning

och betygssättning för elever i behov av särskilt stöd är att de behöver bättre anpassningar i skolan och undervisningen (Ineland & Silfver, 2018). Gusky och Jung (2009) visar på att när det saknas specifika policyer eller rekommendationer för hur bedömning och betygssättning ska ske tillämpar de flesta lärare informella och individuella betygsanpassningar. Författarna beskriver hur elevers självkänsla påverkas om deras betyg anpassas eller inte efter deras behov vilket kan ge upphov till en utanför känsla. Det obligatoriska skolväsendet genomgick en stor förändring under 1990-talet, Sverige gick då från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Förutom vad denna omstruktureringsprocess inneburit för lärare och lärares förståelse och uppfattning av den infördes även en ny läroplan och ett nytt betygssystem vilket var väldigt olikt det normrelaterade betygssystemet (Selghed, 2011). Under de olika utbildningssystemen under 1900-talet hade lärarna när det kom till bedömning och betygssättning formellt en stor självständighet. Det finns en tradition och tilltro i Sverige att lärare på egen hand har förmågan att bedöma och betygsätta elevernas kunskap. Dessa klassrumsbedömningar består av en mängd olika sätt att bedöma eleverna på, det kan vara prov, portfolios eller bedömning av en elev över tid (Lundahl & Folke- Fichtelius, 2011).

Selghed (2011) betonar vikten av en samsyn mellan lärare när det gäller att tolka målen och ansvaret för skolans måluppfyllelse ligger hos alla på skolan. Den nya målstyrningsmodellen är formulerad i övergripande och generella termer vilket på varje skola har skapat ett handlingsutrymme. Ett dilemma som poängteras av både Selghed (2004) och Lundberg (1996) är att kombinera målstyrningen med kravet på en likvärdig utbildningsstandard. Båda författarna menar att det enklaste hade varit att lämna över skolans övergripande mål att driva en verksamhet som svarar mot de uppsatta målen till den nya huvudmannen. Vidare anser författarna att det inte går att säkerställa en likvärdig utbildning på det viset utan till följd av detta kom en målstyrning som är mål - och resultatstyrd att tillämpas. Därmed kom måldokumentet inte bara att innehålla övergripande mål utan även en stor del resultatmått uttalad i elevtermer. Selghed (2004) skriver att målstyrningen kan tolkas på olika sätt vilket kan innebära att lärare handlar och genomför betygssättning utifrån sina egna ideer.

Forskning (Ineland & Silfver, 2018) visar att lärare som arbetar i grundsärskolan upplever elevernas kognitiva begränsningar som komplexa, till exempel att omsätta kunskap till

meningsfulla färdigheter, till svårigheter att generalisera, och till att elevernas kognitiva begränsningar påverkar korttidsminne. Vilket i sin tur medför att bedömning och betygssättning försvåras och komplicerar bedömningssituationer som när det ska ske och på vilket sätt elevernas kunskaper ska bedömas. Bourke, Mentis och Todd (2010) har i en studie forskat kring hur lärare på Nya Zeeland arbetar med bedömning i relation till elever med särskilda behov. Resultatet utifrån ett sociokulturellt perspektiv visar att den bedömning som lärarna arbetar med främst handlar om att se vilket som är elevernas nästa steg i sitt lärande (elevernas proximala utvecklingszon) samt få syn på elevernas styrkor och svagheter. I en studie om bedömning av elever med särskilda behov i Slovenien (Hussu & Strle, 2010) visade resultatet att bedömning av eleverna upplevdes som svår av lärarna. Särskilt elever med koncentrationssvårigheter upplevdes som svåra att bedöma, på grund av svårigheter att bli färdig med en uppgift och svårigheterna med att ta till sig kunskap. Mycket tid gick åt till att få elevernas fokus på lektionerna och motivera dem i skolarbetet.

En amerikansk studie av Pham, Murray och Good (2018) visar att betydelsefulla personer som lärare bidrar betydligt för elever med intellektuell funktionsnedsättning när det gäller deras akademiska och emotionella anpassningar i skolan. Författarna poängterar vikten av en bra relation mellan lärare - elev samt andra kvaliteter som är grundläggande. Detta för att stärka relationen mellan lärare – elev vid dess inläring och på så sätt underlätta för läraren vid bedömning och betygssättning. Det visar sig att elever med intellektuell funktionsnedsättning i större utsträckning än elever utan intellektuell funktionsnedsättning upplever att gapet är större mellan de färdigheter som förväntas av eleven och de akademiska färdigheter som faktiskt åskådliggjorts att eleverna ska klara av. Författarna påtalar betydelsen av lärarens stöd för att underlätta vad som förväntas av eleven för att uppnå målen för vidare studier (Pham, Murray & Good, 2018).

### **4.3. Hur upplever lärare bedömning**

Ineland och Silfver (2018: 109) framhäver i sin artikel det intressanta spänningsförhållandet i talet om en skola för alla kontra normalitet och avvikande, där det krockar med den faktiska skolvardagen och idéer om hur en skola för alla borde se ut. Imitations – och autenticitetsproblematik som det benämns, handlar om att det som

anses vara det normala är också det som ska imiteras, och därmed ska det avvikande bli eller förefalla vara normalt. Artikeln bygger på en stor studie som synliggör den problematik som finns på många områden när det kommer till bedömning och betygssättning av elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Normaliserande verksamheter, vars mål är vardaglig meningsfullhet (autenticitet), konfronteras med problemet att skapa grundläggande sociala miljöer – arbete, bostad, skola, etc. – utan att också rymma terapeutiska syften. "... När den politiska intentionen med en inkluderande skola omsätts i praktiken hamnar pedagoger som bedömer och betygssätter elever med utvecklingsstörning i en pedagogiskt, metodologiskt, didaktiskt och etiskt utmanande position" (Ineland & Silfver, 2018:109).

Syftet med Ineland och Silfvers (2018) studie är att kartlägga lärares och pedagogers erfarenheter och syn på betygssättning i grundsärskolan samt i grundskolan av elever med utvecklingsstörning. Studien bygger på två enkätfrågor, en öppen fråga och en standardiserad som besvarats av 115 stycken lärare och pedagoger från fem olika kommuner i Sverige. På den standardiserade frågan som löd: "... Det är viktigt att elever med utvecklingsstörning betygssätts?" var svarsfrekvensen 98 %, och 83 % på den öppna frågan. Studiens resultat visar bland annat att "... betygssättning har relativt svagt stöd bland lärare och pedagoger." (Ineland & Silfver, 2018: 107), och på elevernas svårigheter med att se betyg och dess betydelse samt kopplingen mellan insats och betyg. Studien belyser också det faktum att de kognitiva funktionsnedsättningarna är så stora att oavsett hur stor insats eleven gör, så kan det ändå inte nå upp till lägsta betygskriteriet. Ett tema, betygens giltighet framhäver det faktum att betygen inte har någon betydelse i framtiden för eleverna och därför ställer sig lärare och pedagoger frågan varför de ska finnas överhuvudtaget. En respondent har talande skrivit: "... Betygen i dag är ett spel för gallerierna, och saknar för eleven helt betydelse i livet efter skolan." (Ineland & Silfver, 2018: 118). Det upplevs som en etisk problematik med bedömning och betygssättning.

För lärare är betygssättning en svår, men viktig uppgift anser Selghed (2011). Då lärare är skyldiga att sätta betyg på elever från årskurs 6 i grundsärskolan och efter varje avslutad kurs i gymnasiesärskolan blir det på sätt och vis som ett myndighetsutövande. Med den nya reviderade betygsskalan är tanken att betygssättningen ska få en ökad rättvisa och likvärdighet (Selghed, 2011). Något som har försvårat bedömning och betygssättning för lärare är införandet av den nya läroplanen för grundsärskolan

(Skolverket, 2011b). I den tidigare läroplanen Lpo 94 (Skolverket, 1994) skulle undervisningen ges och bedömas efter elevens förutsättningar. En stor förändring som kom och påverkade undervisningen är de kunskapskrav som kom med den nya läroplanen där alla elever har kunskapskrav att nå upp till utan att ta hänsyn till deras egna förutsättningar. För lärare kräver detta att de i större utsträckning bearbetar innehållet i styrdokumentet och bedömer eleverna utifrån kunskapskraven i läroplanen (Selghed, 2004).

I en stor nationell enkätstudie (Klang et al., 2019) med 392 lärare som arbetar i grundsärskolan (som ingår i forskningsprojektet En särskild skola) visar resultatet på att lärare i grundsärskola upplever sig ge strukturerade genomgångar, att eleverna arbetar efter ett schema och att eleverna är involverade i lektioners genomgångar. Studiens resultat bekräftar tidigare studier (Berthén, 2007; Göransson, Hellblom-Thibblin & Axdorph, 2016), att lärarnas förväntningar på eleverna i grundsärskolan generellt inte är så höga. Vidare läggs stort fokus på att skapa en gemenskap i klassrummet, ge möjligheter för alla elever att interagera med varandra och arbeta kontinuerligt med frågor som behandlar värdegrund. Att stötta eleverna i arbetet med deras självkänsla och stödja kamratrelationer är också viktiga faktorer. En problematik Ineland och Silfver (2018: 110) ser är att grundsärskolans- och gymnasiesärskolans kursplaner inte upplevs av lärarna i verksamheterna som speciellt utformade utifrån elevernas förutsättningar och behov: "... Eftersom utvecklingsstörning är en förutsättning för mottagande i grundsärskolan betraktas kursplaner och kunskapskrav som anpassade för elevgruppen".

#### **4.4. Likvärdighet i bedömning**

Bedömning och betygssättning är en omstridd fråga som många elever både har positiva och negativa erfarenheter av (Lundahl & Folke- Fichtelius, 2011). Både Lundahl, Folke- Fichtelius (2011) och Skolverket (2004) framhäver att betygens jämförbarhet förutsätter att betygssättningen är likvärdig och att lärarnas tillämpning av att sätta betygs utförs enligt gällande styrdokument på olika nivåer samt att en viktig aspekt är att samma prestationer och kunskaper ger samma betyg över tid oavsett vilka lärare eleven har eller vilken skola eleven tillhör.

Arvidssons avhandling (2016) är dels en studie över unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning och deras sysselsättning efter gymnasiesärskolan, och dels en registerstudie med insamlade gymnasiesärskoleelevers slutbetyg mellan 2001 och 2011. Det sistnämnda, registerstudien, kom till som en nödvändighet för genomförandet av själva avhandlingens syfte och frågeställning – en konsekvens av att elevers slutbetyg på gymnasiesärskolan inte dokumenteras och arkiveras på samma sätt som för avgångselever på gymnasiet. Gymnasieelevers slutbetyg finns dokumenterade i alla kommuner och Arvidsson (2016) trodde vid forskningsprojektets början att liknande dokumentation fanns att tillgå över gymnasiesärskoleelevers slutbetyg, vilket det inte gjorde utan det visade sig att det saknades ett nationellt register över elever som avslutat gymnasiesärskolan. Övergången från gymnasiesärskola till arbetsliv för unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning har under många år varit bristfällig dokumenterad. Studien omfattar alla de cirka 13 020 elever som har examinerats från gymnasiesärskolan under åren 2000 till 2011. Arvidsson (2016) menar att studien har visat på både väntade och oväntade resultat. Ett väntat resultat var att nästan 4 utav 5 personer står utanför arbetsmarknaden, och att 47 % hade någon form av daglig verksamhet. Ett oväntat resultat var att 24,1 % hade ingen sysselsättning alls, utan hamnar i kategorin någon annanstans. Analyserna har vidare bidragit till ökade kunskaper om generella mönster och faktorer (kön, utbildningsprogram, förfluten tid sedan examen, boendekommun och social bakgrund) som tidigare i princip saknats vad gäller personer med intellektuell funktionsnedsättning som har gått i gymnasiesärskolan i Sverige (Arvidsson, 2016: 91). Arvidsson (2016) sätter fingret på möjliga orsaker till varför gymnasiesärskoleelevers avgångsbetyg skulle vara så svårt att samla in hos respektive skola och att skolornas hantering av dessa varit i många fall ytterst bristfälliga – kan det bero på att avgångsbetyget som för andra elever på gymnasiet används för att söka utbildning eller söka arbete, inte kommer att användas till liknande för gymnasiesärskoleelevernas avgångsbetyg?

Mineurs (2013) avhandling har fokus på att belysa gymnasiesärskoleelevers erfarenheter och upplevelser av sin skolvardag och i samhället utanför skolan. Den kvalitativa empirin består av intervjuer och observationer, och sammanlagt är det 26 elever som är intervjuade. Avhandlingens delsyfte är att också ta reda på hur gymnasiesärskolans verksamhet är organiserad och för detta ändamål har kvantitativ metod använts i form av

en enkät. Studien ger en bild av hur dessa unga vuxna upplever sin skoldag, sin plats i samhället – det är en ovärderlig kunskap som bidrar till större förståelse för de olika yrkesgrupper som arbetar med och kring dessa gymnasiesärskoleelever. Precis som avspeglas i studiens namn så visar resultatet på skolformens komplexitet (Mineur, 2013), till exempel elevernas medvetenhet om att gymnasiesärskolans utbildning och betyg inte ger behörighet till vidare utbildning på högskola eller universitet. Merparten av eleverna i studien uppvisar en ambivalent inställning till skolsituationen på gymnasiesärskolan och till framtiden. Mineur (2013) lyfter också det motsägelsefulla i att utbildningen i gymnasiesärskolan ska vara anpassad och utformas efter elevernas särskilda behov, samtidigt som den ska göras nästan identisk med gymnasiet (SOU, 2011: 8). Lang och Ohlsson (2009) menar att trots ideologiska värden som en skola för alla med lärandemiljöer för alla elever oavsett funktionsnedsättningar, så är det ett faktum att elever och unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning inte får den rätt till utbildning som de har samt att de utestängs från vidare utbildning efter gymnasiesärskolan. De dilemman som uppstår då en skola för alla inte uppnås i praktiken, gör att studier som bygger på intervjuer med ett holistiskt perspektiv från de personer som sällan hörs eller lyfts i debatten kring likvärdighet i den svenska skolan, kan bidra till och öka medvetenheten kring denna problematik.

## 5. Teoretisk förankring

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för de perspektiv som används som teoretisk utgångspunkt i vårt arbete och presentera de analysredskap som använts och som ligger till grund för hur våra resultat kommer att tolkas. Vid genomgång av intervjumaterialet var dilemma återkommande i lärarnas arbete med bedömning och betyg samt hur lärarna aktivt anpassar utbildningen efter varje elevs behov och förutsättningar. Därför har vi valt dilemmaperspektivet, men då även det kritiska perspektivet och det kompensatoriska perspektivet lyste igenom till viss del, så har dessa tre använts som redskap i analysen. Men framförallt är det dilemmaperspektivet som har varit mycket användbart i analysen, då Nilholms (2005) dilemmaperspektiv i vår studie är väldigt tydligt och framträdande. Ett dilemma kan förklaras som en motsättning som inte går att få ihop, en ekvation som inte går att lösa. Verksamma i skolans värld stöter dagligen på dilemman i olika situationer, alltifrån kategorisering av elever för att kunna urskilja de elever som är i behov av särskilt stöd, bemötande av föräldrar till undervisning av elever med olika behov och förutsättningar i samma grupp och med målet att uppnå en likvärdig skolgång (Nilholm 2005, 2007).

Nilholm (2007, 2016) anser att för att se verkligheten så att den ska bli begriplig, används teorier som ett sätt att se på den. Inom specialpedagogiken fanns det sedan tidigare två grundläggande perspektiv: det kritiska och det kompensatoriska perspektivet. Nilholm upplevde att dessa två inte räckte till för att belysa och förklara verkligheten, så ett tredje perspektiv utvecklades - dilemmaperspektivet. Perspektiven placerar problemet på olika ställen, det som skiljer dem åt är vad de ser som problematiskt och var de placerar problemet, hos eleven, omgivningen eller emellan, då komplexiteten också inkluderas i problemet. Det perspektiv man utgår från avgör hur man förhåller sig till eleven och problemet men det påverkar även vad man kräver av eleven och hur man ser på sin egen funktion som medverkare till situationen och vilken typ av lösning man letar efter. Dessa tre forskningsperspektiv har alla olika sätt att se på och hantera olikheter och avvikelser (Nilholm, 2005, 2007). Vi kommer här att redogöra för de tre perspektiven, som alla tre är specialpedagogiska teorier: det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet.



## **5.1. Det kompensatoriska perspektivet**

Nilholm (2005) presenterar tre olika perspektiv på specialpedagogik men poängterar att perspektiven grundar sig i forskning på två grundperspektiv som delas in i ett kritiskt- och ett kompensatoriskt perspektiv. Dessa två är utgångspunkten för en stor del forskning inom området. Författare som bland annat Ainscow (1998), Clark, Dyson och Millward (1998) har argumenterat om olika perspektiv på specialpedagogik som resulterar i det kompensatoriska perspektivet även kallat det kategoriska perspektivet. Detta perspektiv har sina fästen i medicin och psykologi där det ses som problemet ligger hos individen och där lärarna förväntas åtgärda elevens svårigheter. Som lösning till detta försöker man kompensera de brister eller problematiska egenskaper som eleven har. Här vill man gärna kategorisera avvikelser och särskilja det onormala från det normala och på så sätt ge eleven bästa hjälp. Det kompensatoriska perspektivet har ansetts vara det dominerande inom specialpedagogik och till stor del fortfarande är anser Nilholm (2007).

## **5.2. Det kritiska/relationella perspektivet**

Det kritiska perspektivet som även kallas det relationella perspektivet formades ur en kritik gentemot det kompensatoriska perspektivet. Problemen bör sökas utanför eleven hävdar Nilholm (2007) då svårigheterna uppstår i mötet med omgivningen och elevernas olikheter bör ses som en tillgång och inte nackdel. Här läggs vikten på det sociala och betydelse av dess faktorer för skolproblem. Lärarens roll ses som en del av problemet och svårigheterna som uppstår är i relation till sammanhanget. Utifrån ett demokratiskt deltagarperspektiv växte det relationella perspektivet fram, där problemen lyfts bort från individen och läggs på omgivningen. En anledning till kritiken mot det kompensatoriska perspektivet bottnar i att specialpedagogik kan bero på olika variabler som till exempel skolor som misslyckas med sin uppgift, sociala orättvisor eller brister hos personalen som möter eleverna i skolan (Nilholm, 2005). Kritiken som enligt Nilholm (2005) visar sig i samband med det kritiska perspektivet är att om en elev uppvisar svårigheter och inte klarar målen trots anpassningar och insatser, skuldbeläggs hen i tron att det är elevens eget fel eller om eleven själv eller elevens vårdnadshavare inte går med på att det är en funktionsnedsättning som hindrar eleven i sitt lärande. Även läraren kan skuldbeläggas i de fall svårigheterna för inläring hänger på skolmiljön som ska vara anpassad så att alla elever har möjlighet att nå kunskapskraven med tillräckliga insatser och anpassningar.

Nilholm (2005) poängterar att det kan vara en för hög kravnivå och trots fullt stöd under elevens hela skolgång när den inte kunskapskraven på grund av sin funktionsnedsättning.

### **5.3. Dilemmaperspektivet**

Det tredje perspektiv som Nilholm (2005) tar upp är dilemmaperspektivet, detta uppkom som en reaktion på de ovannämnda. Dilemmaperspektivet riktar sin kritik till vad det kritiska perspektivet står för, att alla skolproblem ska försvinna bara man tar sig an dem på rätt sätt. Författaren menar att det inte finns någon självklar väg att gå när ett pedagogiskt problem uppstår och säger att dilemmaperspektivet förenklar ett komplicerat specialpedagogiskt utförande utan att ta hänsyn till dilemman som uppkommer. När det handlar om dilemman kan utbildningssystemet inte lösa dessa motsägande krav utan försöker hela tiden skapa någon form av balans inom ramen för dem. Nilholm (2005) poängterar att dilemmaperspektivet intar en ny teoretisk position som inte kan jämföras med varken ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv.

Enligt författaren är dilemmaperspektivet ett perspektiv som står för motsättningar mellan det kritiska och kompensatoriska perspektivet och som inte går att lösa men som hela tiden finns omkring en undervisningsmiljö. De två andra perspektiven strävar efter att lösa problemet med individuella brister eller specialpedagogik genom att i det kompensatoriska perspektivet kompensera individen och i det kritiska perspektivet förändra skola, maktförhållanden eller andra sociala fenomen. Dilemmaperspektivet å andra sidan menar att det inte finns något enkelt givet svar på problemet utan man ser svaret eller lösningen på problemet som ett dilemma (Nilholm, 2007). Däremot hävdar Nilholm (2005) att ett centralt dilemma utifrån perspektivet utgår ifrån att nutida utbildningssystem förutsätts behandla individers olikheter och genom dilemmaperspektivet menar författaren att undervisningen ska anpassas så att alla elever ska få samma erfarenheter och kunskaper och därmed kan mötas utifrån sina olikheter. Nilholm (2007) lyfter att det inom perspektivet finns en etisk dimension där han påtalar rätten om att tilldela elever identiteter som grundar sig i en distinktion i vad som anses vara normalt och onormalt, att elever får identiteter som bygger på deras svårigheter.

Ett problem Nilholm lyfter är att det måste finnas en balans mellan olika dilemman som visar en ödmjukhet inför att saker och ting uppfattas olika utifrån olika perspektiv

(Nilholm, 2007). Att placera problematiken i ett socialt rum där det sker diskussioner om hur olikhet ska benämnas och hanteras är ett sätt att förklara dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005). Ett dilemma för ett utbildningssystem är, enligt Nilholm (2005) dels att det ska genomföras en likvärdig utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas efter elevers olikheter såsom erfarenheter, förmågor och egenskaper. Dilemman som uppstår utifrån detta kan vara på både etisk, social och politisk nivå. En fråga som Nilholm (2005) ställer sig är hur man bland annat ska relatera till elever i behov av särskilt stöd, som individer eller som kategorier av individer. Nilholm (2007) menar att en forskare som använder dilemmaperspektivet ges möjlighet att distansera sig från de normer som råder i samhället kring skola och utbildning, och inte behöver välja sida genom att kategorisera och sätta in i olika fack. Istället ges forskaren möjlighet att lyfta upp komplexa och problematiska processer och medvetandegöra dessa och öppna upp för diskussioner.

## 6. Metod

Vi kommer i detta kapitel att redogöra för och motivera vårt val av metod och forskningsansats som vi använt för att försöka få svar på våra frågeställningar. Vi redovisar även vår datainsamlingsmetod och urval av deltagare. Avsnittet avslutas med att vi redogör för hur pilotstudien, genomförande och bearbetning gjorts, samt hur de forskningsetiska aspekterna som finns att förhålla sig till och studiens tillförlitlighet genomförts och analyserats. Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser när det gäller bedömning och betyg i grundsärskola och gymnasiesärskolan, samt hur lärare upplever betyg och dess funktion och om de anser att läroplanen är anpassad för elevgruppen.

### 6.1. Metodval

Vi har genomfört en empirisk undersökning då vi i vår studie vill ta reda på hur lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan upplever bedömning och betygssättning. För att kunna tillgodose studiens syfte och frågeställningar har vi valt att utgå från en kvalitativ ansats, det vill säga semistrukturerade intervjuer som utgått från en intervjuguide (Bryman, 2016). Vi ansåg att det kvalitativa arbetssättet är lämpligt att använda i vår studie då vi vill ta reda på lärares erfarenheter och upplevelser. Flera författare (Trost, 2010; Bell, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009) anser att genom att kunna ställa följdfrågor utifrån respondenternas respons i en intervju kan forskarna få information som respondenterna sitter inne med och som kan leda till en djupare insikt. Både Kvale och Brinkmann (2009) och Trost (2010) skriver att när man som forskare använder sig av den kvalitativa forskningsintervjun vill man utifrån de intervjuades synvinkel få en bild av världen och att intervjun vilar på en interaktion mellan forskaren och den intervjuade. Studien utgår från en fenomenologisk ansats för att fånga respondenternas förståelse för sin mänskliga upplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi som forskare är inspirerade av fenomenologin som enligt Kvale och Brinkmann (2009: 44) handlar om "... att kartlägga hur människor upplever livsvärldsfenomen". Det finns flera inriktningar inom fenomenologin som alla har filosofen Edmund Husserl (1859 - 1938) verk som utgångspunkt. Husserl menar att fokus är på subjektets livsvärld det vill säga hur en människa upplever sin vardag (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finns både för- och nackdelar med intervjuer, en fördel med

metoden anser Bell (2006) är flexibiliteten. Forskaren kan utröna svar, följa upp idéer, gå på känslor genom att ta hänsyn till hur responsen avges genom att känna av och se mimik, tonfall och pauser i svaren. Detta kan ge information som skriftliga svar inte visar utan där svaren måste tas för vad de är. Svårigheten med intervju som metod är att den är tidskrävande, frågorna kan ta lång tid att formulera och under ett kortare arbete har forskaren bara tid till ett fåtal intervjuer samt att det kan vara svårt att analysera svaren. Vidare anser Bell (2006) att det kvalitativa arbetssättet är en subjektiv teknik och att det är stor risk för skevheter. När det kvalitativa arbetssättet med intervjuer används krävs noggrannhet, tålmod, planering och erfarenhet innan den eventuella belöningen kommer. Det är viktigt med en eller flera pilotintervjuer innan intervjuerna till studien görs samt att forskaren väljer ut teman, gör specifika frågeställningar och lägger upp en tidsplan.

## **6.2. Urval**

Det har varit svårt att få respondenter till vår undersökning, detta har lett till ett bekvämlighetsurval. Enligt Bryman (2016) är ett bekvämlighetsurval de respondenter som är tillgängliga och har ett intresse att delta. Totalt har vi skickat ut missivbrev till tre gymnasiesärskolor i tre olika kommuner och till tre grundsärskolor i en kommun i södra Sverige, men trots det har få anmält sitt intresse till att delta i undersökningen. Sammanlagt består studiens empiri av sju respondenter som intervjuats. Tre av respondenterna undervisar på gymnasiesärskola och fyra i årskurs 6 - 9 i grundsärskolan. Motivet till att vi har sökt respondenter som arbetar på grundsärskolan och på gymnasiesärskolan är att en av oss arbetar i grundsärskolan och en av oss i gymnasiesärskolan. De sju respondenterna som intervjuats är alla utom en utbildade speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning och har många års erfarenhet av yrket. Respondenten som inte är speciallärare, är under utbildning till specialpedagog. Vi kommer i inledningen till resultatet kort presentera våra respondenter.

## **6.3. Pilotstudie**

En liten pilotstudie gjordes innan vi genomförde intervjuerna till studien. Syftet med en pilotstudie är att pröva intervjufrågorna på någon annan än respondenterna för att se så

att frågorna är enkla och tydliga att förstå och för att undvika missförstånd och konstigheter och eventuellt korrigerar samt göra ändringar (Bell, 2006). Den gick till så att det gjordes en provintervju innan med en lärare på individuella programmet (IVP) på gymnasiesärskolan, på så sätt var det ingen empiri som vi skulle kunna använda oss av då vi i vår studie vänder oss till lärare som arbetar med betyg på gymnasiesärskolan, och betyg sätts inte på IVP. Frågorna i intervjuguiden är inget behov av att ändra och är de samma som användes i pilotstudien.

#### **6.4. Genomförande**

Studien har utförts utifrån sju intervjuer varav en respondent svarade via mail. Vi skickade ut missivbrev, (Bilaga 1) till två gymnasiesärskolor i två olika kommuner, och till tre grundsärskolor och en gymnasiesärskola i samma kommun. Vi skickade inte ut intervjufrågorna (Bilaga 2, intervjuguide) i förväg och det var ingen som frågade efter dem. De blivande respondenterna kontaktade oss och meddelade sitt intresse för undersökningen, och därefter bokade vi in tid och plats för intervju. Alla intervjuer utom en har skett på informanternas arbetsplatser i ett eget rum. Vid första intervjun undrade en kollega till den respondenten som vi bestämt träff med om denna också fick vara med på intervjun, så vid det tillfället intervjuades två respondenter på samma gång. Intervjuerna gjordes alla inom några dagar. Därefter började arbetet med transkriberingen av det totalt inspelade materialet på cirka 160 minuter. Den sjunde respondenten kunde välja mellan att träffas personligen och bli intervjuad, bli intervjuad via telefon eller få frågorna via mejl. Informanten, som arbetar på en gymnasiesärskola, valde det sistnämnda alternativet. Eftersom vi redan hade svårt att få respondenter till vår undersökning så valde vi att göra så här.

#### **6.5. Bearbetning**

De sju intervjuerna har bearbetats utifrån studiens syfte och frågeställningar, som är:

- Hur upplever lärare bedömning och betygssättning?
- Hur arbetar lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan för att få en likvärdig bedömning?
- Hur upplever lärare betyg och dess funktion?

- Hur upplever lärare läroplanens anpassning för elevgruppen?

Intervjuerna transkriberades i snar anslutning till att de utfördes då Bryman (2016) poängterar att forskaren inte ska vänta för länge med att transkribera och analysera intervjuerna. Alla intervjuer transkriberades i sin helhet och lästes därefter igenom ett antal gånger. I arbetet med urval av relevant empiri så insåg vi att tematisk analys var det sätt som passade vår studie att arbeta med, det vill säga att vi har letat i empirin efter mönster som fångar upp enskildheter som kan kopplas till och besvara forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006). Eftersom analysen har empirin som utgångspunkt, det vill säga att analysen har varit induktiv, ligger fokus på att hitta likheter och skillnader, språkliga kopplingar, repetitioner och övergångar i empirin (Bryman, 2016). För att kunna arbeta vidare med tematisk analys så sökte vi efter teman som utgick från våra frågeställningar för att på så sätt kunna välja ut den empiri som var mest relevant för att kunna besvara studiens frågeställningar. Följande sju teman har vi utgått ifrån i arbetet med den tematiska analysen:

- Bedömning
- Betyg
- Likvärdighet
- Betygets funktion
- Betygets funktion för eleven
- Godkänd eller underkänd
- En anpassad läroplan

En tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006) indelad i olika faser, det som är viktigt att tänka på är att dessa faser inte innebär en strikt linjär ordningsföljd utan att de under arbetets gång bör anpassas fram och tillbaka.

Resultatet kommer att redovisas i form av text och citat under ovannämnda sju teman. I vårt resultat har vi använt oss av många citat från intervjuerna för att belysa och lyfta upp respondenternas upplevelser. Repstads (2012: 170) egen slutsats är att man "... hellre ska använda för många citat än för få", resterande material som låg utanför studiens syfte och frågeställningar sorterades bort. Inför resultatredovisningen har vi valt att presentera respondenterna efter vilken skolform de arbetar i, grundsärskolan = gr och

gymnasiesärskolan = gy, samt nummerat dem i den ordning som de blev intervjuade: L1= gy, L2 = gr, L3 = gr, L4 = gr, L5 = gr, L6 = gy, L7 = gy.

## **6.6. Studiens tillförlitlighet**

I vår studie har vi försökt att beskriva forskningsprocessen så tydligt som möjligt för att öka tillförlitligheten och så att studien går att efterfölja. Under de flesta av våra intervjuer har vi båda varit närvarande vilket Repstad (2012) menar är en fördel som ger större tillförlitlighet. När det kommer till studiens tillförlitlighet framhäver Bryman (2016) att det handlar om huruvida resultaten av studien kan anses vara pålitliga vilket i huvudsak beror på studiens interna och externa validitet. Bryman (2016) och Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver en intern validitet som något som visar tillförlitligheten hos resultatet i studien. Vill man som forskare uppnå en god intern validitet gäller det att undvika systematiska fel det vill säga att respondenterna blir påverkade av varandra och genom slumpmässig och randomiserad fördelning av deltagare minimeras detta, detta menar författarna är det bästa tillvägagångssättet för att få en god intern validitet. Brister den interna validiteten kan det bli svårt för forskaren att tolka resultaten och dra säkra slutsatser. Den externa validiteten visar i fall resultatet går att generalisera utifrån urval och urvalsunderlag. Uppstår en brist i urvalsförfarandet påverkas validiteten negativt till exempel om personer med vissa egenskaper såsom utbildning, ålder, kön eller socioekonomisk bakgrund är under- eller överrepresenterade. Om den externa validiteten brister innebär det att resultatet inte går att generalisera till andra grupper (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Enligt Bryman (2016) så är begreppet validitet främst användbart i kvantitativa undersökningar som handlar om mätningar. I de kvalitativa undersökningarna används i större del begreppet tillförlitlighet vilket är indelat i fyra delkriterier; pålitlighet, trovärdighet, överförbarhet samt en möjlighet att styrka och konfirmera.

Reliabilitet i en studie handlar om mätsäkerhet, om mätinstrumentet ger ett tillförlitligt värde samt att validiteten visar mätinstrumentets duglighet. I vår studie är således våra intervjufrågor mätinstrumentet vilket gör reliabiliteten låg menar Bryman (2016). Forskaren kan öka tillförlitligheten genom att använda sig av ledande frågor för att pröva tillförlitligheten i svaren som sedan kan grunda tolkningen som senare görs (Kvale & Brinkmann, 2009). Syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att förstå respondentens



syn på den levda världen, (Kvale & Brinkmann, 2009) vilket lärarna som intervjuades i studien fick möjlighet att göra. När det gäller reliabiliteten kring tolkning av intervju svar innebär det en subjektiv handling. I vilken utsträckning en studie kan upprepas när det gäller kvalitativ forskning är enligt Bryman (2016) svårt, eftersom det inte går att återkalla samma miljö och förutsättningar vid en upprepning av en studie. Med viss försiktighet tror vi att om samma studie gjorts om hade liknande resultat framkommit. Ett internt bortfall (Patel & Davidson, 2003) kan ske ifall någon respondent låtit bli att svara på någon fråga. I vår studie har detta skett gällande en följdfråga kring bedömning och betyg, frågan är i fall läraren "... någon gång underkänt någon elev". Det är respondenten som besvarat intervjufrågorna via mejl som inte har återkopplat kring denna följdfråga.

## **6.7. Etiska överväganden**

Vid forskning är det viktigt att ta hänsyn till etik. Innan våra intervjuer genomfördes har alla respondenter fått information kring sitt deltagande utifrån Vetenskapsrådets (2007) etiska riktlinjer som även tar upp vad vi som forskare ska ta hänsyn till när det gäller intervjuerna och bearbetningen av dem.

Individskyddskravet är det som skyddar den deltagande för olämplig insyn och är utgångspunkten för de etiska övervägandena. De genomförda intervjuerna har spelats in för att kunna transkriberas efteråt. Transkriptionerna kommer endast att kunna läsas av oss och vår handledare och kommer efter examinationen att förstöras. Alla namn - såväl på skola, lärare som elever - har avidentifierats för att säkerställa informanternas konfidentialitet. Respondenternas deltagande har skett på frivillig basis och har när som helst under studiens gång kunnat avbryta sin medverkan.

De fyra huvudkraven som forskaren ska ta hänsyn till är; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Utifrån informationskravet informerades respondenten om dennes uppgift och syfte med intervjun och vilka villkor som gäller för dennes deltagande. Samtyckeskravet, visar på lärarens rätt att själv bestämma över sin medverkan och kan när den vill sluta sitt deltagande. Genom konfidentialitetskravet fick respondenten information om att intervjun skulle helt avidentifieras och att ingen obehörig skulle ta del av vad som sagts. Nyttjandekravet togs upp där ändamålet för intervjun förklarades. Utifrån Vetenskapsrådet (2007) har respondenterna gett sitt samtycke till att delta under dess förutsättningar.

## 6.8. Själreflexivitet

Själreflexivitet har på senare år blivit ett begrepp inom kvalitativ forskning, och har sina rötter i kvinnoforskning och feministisk forskning. Tracy (2010) har satt samman en universal lista på åtta kategorier som tillsammans kan sägas utgöra grunden för god kvalitet på kvalitativ forskning. Enligt Tracy (2010) har inte kvalitativ forskning det alltid lika lätt att tas på allvar på samma sätt som kvantitativ forskning, vilket kan missgynna den kvalitativa forskningens resultat och därmed påverka hos beslutsfattare och makthavare. Detta bottnar i sin tur i att det inom den kvalitativa forskningen råder en spretighet när det kommer till vilka metoder och teorier som ska användas i forskningsarbetet, och därav ville Tracy (2010: 840) skapa en universal lista med kategorier som stramar upp och sätter ramar för den kvalitativa forskningens kvalitet: Worthy topic, Rich rigor, Sincerity, Credibility, Resonance, Significant contribution, Ethical och Meaningful coherence. Under varje kategori finns ett antal punkter. En av kategorierna är uppriktighet (sincerity) och för att nå denna behöver forskaren bland annat arbeta med självreflexivitet i sitt arbete och vara medveten om sin påverkan i forskningsarbetet. Själreflexivitet i kombination med transparens, innebär att motgångar i arbetet kan få synas och skrivas fram i arbetet, hur studiens frågeställningar kom till etcetera, Detta innebär att läsaren får en djupare inblick i arbetets gång från början till slut. Anledningen till att vi har valt att ta med självreflexivitet i vårt metodkapitel är att vi har valt att studera ett ämne i vårt examenarbete som i allra högsta grad är något som vi som verksamma lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan dagligen arbetar med, och att det därigenom inte är möjligt för oss i denna studie att förhålla oss helt neutrala. Under metoddiskussion kommer detta att tas upp ytterligare.

## 7. Resultat

Under resultat kommer studiens empiri att redovisas och respondenterna presenteras kort. Av de sammanlagt sju respondenterna är det tre som arbetar på gymnasiesärskola och av dessa tre är två män och en kvinna. De fyra respondenterna som arbetar i grundsärskola är två män och två kvinnor. Den insamlade empirin består av intervjuer av sammanlagt sju respondenter varav en respondent besvarade frågorna via mejl. Vi har valt att presentera dem efter vilken skolform de arbetar i, grundsärskolan = gr och gymnasiesärskolan = gy, samt numrerat dem i den ordning som de blev intervjuade: L1= gy, L2 = gr, L3 = gr, L4 = gr, L5 = gr, L6 = gy, L7 = gy. Resultatet presenteras i sju olika teman som utgår från arbetets frågeställningar:

- Bedömning
- Betyg
- Likvärdighet
- Betygets funktion
- Betygets funktion för eleven
- Godkänd eller underkänd
- En anpassad läroplan

### 7.1. Bedömning

Alla respondenter pratar om formativ bedömning och vikten av att kontinuerligt bedöma eleverna. Formen för hur de dokumenterar sin bedömning varierar.

På gymnasiesärskolan upplever jag generellt att summativ bedömning inte ger eleverna rätt förutsättningar att visa sina kunskaper vilket är en faktor som gör att jag ofta väljer bort den summativa bedömningen. **L6**

De lärare som undervisar i musik anser att de är tvungna att bedöma här och nu annars har de inget att ta på, och det blir en form av summativ bedömning menar de.

Ja, jag jobbar mycket med att utifrån vad som sker här och nu, både bedöma eleverna vart de befinner sig och hur man ska gå vidare i det liksom dagliga arbetet formativt då. Och det handlar ju om att hitta olika nivåer och anpassa utefter vad som behövs göras för att komma vidare. **L7**

På en grundsärskola och en gymnasiesärskola arbetas det aktivt med både formativ och summativ bedömning. Dock var det bara en lärare i grundsärskolan av de sju respondenterna som pratade om prov och läxförhör.

Dels det som sker hela tiden, tänker jag där man bedömer allt som sker hela tiden för att kunna ta nästa steg eller för att veta om man ska backa eller gå framåt. En ständig utvärdering av vad som sker i stunden. Sen finns det ju, vi jobbar här med att en gång per termin så summeras också allting i en bedömningsmatris. **L1**

Det är svårare i sarskolan än i grundskolan att bedöma eleverna i summativt arbete för att de är så olika. Det är en större dos av det formativa bedömandet i klassrummet, sedan har vi prov och läxförhör och följer läroplanens mål. I sarskolan är det formativa större, jag funderar på vad det är som jag vill se hos en elev och kan då varje dag titta efter det i stället för på ett givet tillfälle. **L4**

Formativ bedömning upplevs av flera respondenter som det sätt som har saknats i bedömningsarbetet för att kunna följa varje elevs kunskapsutveckling och anpassa material och lektioner därefter. Samtidigt uttrycks det att det formativa arbetet tar mycket tid, vilket ibland får ske på bekostnad av en likvärdig bedömning.

Jag har börjat ett bedömningsarbete som grundar sig i D. Williams fem nyckelstrategier för bedömning. ... Att likvärdigt bedöma är en svårighet, i synnerhet när vi lägger så stor vikt vid den formativa bedömningen, men jag upplever att det är det bästa alternativet vi har att arbeta med. **L6**

## **7.2. Betyg**

Alla respondenter upplever att de och deras kolleger för det mesta har en samsyn kring bedömning och betygssättning och är de oense så hittar de konsensus som alla är tillfreds med.

Ja, det tycker jag annars brukar vi landa i en gemensam...att man hittar konsensus. Det är inte alltid man tycker likadant, men det är bra att ha en annan röst och input. **L4**

Vi försöker sambedöma eleverna för att få en rättvis bild när det gäller betyg. Vad innebär ett e, c, a och så vidare. ... Genom sambedömning, för att man kan tolka saker olika. Liksom det här med välfungerande vad är det för dig och vad betyder det för mig på ett enkelt sätt. **L3**

En del uttrycker ensamhet i bedömningsarbetet, och att bedömning och betyg är inget som prioriteras.

Vi arbetar inte så mycket gemensamt i arbetslaget kring bedömning vilket är synd. ... bedömning och betygsättning är låg prioriterat just nu. ... på gymnasiesärskolan är man oftast själv som undervisande inom sina ämnen vilket gör att man inte har någon lärare att diskutera inom sina ämnen med. Dock finns vinster att lyfta bedömningsarbetet inom arbetslaget trots att man undervisar i olika ämnen, en samsyn på bedömningen är viktig. **L6**

Ja, att tid inte avsätts till det då, att alla ska kunna delta i det. ... men om man tänker i arbetslaget som stort så har vi ju inte den diskussionen fast vi har efterfrågat. **L7**

### **7.3. Likvärdighet**

Några av respondenterna anser att det blir likvärdigt genom att följa bedömningskriterierna och kunskapskriterierna.

...antingen når man upp till dom eller ej, det blir en likvärdighet i sig eftersom alla har samma kriterier att betygsättas utifrån. **L2**

Hälften av respondenterna anser att likvärdighet gällande bedömning sker när lärare sambedömer och har samma tolkning av värdeorden.

Ja, det här med betygen i gymnasiesärskolan, är ju ganska så svårt det är något som vi diskuterar ganska mycket om vad som, hur man ska bedöma. Det är ju inte riktigt lika som det är i grundskolan då eftersom det är mer de här orden medverka och så här. **L7**

Likvärdigt blir det genom den formativa bedömningen menar en respondent. Samtidigt lyfter två respondenter att om man däremot tolkar styrdokumentet så säger de att man ska utgå från individuella förutsättningar och bedöms då alla elever utifrån de exakta kunskapskraven så blir det inte likvärdigt, utan att man måste utgå från individuella förutsättningar för att det ska bli likvärdigt. Värdeorden som används i kursplanerna är svåra att tolka och just att de är tolkningsbara gör att det kan öppna för subjektiva bedömningar.

Sen tycker jag att det svåra i vår skolform är att det är så tolkningsbart betygen. ... Men, det tycker jag är klurigt vad som är skillnaden mellan de här olika värdeorden är, det diskuterar vi en hel del och vi har ju lite, lite hjälp av Skolverket bedömningsstöd och så men det är fortfarande ganska så subjektivt. **L5**

Bedömning upplevs inte som något enkelt i särskolan, och respondenten ger uttryck för en ambivalens i bedömningsarbetet, samtidigt som det unika för särskolan lyser igenom. Men det upplevs problematiskt och ett dilemma att få ihop.

Bedömningen sker ju i och för sig så klart därefter om man sen kopplar det till betyg, så är det ju. Men det är ju ett, ett litet dilemma i en verksamhet som har väldigt mycket individuella lösningar och en vana att lösa saker och ting individuellt att man, man kan inte och man gör inte, låter inte alla dras över samma kam. **L5**

## 7.4. Betygets funktion

Känslor av frustration och dilemma genomsyrar respondenternas syn på betyg.

I särskolan tycker jag att betyg är en mindre morot än i grundskolan där det kan vara en motivator. Men det fyller en mindre funktion i särskolan än i grundskolan. **L4**

En del av lärarna säger att de inte är så mycket för betyg egentligen. Betyg upplevs inte som positivt, utan är någonting som bara måste göras och det utvecklar inte eleverna så mycket och inte undervisningen heller. Syftet med betyg för gymnasiesärskolans ungdomar del upplevs också som oklart.

Jag tycker, jag är ju inte så mycket alltså för betyg egentligen så, jag tycker inte att det alltid är av något positivt. ... så för mig är nog det bara nånting som jag måste göra, men jag tycker inte att det utvecklar eleverna så mycket och inte undervisningen heller utan samtidigt som jag då inte vet egentligen syftet med just våra ungdomar vad dom ska ha betyget till sen riktigt. **L7**

Vidare hur tidskrävande arbetet är med bedömning och betyg.

Jag tycker det är så fånigt för man lägger ner så sjukt mycket tid på att vad som krävs för ett C och ett A och så och sen så vill ju inte ens alla ha betyg och de används. ... det är bara en bedömning av biologi och intellektuell förmåga. En elev som har en oerhört bra arbetsprestation varje dag, men får ändå ett sämre betyg än andra elever för att elevens kapacitet är så mycket lägre än andras. Det är svårt att förklara kan jag tycka. **L2**

Flera respondenter lyfter dilemmat med att gymnasiesärskolebetyget inte ger möjligheter till att söka till högskola eller universitet efter studenten och att betyget inte har något värde ur ett samhällsperspektiv.

Eleverna på gymnasiesärskolan kan inte använda sina betyg för att söka sig till eftergymnasial utbildning. Ur ett samhällsperspektiv så har inte heller betygen på gymnasiesärskolan någon viktig

funktion. ... Jag skulle hellre se två steg i betyget, om eleven når kunskapskraven eller inte når upp till kunskapskraven. Detta tror jag skulle gynna eleverna på gymnasiesärskolan. **L6**

Bara det att de inte har några särskilt stora möjligheter till eftergymnasial utbildning är ju förödande för dem. **L5**

#### **7.4.1. Betygets funktion för eleven**

Hur lärarna pratar betyg med eleverna skiljer sig åt. Drygt hälften av respondenterna pratar regelbundet betyg med eleverna. De andra tar upp betyg på utvecklingssamtal och under det sista året på gymnasiet. En lärare berättar att hen inte pratar jättemycket betyg med sina elever, utan pratar mer innehåll och hur man kommer att arbeta med det i undervisningen samt vad som har funkade bra och vad man behöver arbeta mer med.

Vi försöker också förklara det för eleverna och berätta vad de måste prestera för att hamna på de olika nivåerna, att de måste kunna det här eller visa det här. **L3**

En del av respondenterna använder betyget som ett sätt att stämna av - att se att eleverna lär sig det man går igenom och att de uppfyller kunskapskraven. Vissa lärare anser att betyget egentligen inte har så stor betydelse, men att det samtidigt kan ge en hint i samtal med eleven vad denna ska kunna samt hjälpa läraren att se i vilken riktning en eventuell progression finns.

Det finns en motivationsfaktor för eleven och ett värde i att visa föräldrar hur det går för eleven i skolan men det informationsvärdet upplever inte jag som särskilt stort. **L6**

När man pratar betyg gör man det i en motivationsambition. **L1**

Alla respondenter är överens om att för vissa elever är betyg en motivationsfaktor och jätteviktigt och de jobbar hårt för ett bra betyg som i sig kan stärka självkänslan. För vissa elever har betyget ingen betydelse alls.

Eleverna driver inte betygssnack, de pratar inte mycket om det. ... Det finns elever där betygen är viktiga för dem och som jobbar jättehårt för att få bra betyg. **L3**

Jag upplever att det är väldigt lite snack om att jag har fått ett A eller B. Jag upplever mer att det är vi lärare som får jobba för att pusha dem. **L4**

En respondent menar att få ett betyg ger "... känslan av att de är som alla andra i skolan." En lärare lyfter att betyg är abstrakt för många elever som inte förstår betygets innebörd och att det de gör i skolan ska leda till en bokstav och dess betydelse.

Väldigt olika, en del elever, om de har genomskådat eller om de helt enkelt inte bara är där betygmässigt bryr sig faktiskt inte om ifall de får ett betyg eller inte. Dom, det är ju ett, det är ju ganska abstrakt att det jag gör här på jobb, skolan ska liksom leda till en bokstav och vad betyder de, det är ju jätteabstrakt för många elever. En del märker jag triggas lite av det, och då brukar jag försöka vara snabb med och visa såhär ligger det till. **L5**

Samtidigt så upplever respondenterna att det läggs ner mycket arbete och tid på betyget och allt som det innefattar, till exempel anpassat material och bedömning för att passa alla elever, där slutprodukten = betyget sedan i slutändan inte har någon betydelse, varken för att söka in på gymnasiet eller för att söka ett arbete.

Jag vet inte om det är någon som tittar på deras betyg och de får ett jobb utefter det, jag vet inte, jag är kluven till betyg här faktiskt. Samtidigt då får jag eftersom en del väldigt gärna vill ha betyg och då är det motiverande för dom samtidigt som det kan svårt att motivera varför betyget är som det är när man inte riktigt kan ta in varför eller så. Jag är kluven. **L7**

... och de används ju inte för att man ska konkurrera med dem för att komma in på gymnasiet. Så i princip kan man kasta dem i soptunnan och ändå komma in på intresse som det är nu och då känner jag man lägger ner så oändligt mycket tid på det olika nivåerna i betygsskalan och så behöver de inte ens användas någonstans. **L2**

Alla respondenter tror att en anledning till att en del elever inte bryr sig kan vara att eleverna vet om att deras betyg inte har någon funktion sett ur ett samhällsperspektiv.

Men betyget är ju inte på något sätt avgörande för dem att komma in på gymnasiet, den informationen får eleverna också. De kommer att komma in på det de söker för att alla kommer in. Så för vissa blir ju betygen "skit i vilket". **L3**

## **7.5. Godkänd eller underkänd**

Nästan alla lärare svarar att de inte underkänner en elev även om eleven inte når upp till kunskapskraven. Det framkommer att den enda anledningen till att de låter bli att sätta betyg är om eleven varit så mycket frånvarande att det inte går att bedöma eleven.

Nej, det kan jag inte, om de är här då får alla E. **L2**



Den är svår. Det står mycket om att medverka och medverka kan man göra på många olika sätt. Det är väldigt sällan vi inte sätter betyg på elever om det inte handlar om frånvaro. Typ nästan aldrig.

**L3**

Nä, om de inte skulle få ett E så betyder det att de inte har varit här, tänker jag. Men har man varit här så tycker jag att man har medverkat genom att vara här eller så. **L7**

Har man inte varit i skolan alls så då får man inget betyg, det lämnas blankt. Eller om skulle ha varit otroligt lite i skolan. **L1**

En lärare i grundsärskolan anser att det som ibland står i Skolverkets dokument (till exempel Lsär11) är luddigt att tolka och tar upp att i ämnen som matematik och svenska finns det några kunskapskrav som eleven ska kunna för att bli godkänd och det kan inte alla elever. Det upplevs som svårt att inte kunna göra någon skillnad på orsaken till varför en elev inte har fått betyg, om det beror på hög frånvaro eller att målen inte uppnås oavsett hur mycket eleven har försökt.

Jag tycker att det är lite luddigt det här med att betyg inte ska sättas för att i Skolverket så står det att om eleven inte når målen pga. frånvaro ska betyg inte sättas och om dom inte når målen pga. att de inte når målen även om de har försökt så ska inte betyg sättas, och det är ju samma, alltså på pappret ser det ju ut att vara samma sak, det tycker jag är svårt att veta att vi inte kan göra någon distinktionsskillnad. **L5**

En respondent lyfter dilemmat med vad ett eventuellt underkänt skulle leda till för elevernas självförtroende.

... Att hålla på och underkänna kan nog göra stor skada på deras självförtroende.

En lärare lyfter avsaknaden av formuleringen efter varje elevs förutsättning, sedan de ändrade läroplanen (Lsär11).

Som på idrotten där de ska klara av att simma 200 meter för att bli godkända i idrott. Det är jättesvårt eller omöjligt för en del. Men de klarar alla andra moment i idrotten. Idrottsläraren har pyst bort simningen i vissa fall, annars känns det jättehårt. Jag saknar den ”efter varje elevs förutsättning” sedan de ändrade läroplanen. **L3**

Dilemmat med att vissa elever placeras i grundsärskolan inriktning ämnen på grund av sociala skäl (till exempel träffa kompisar, utveckla språket), men som egentligen borde gå inriktning ämnesområde för att få godkänt betyg lyfts av en respondent.

Det finns de som har blivit placerade här av sociala skäl men som tillhör träningskolan, men ändå bedöms av vårt betygssystem då har vi bland lyft upp dem till ett E och varit lite för snäll ibland.

**L2**

Att underkänna elever för att de inte skulle nå upp till kunskapskrav som upplevs både för högt ställda och för omfattande, uppfattas som problematiskt och komplext.

Men har man varit så är det ju svårt att sätta, det finns ju sen så är det samtidigt tycker jag att det är lite konstigt för att det är ganska mycket som ska klaras av i kunskapskraven för att uppnå ett godkänt betyg och samtidigt så finns det inget.... **L1**

En lärare berättar att hen anpassar utbildningen så att alla elever ska ha möjlighet att nå ett E, utifrån att de är i skolan varje dag. Betygen tvingar också läraren att hitta nya arbetssätt för att eleverna ska kunna nå de olika betygen. Respondenten anser att om en elev kan visa kunskap i ett estetiskt ämne, men inte i alla, så sambedömer lärarna eleven utifrån där det har gått bäst.

Det blir min uppgift tänker jag att se vad vi har för innehåll som ska och på vilken nivå kan jag lägga det. ... Så det är mitt mål att jag lägger tyngdpunkten på de momenten som jag tycker är mest nyttiga och mest rimliga att arbeta med och jag försöker utforma övningar och moment som funkar helt enkelt. **L1**

## **7.6. En anpassad läroplan**

En av de sju respondenterna tycker att gymnasiesärskolans läroplan är anpassad för elevgruppen, medan övriga respondenter upplever att grundsärskolans respektive gymnasiesärskolans läroplan är för svår och ligger på en alltför hög nivå. Lärarna menar att det är mycket ämnesinnehåll som eleverna enligt lag ska ta sig igenom för att läroplanen ska vara så synkad som möjligt med grundskolans läroplan.

Jag kan tycka att den är ganska, ... innehållet i vad man ska lära sig är ganska högt ställt, kan jag känna om jag tänker på vilka ungdomar jag undervisar. ... Men det är ganska mycket är det ju. Den är ju omfattande. **L7**

Det är tufft för våra elever att klara det... **L3**

En respondent menar att läroplanens innehåll många gånger inte är användbart för eleverna i framtiden, men att undervisningen utformas så att den bidrar till elevernas självständighet.

Nej...men däremot för att få ett självständigt liv så synkar ju vår undervisning rätt så bra, men inte alltid kursplanen för där är ju rätt mycket som är rätt abstrakt att de ska kunna där som de rent krasst inte kommer att använda någon gång. **L2**

Respondenten som upplever att läroplanen (Gysär13) är anpassad för elevgruppen påtalar också att det är lärarens uppdrag att förmedla läroplanens innebörd och innehåll till eleverna på ett sätt som gynnar eleverna.

Jag upplever att läroplanen är anpassad efter elevgruppen. ... Jag tror dock att det är viktigt att vi lärare tillsammans läser, diskuterar, reflekterar och förändrar vårt sätt att undervisa i de olika kurserna så att läroplanens riktlinjer lyser igenom i undervisningen oavsett ämne. ... Men det gäller att tänka lite utanför boxen för att skapa de bästa förutsättningarna för eleven. **L6**

Flera orsaker lyfts kring huruvida läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan är anpassade eller inte för elevgruppen. En respondent upplever att kraven har höjts efter att formuleringen - efter varje elevs förutsättningar - togs bort med revideringen av grundskolans läroplan 2011, och en annan lyfter problematiken med att det finns elever som inte har förutsättningar att klara kunskapskraven, som är omöjliga för en del elever att uppnå oavsett hur mycket de än tränar.

... jag gillar ambitionen med den att man tar skola på allvar att särskola också är utbildning... **L1**

... kraven har ökat på eleverna. **L3**

... det känns inte rättvist. **L7**

En del respondenter menar att det blir som ett spel när grundskolan försöker göras så lik grundskolan som möjligt och att de högt ställda kraven är konsekvensen av att särskolan ska vara så likvärdig grundskolan som möjligt.

Inte när det blir så här svårtolkat som det blir, när det känns som att man gör vissa saker bara för sakens skull, det blir ju ett slags spel. ... Jag tycker ju att det är bra att vi får, jag tycker det är jättebra att vi har styrdokument annars skulle jag tolka det som att de inte brydde sig och det gör dom ju så klart, men det är svårt att pricka rätt med det. **L5**

Nej, det kan jag inte påstå mer att den ska vara så synkad med grundskolan som möjligt. Sedan är det alldeles för hög nivå. **L2**

En lärare på gymnasiesärskola lyfter det problematiska i att gymnasiesärskolans kursplaner är tagna från den vanliga gymnasieskolan.

...gymnasiesärskolans kriterier är hämtade från en standard gymnasieskola och sen förenklats och då är det ju från den åldern så då är det alltså från man är 15, 16 år gymnasiebetygen så att säga, så dom det känns som att det är ett stort glapp från åk 9 till åk 1 på gymnasiet. **L1**

En respondent tar upp att läroplanen visar vilka förväntningar som Skolverket och staten har på den här elevgruppen.

Betyget – om vi bortser ifrån hela den här svårigheten i att betygen egentligen i sarskolan inte har så stor betydelse och att det är svårt att motivera utifrån det och snårskogen kring hur man ska göra kring bedömningen, men om vi bortser från det så blir den ju ändå någonstans en slags hint om vad styrdokumenten har för förväntningar på dom här eleverna. **L5**

## **7.7. Sammanfattning**

Sammanfattningsvis visar resultatet på, genom lärarnas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betygssättning i grundsärskola och gymnasiesärskola, en vardag som är komplex och består av olika dilemman i relation till de styrdokument som lärarna behöver förhålla sig till i sitt uppdrag och synliggör den ambivalens som lärarna upplever. Det formativa bedömningssättet upplevs som det arbetssätt som saknats i bedömningsarbetet, samtidigt som det tar mycket tid i förhållande till en betygssättning som inte fyller någon funktion vare sig för eleven själv eller ur ett samhällsperspektiv.

Likvärdighet upplevs av lärarna när de får bedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar, men det råder delade meningar om det är så styrdokumenten kan tolkas eller inte, i och med revideringen av grundsärskolans läroplan, Lsär11, när formuleringen - efter varje elevs förutsättning – togs bort. Det finns en samsyn kring betyg och respondenterna upplever att skulle det uppstå oenighet så möts lärarna oftast i konsensus. Arbetet med betyg visar att lärare kan känna en viss ensamhet kring detta, oftast arbetas det enskilt med betygssättning och det är heller inget prioriterat utvecklingsområde i arbetslagen, även om det efterfrågas. Resultatet visar att det skiljer sig åt mellan lärarna

hur mycket och ingående de pratar betyg med eleverna. Samtliga lärare är överens om att det läggs ner mycket tid på betygssättning som har olika stor betydelse för eleverna, men resultatet visar att det till övervägande del är få elever som egentligen bryr sig om betyg, eller förstår dess funktion. Både hos lärare och elever finns av olika anledningar blandade känslor kring betyg och dess funktion.

Alla utom en av respondenterna i studien anser att läroplanen är för svår och inte anpassad för elevgruppen. Kraven är högt ställda och har blivit högre sedan revideringarna av både grundsärskolans läroplan (Lsär11) och gymnasiesärskolans läroplan (Gysär13), och respondenterna upplever att det är strävan mot en likvärdighet mellan grundskolan och grundsärskolan samt gymnasiet och gymnasiesärskolan som kan ses som en orsak till detta. Men att det egentligen inte ligger något rättvist i det, då särskolans elever ofta har mycket svårt att nå upp till de högt ställda kraven oavsett hur mycket tid som de lägger ner. Resultatet pekar på att lärarna endast underkänner en elev om det handlar om långvarig frånvaro då det inte finns ett underlag att bedöma. Detta innebär att en elev får godkänt betyg (E), även om eleven egentligen inte når upp till kunskapskraven, och lärare uttrycker oro inför att sätta ett betyg som kan sänka en elevs självförtroende. Sammanfattningsvis pekar resultatet på att lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan upplever arbetet med bedömning och betygssättning som problematiskt ur flera olika aspekter och ofta som ett dilemma.

## 8. Resultatanalys

Respondenternas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betyg i grundsärskola respektive gymnasiesärskola skildrar en vardag som är komplex och genomsyras av främst dilemmaperspektivet, men också det kritiska perspektivet. Det kompensatoriska perspektivet kan till viss del appliceras på delar av resultatet. Nilholm (2016) påtalar att teori och empiri kan länkas tillsammans och att det är syften som är bryggan mellan teori och empiri och som visar på vilket kunskapsbidrag som gäller med ett empiriskt arbete. ”... att använda teorin för empiriska kartläggningar” menar Nilholm (2016: 152) är överensstämmande med vetenskapliga syften – det visar hur ett kunskapsbidrag kan ges.

I arbetet med bedömning så pratar alla respondenter om formativ bedömning och vikten av att kontinuerligt bedöma eleverna. En anledning till att summativ bedömning väljs bort är att den inte ger eleverna rätt förutsättningar för att visa sina kunskaper. Här syns det kritiska perspektivet som handlar om att lyfta problemen från individen och utforma omgivningen så att individen får bättre förutsättningar. Formativ bedömning upplevs av flera respondenter som det arbetssätt som saknats i bedömningsarbetet.

Likvärdig bedömning av elevernas prestationer upplevs som problematisk och komplex eftersom eleverna har olika utgångspunkter för sitt lärande i form av förutsättningar och behov för att kunna tillägna sig målen i kursplanerna. Flera av respondenterna berättar om svårigheter med att tolka värdeorden, som till exempel medverka och bidra, i kursplanerna och att det kan leda till subjektiva bedömningar. Det upplevs som ett dilemma, och detta kan tolkas ur dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) – på vilket sätt ska lärarna ta sig an bedömningsarbetet för att följa styrdokumentet och samtidigt säkerställa en likvärdig utbildning för alla elever? Respondenterna i vår studie efterlyser mer stöd från Skolverket i bedömningsarbetet för att på så sätt säkerställa likvärdigheten genom tydliga riktlinjer i form av olika konkreta bedömningsstöd. Skolan ska enligt Lgr11 (Skolverket, 2011a, b) vara likvärdig, i skollagen 1kap. § 2 (SFS 2010:800) står att utbildningen skall vara likvärdig varhelst den anordnas i landet. Likvärdighet i skolan är dock enligt Skolverket (2004) styrsystemets svåraste fråga. Bedömningssituationer kan kompliceras ytterligare av yttre faktorer som bottnar i elevernas kognitiva begränsningar, till exempel dåligt arbetsminne. Samtidigt lyfter några respondenter att om man tolkar styrdokumentet så säger dessa att bedömning ska utgå från individuella förutsättningar,

vilket i sin tur medför att det blir en likvärdig bedömning när man utgår från elevens egna förutsättningar, och inte betyder att alla elever måste bedömas lika strikt utifrån kunskapskraven. Denna tolkning av styrdokumentet är ur ett kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007). Lärarna menar till exempel att det inte går att underkänna en elev som är skolan varje dag och presterar sitt bästa utifrån sin kapacitet, även om detta egentligen inte räcker för att nå ett E. Detta medför att en bedömningssituation kan innehålla både dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) och det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007). Läraren får göra avvägningar som både är svåra och ibland subjektiva, och utgå från varje elevs egna förutsättningar, vilket är att se det ur det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007), när en bedömning ska ske. Samtidigt upplever lärarna att det läggs ner otroligt mycket tid på arbetet med bedömning och betyg, till exempel att anpassa material och göra bedömningar som funkar för alla elever sett i relation till att betyget i slutändan inte har någon betydelse, varken för att söka in på gymnasiet eller för att söka ett arbete.

Parallellt med detta upplever lärare att särskolan är en verksamhet som består av många, olika individuella lösningar för varje unik individ som har sin skolgång där, och att dessa individuella lösningar är en förutsättning för många av eleverna, men att i detta ska elevernas prestationer bedömas utifrån en och samma mall, som utgår från grundskolan. Grundsärskolan och gymnasiesärskolan är skolformer som har många individuella lösningar för att möta elevernas olika förutsättningar och behov, och på grund av detta så genomsyras verksamheten av komplexa dilemman, vilket medför att både ett kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007), ett kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) kan appliceras på studiens empiri och resultatet tolkas utifrån dessa tre specialpedagogiska teorier. Respondenternas upplevelser av betyg i denna studie genomsyras av frustration och dilemma. En respondent menar att eleverna inte utvecklas så mycket av det samt att betygets icke-betydelse gör att dess syfte och mening försvinner. Upplevelsen av att lägga ner oändligt mycket tid på något som sedan en del elever inte ens vill se eller ta del av beskrivs av en respondent som fånigt. Vidare att betyget egentligen bara är en bedömning av biologi och intellektuell förmåga vilket inte påverkar elevens betyg oavsett vilken arbetsprestation som läggs in, då en bra arbetsprestation inte per automatik medför bra betyg om elevens kapacitet är låg. Ord som beskriver respondenternas upplevelser av betyg är: kluvenhet, kasta dom i soptunnan, skit i vilket, förödande och tidskrävande. Det finns två kategorier av elever,

menar respondenterna – de som bryr sig om betyget och som jobbar hårt för ett bra betyg som i sig kan stärka självkänslan, och den andra kategorin som tycker att betyget inte har någon betydelse alls. En kritik till det kritiska perspektivet, enligt Nilholm (2005) är om en elev trots anpassningar och insatser inte når upp till målen. Nilholm (2005) menar att detta också skulle kunna ses som en orsak till vissa elevers ointresse för betyg, och det blir en form av skuld känsla som påverkar elevens självkänsla negativt. En lärare upplever att betyg bidrar till känslan att de är som alla andra elever. Men det är få elever som själva driver något betygssnack, utan att det är lärarna som i så fall får driva de samtalen och överlag är det få elever som upplevs bli motiverade av betyget. En lärare hävdar att betyg upplevs av många elever som något abstrakt, och att eleverna inte förstår sambandet mellan vad de gör i skolan och bokstaven på ett papper (betyget), och ställer sig frågan ifall eleverna har genomskådat betygets betydelse för dem. Upplevelsen av att prata eller inte prata betyg med eleverna, kontra elevernas förståelse av betygets innebörd och betydelse, både i nuet och i deras framtid präglas av dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) och det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007). Om en elev inte intellektuellt förstår betyg och vad det står för är det då av relevans för den dagliga verksamheten, när det egentligen är elevens förutsättningar och behov som styr utformningen av den dagliga verksamheten.

Den politiska intentionen med att skapa en grundsärskola och gymnasiesärskola som ska efterlikna grundskolan respektive gymnasieskolan gör att lärare i arbetet med bedömning och betygssättning dagligen hamnar i dilemman. Lärare i verksamheten tvingas ta olika beslut som kan tolkas med hjälp av de tre specialpedagogiska teorierna (Nilholm, 2005, 2007). De flesta lärarna upplever att läroplanen inte är anpassad efter elevgruppen som går i grundsärskolan och gymnasiesärskolan. Innehållet upplevs både som för högt ställt och för omfattande. Grundsärskolan och gymnasiesärskolan kan genom det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) ses som ett slags åtgärd och anpassning för elever med en intellektuell funktionsnedsättning som får lov att gå i denna skolform. Lärare och pedagoger anses kunna hjälpa och i bästa fall åtgärda elevernas olika svårigheter, vilket är en sanning med modifikation sett utifrån respondenternas upplevelse av läroplanens anpassning för elevgruppen. Lärare i dessa verksamheter hamnar dagligen i situationer där de ska arbeta med styrdokument som inte upplevs vara anpassade efter elevgruppens kognitiva nivå och förutsättningar samt behov. Det uppstår en kluvenhet inför detta och hur lärarna ska



förhålla sig till detta i det dagliga arbetet och här kan dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) tydligt appliceras.

Betyg som motivationshöjande upplever lärarna fungerar på endast ett mindre antal elever. Istället är det många elever som har inställningen att det inte spelar någon roll. Lärarna är ålagda att arbeta med läroplan och dess kriterier i en skolform som kan ses en enda stor anpassning. I det kompensatoriska perspektivet, även kallat det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2007) särskiljs det onormala från det normala med motivering att eleven på så ges bästa stöd. Nilholm (2007) anser att detta perspektiv dominerat specialpedagogiken under lång tid och gör det än idag, men att det saknades ytterligare en dimension och ur detta utvecklades dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005). Alla lärare har gemensamt att de inte underkänner en elev även om eleven inte når upp till kunskapskraven. Det framkommer att den enda anledningen de låter bli att sätta betyg är om eleven varit så mycket frånvarande att det inte går att bedöma eleven. Det upplevs också som ett dilemma att i betygsdokumentet inte kunna göra skillnad på om frånvaron av ett betyg som en elev har fått beror på frånvaro eller på grund av att en elev inte når målen oavsett hur mycket en elev har försökt utifrån sina förutsättningar. Det är ett stort steg att flytta en elev som läser ämnen till ämnesområden för att eleven inte klarar målen i till exempel matte och blir utan betyg.

Läroplanen upplevs som luddig och svår att tolka på grund av att i svenska och matematik finns det kunskapskrav som eleven ska kunna för att bli godkänd och alla elever kan inte nå dessa kunskapskrav. Samtidigt lyfter en lärare att grundsärskolan ska ju vara så likvärdig grundskolan som möjligt och då blir den krassa verkligheten så - här kan alla tre specialpedagogiska teorier appliceras, det kompensatoriska (Nilholm, 2007) och kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) samt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005). Det kan dock konstateras att resultatet stämmer överens med resultat från tidigare forskning - bedömning och betygssättning inom särskolan är enligt Berthen, (2007); Ineland, Molin och Sauer (2009); Östlund (2012) ett utforskat område. Svaren visar på att verksamma lärare i särskolan ser detta ur ett dilemmaperspektiv då det inte finns någon självklar väg att gå utan att det måste skapas någon form av balans i de pedagogiska dilemman som uppstår då det inte finns något givet svar (Nilholm, 2005, 2007).

## 8.1. Slutsats

Respondenternas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betyg i grundsärskola respektive gymnasiesärskola skildrar en vardag som är komplex och genomsyras av främst dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005), men också det kritiska perspektivet (Nilholm, 2005). Det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) kan appliceras på vissa delar av resultatet.

- I arbetet med bedömning så pratar alla respondenter om formativ bedömning och vikten av att kontinuerligt bedöma eleverna. Formativ bedömning upplevs av flera respondenter som det arbetssätt som saknats i bedömningsarbetet.
- Likvärdighet upplevs av lärarna när de får bedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar.
- Det läggs ner för mycket tid på betygssättning när det inte fyller någon funktion.
- Läroplanen anses vara för svår för elevgruppen.
- Resultatet visar på att respondenterna ser på betyg och betygssättning ur ett dilemmaperspektiv – det finns inget enkelt givet svar utan problemet är ett dilemma.

## 9. Diskussion

Utifrån resultatet som presenterats under sju olika teman kommer vi här att diskutera tidigare forskning och de tre specialpedagogiska teorierna: kompensatoriska perspektivet, kritiska/relationella perspektivet och dilemmaperspektivet som är arbetets teoretiska ram. Efter det diskuteras metodval, specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning.

### 9.1. Resultatdiskussion

Respondenternas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betyg i grundsärskola respektive gymnasiesärskola skildrar en vardag som är komplex och består av olika dilemman i relation till de styrdokument som lärarna behöver förhålla sig till i sitt uppdrag och synliggör den ambivalens som lärarna upplever. De tre specialpedagogiska teorierna, det kritiska (Nilholm, 2007) och kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) samt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) syns alla tre i resultatet, men främst kan dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) ses genomsyra hela resultatet.

#### 9.1.1. Bedömning

Flera av respondenterna berättar om svårigheter med att tolka värdeorden, som till exempel medverka och bidra, i kursplanerna och att det kan leda till subjektiva bedömningar. Respondenterna lyfter också en oro för att sätta ett betyg som kan sänka en elevs självförtroende. Betygssättning har en lång tradition i Sverige, och i och med att kunskapsuppdraget i grundsärskolan blev stärkt med revideringen av Lsär11 (Selghed, 2011), medförde detta att bedömning och betyg hamnade i fokus. Selghed (2004) och Lundberg (1996) menar att kombinationen av målstyrning och krav på en likvärdig utbildningsstandard är ett dilemma. Det leder till svårigheter hur verksamheten ska utformas och arbeta utifrån detta och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) syns tydligt i denna problematik. Det råder olika perspektiv kring bedömning, dels att det kan påverka elever negativt och inverka på elevens självkänsla och självbild (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2011; Guský & Jung, 2009), och dels att det bidrar till och hjälper lärare i dess vardag med planering av undervisning (Swärd & Florin, 2014). Samtidigt lyfter Klapp Lekholm (2010) och Swärd och Florin (2014) att det inte kan fortsätta med betyg som till

stor del bygger på subjektiva bedömningar av elevers måluppfyllelse, utan att det behövs konkret stöd i form av bedömningsstöd.

Respondenterna i vår studie efterlyser också mer stöd från Skolverket i bedömningsarbetet. Gusky och Jung (2009) menar att det är inget ovanligt att lärare tillämpar informella och individuella betygshanpassningar när det saknas bedömningsstöd och tydliga riktlinjer i bedömningsarbetet. Vidare menar några respondenter att styrdokumentet säger att bedömning ska utgå från elevens individuella förutsättningar. Här lyser både dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) och det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) igenom, då lärarna tvingas välja hur elevernas prestationer ska bedömas utifrån ett undermåligt bedömningsstöd och samtidigt brottas med hur ett eventuellt underkänt kan påverka en elevs självkänsla.

Respondenterna i vår studie anser att tydlighet är av stor betydelse, både när det gäller att formulera syfte och mål på ett sätt som gör att eleverna kan förstå det samt att undervisningens innehåll anpassas efter elevernas förutsättningar. Utifrån det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) som menar att problemen bör sökas i individens omgivning och inte se individen som bärare av problemet, uppstår det en orimlig ekvation att få ihop utifrån styrdokumentens mål och krav. Samtidigt som det uppstår ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2005) för vems behov och förutsättningar det är som ska gälla och få råda i en verksamhet. Forskning (Bourke, Mentis & Todd, 2010) visar att bedömning av elever med särskilda behov ofta utgår från elevernas styrkor och svagheter. Flertalet forskare (Ineland & Silfver, 2018; Hussu & Strle, 2010) menar att lärare upplever svårigheter i bedömningsarbetet när eleverna har koncentrationssvårigheter, och att elevernas kognition påverkar hur de lyckas att ta sig an en skoluppgift samt slutföra den. Det medför att bedömningssituationer kompliceras ytterligare, av yttre faktorer som bottnar i elevernas kognitiva begränsningar, till exempel dåligt arbetsminne. Samtidigt visar studier (Pham, Murray & Good, 2018) betydelsen av lärarens stöd och tydlighet när det gäller att visa eleverna vilka målen är och vad som krävs för att dessa ska uppnås samt vikten av en bra relation mellan elev och lärare. Vidare att god kännedom om elevens lärande, underlättar lärarens arbete vid bedömning och betygssättning.

### 9.1.2. Betyg

Det finns två kategorier av elever, menar respondenterna – de som blir motiverade av betyg och strävar mot ett högre betyg, och den andra kategorin som tycker att betyget inte har någon betydelse alls. En lärare upplever att betyg bidrar till känslan att de är som alla andra elever. Nationell forskning (Mineur, 2013) som bygger på intervjuer med unga vuxna som har gått i gymnasiesärskolan, visar att de har en kritisk inställning till betyg på grund av hur betygen värderas i samhället. Det framkom också i intervjuerna att detta påverkade deras eget sätt att se på sina betyg. Det var ett faktum även för eleverna att en utbildning på gymnasiesärskolan och en utbildning på gymnasiet inte är värda lika mycket efter studenten eller ger samma tillträde på arbetsmarknaden (Arvidsson, 2016). Det är få elever som upplevs bli motiverade av betyg och vill föra några diskussioner om det. En respondent menar att betyget upplevs av eleverna som abstrakt, och att de har svårt att förstå att det hänger samman med deras prestation i skolan. Respondenten ställer sig frågan ifall eleverna har genomskådat betygets icke-betydelse för dem.

Vid kartläggning (Ineland & Silfver, 2018) av lärares erfarenheter och syn på betygssättning av elever i grundsärskolan och resultatet visade att betygssättning har ett svagt stöd, som kan härröras ur att eleverna har svårt att se betydelsen av betyget och att förstå sambandet mellan insats och betyg. Dilemmat med att elevernas kapacitet inte räcker till, när de kognitiva funktionsnedsättningarna är så pass stora att det inte spelar någon roll hur stor arbetsinsats eleven än gör, trots det så nås inte lägsta betyget på skalan, lyfts också i tidigare forskning (Ineland & Silfver, 2018), och situationen kan tolkas ur dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005), för hur lärarna än anpassar undervisning och material efter elevernas förutsättningar så är kunskapskraven kanske fortfarande för högt ställda. Selghed (2011) menar att tanken med den nya reviderade läroplanen (Lsär11) att den ska bli mer rättvis och likvärdig, är problematisk då bedömning och betygssättning har försvårats (Skolverket, 2011b) genom att i den nya läroplanen finns det kunskapskrav som alla elever ska nå upp till utan att någon hänsyn tas till deras egna förutsättningar (Selghed, 2011).

I tidigare studier (Ineland & Silfver, 2018) ställer sig lärare frågan varför betyg egentligen ska sättas för denna elevgrupp då det ibland är ouppnåeliga krav som ställs. Denna bild speglar våra respondenters upplevelser av betyg och dess betydelse för eleverna samt

elevernas förståelse av betyg och mening – och här kan styrdokumentens intentioner för elevgruppen tolkas ur det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) där elevens brister ska åtgärdas. Vidare kan det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) också appliceras och då framträder en bild av att styrdokumentens välvilja att kompensera elever i grundsärskolan och gymnasiesärskolan har gått lite för långt i tron att skapa en bättre skola, om den görs mer likvärdig grundskola och gymnasieskola samt en övertro på lärarnas förmåga att kunna åtgärda elevens svårigheter och där det hela landar i ett stort etiskt dilemma som ställer läraren inför många svåra, och ibland omöjliga, beslut att ta.

### **9.1.3. Likvärdighet**

Respondenterna slits mellan uppdragets nästintill omöjliga innehåll, att upprätthålla en skola för alla som ska anpassas efter alla elevers olika förutsättningar och behov samtidigt som det övergripande perspektivet består i att imitera det som anses vara det normala det vill säga grundskolan och gymnasieskolan. Med högt ställda krav som likväl skulle kunna vara hämtade ur grundskolans och gymnasiet läroplan och kunskapskrav ska barn och ungdomar på något sätt motiveras till att prestera ännu mer och uppnå långt över sin egentliga kognitiva förmåga för att närma sig det som anses vara det normala tillståndet. Paradoxalt blir det då även om en elev skulle prestera mer på grund av detta, så skulle inte de högre betygen ge eleven tillträde till alla områden, till exempel eftergymnasial utbildning och arbetsmarknaden, på samma sätt som en elev i grundskolan eller gymnasiet per automatik har. Ändå motiveras Lsär11 (Skolverket, 2011b) och Gysär13 (Skolverket, 2013) med att utbildningarna ska bli mer likvärdiga - var ligger den likvärdigheten? Ineland, Molin och Sauer (2013) menar att verksamheten i grundsärskolan och gymnasiesärskolan genomsyras av två sidor, idé och praktik. Idéen om en skola för alla som genomsyrar rådande styrdokument är svår att förankra i praktiken, i det vardagliga arbetet i klassrummet, för det finns ingen egentlig plats för dessa tankar om inkludering. Ineland, Molin och Sauer (2013) anser att det leder till imitations- och autenticitetsproblem vilket påverkar skapandet av elevens självidentitet samt synsättet på handikappomsorgen som norm. Särskolan i relation till idén om en skola för alla kan tolkas ur det kompensatoriska perspektivet som vill kategorisera avvikelser och särskilja det onormala från det normala med motiveringen att eleven på så

sätt får bästa hjälp. Lärarna förväntas åtgärda elevens svårigheter och kompensera de brister eller problematiska egenskaper som eleven har (Nilholm, 2007). I praktiken uppstår det ett dilemma med läroplanernas måluppfyllelse med ett stärkt kunskapsuppdrag som gör att särskolan efterliknar grundskolan mycket mer, med följden att kunskapskriterierna höjts så till den grad att få elever i särskolan (egentligen) lyckas nå ens lägsta betyget, ett E. Här lyser det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) igenom då styrdokumentens intentioner på något sätt ska mötas och anpassas i lärarens hand genom undervisning, bedömning och betygssättning. Det hela blir en orimlighet med dilemman som genomsyrar lärarnas vardag, och där verksamheterna på något sätt ska lyckas med det på förhand dömda uppdraget. Dilemmaperspektivet uppstod också som en motreaktion till det kritiska perspektivet att alla skolproblem försvinner bara man tar sig an dem på rätt sätt (Nilholm, 2005), vilket påvisar tron på grundsärskolans och gymnasiesärskolans möjligheter att förändra elevers intellektuella funktionsnedläggning sett ur hur läroplanernas kunskapskrav har ökat på denna elevgrupp. I särskolan ska individuella anpassningar samsas med styrdokument som kommer från grundskolan som anses stå för det normala - och det kan liknas vid ett skådespel där ett manus ska följas för att efterlikna det normala. Autenticiteten i verksamheten kan ses som att den sätts ur spel när det råder ett flertal olika normer och perspektiv som på något sätt ska sammanstråla och sätta standarden för verksamheten (Ineland & Silfver, 2018) - för vilket perspektiv är det som ska få råda och bli mest framträdande? Grundsärskolan och gymnasiesärskolan genomsyras av dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) och de motstridiga faktorer som personalen i verksamheten hela tiden behöver förhålla sig till.

Selghed (2004) och Lundberg (1996) menar att skolans övergripande mål och dess utformning enklast skulle ha överlåtit till huvudmannen att utforma, men att då hade likvärdigheten också kunnat sättas ur spel. Då betyget inte fungerar som ett urvalsinstrument till vare sig gymnasiesärskolan, eftergymnasial utbildning eller för att söka arbete uppstår ett etiskt dilemma som inte går ihop med ideologiska tankar om en skola för alla (Lang & Ohlsson, 2009). Mineurs studie (2013) visar att eleverna på gymnasiesärskolan är medvetna om att varken utbildningen eller betygen ger behörighet till någon högre eftergymnasial utbildning. Vidare uppvisar eleverna en ambivalent inställning till både gymnasiesärskolan och till framtiden. I studien (Mineur, 2013) lyfts också det motsägelsefulla i att gymnasiesärskolans utbildning i den nya läroplanen

Gysär13 (Skolverket, 2013), både ska anpassas och utformas efter individuella förutsättningar och behov parallellt med att den i största möjliga mån ska efterlikna gymnasiet (SOU, 2011: 8). Ineland och Silfver (2018) lyfter problematiken med särskolans dilemma där normalitet och avvikande ska smälta samman och bli en helhet, som ska likna grundskolan i så stor mån som möjligt, men där framtidsutsikterna ser helt olika ut för elevgrupperna och vikten av betyget. Den politiska intentionen med att skapa en grundsärskola och gymnasiesärskola som ska efterlikna grundskolan respektive gymnasieskolan gör att lärare i arbetet med bedömning och betygssättning dagligen hamnar i dilemman och dilemmaperspektivet genomsyrar hela skolformen (Nilholm, 2005). Det kan ses som ett omöjligt uppdrag som inte följer någon logik utifrån de krav och riktlinjer som ställs på verksamhetens utformning och tolkat ur ett kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2007) att eleverna har blivit placerade där som en slags åtgärd/konsekvens av sin intellektuella funktionsnedsättning, där verksamheten tros kunna åtgärda och kompensera individens svårigheter och brister.

#### **9.1.4. En anpassad läroplan**

I stort sett alla respondenter i vår studie upplever att läroplanen inte är anpassad efter elevgruppen som går i grundsärskolan och gymnasiesärskolan, och innehållet upplevs som både för omfattande och för höga krav på kunskapskriterierna. Enormt mycket arbete och tid upplever lärarna, att det läggs på arbetet med bedömning och betyg i form av att anpassa och individualisera material som ska funka för eleverna och kunna göras bedömningar på. Revideringen av Lsär11, medförde anser Selghed (2011) att kunskapskraven höjdes till den grad att lärare i mycket större utsträckning tvingas bearbeta innehållet i läroplanen för att det ska fungera i undervisningen, samtidigt som alla elever har kunskapskrav att nå upp till utan att ta hänsyn till deras egna förutsättningar och kapacitet.

Forskning (Klang et al, 2019; Berthén, 2007; Göransson, Hellblom-Thibblin & Axdorph, 2016) visar att lärares förväntningar på elever i grundsärskolan överlag inte är så höga, och kanske det är en konsekvens som kommit ur Lsär11 (Skolverket, 2011a) och Gysär13 (Skolverket, 2013) med dess många gånger orimligt höga kravnivå på elevernas kunskaper. Inför Arvidssons (2016) studie kring unga vuxna med intellektuell



funktionsnedsättning sysselsättning efter avslutad gymnasiesärskola upptäcktes det att gymnasiesärskolor inte hade ett krav på sig att dokumentera och samla in avgångselevernans slutbetyg, i motsats till gymnasieskolor, och att det innan 2001 inte fanns ett nationellt register över elever som slutat gymnasiesärskolan. Avsaknaden av dokumentation kring avgångsbetyg och övergången från gymnasiesärskola till arbetsliv för unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning kan också ses som en av många förklaringar till varför lärare inte har så höga förväntningar i på eleverna. Ineland, Molin och Sauer (2013) ställer frågan ifall grundsärskolans och gymnasiesärskolans kursplaner och kunskapskrav egentligen är anpassade efter verksamheternas elevgrupp. Både det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) lyser igenom här då både grundsärskolan och gymnasiesärskolan är ett slags åtgärd för elever med en intellektuell funktionsnedsättning och där lärare och pedagoger anses kunna hjälpa och i bästa fall åtgärda elevens svårigheter. Lärare i dessa verksamheter hamnar i ett dilemma när de dagligen ska arbeta med styrdokument som inte upplevs vara anpassade efter elevgruppens kognitiva nivå och förutsättningar samt behov.

Det uppstår en kluvenhet inför detta dilemma, och hur lärarna ska hantera det och ta sig an det i det dagliga arbetet. Lang och Ohlsson (2009) menar att de dilemman som uppstår när en skola för alla inte självklart uppnås, trots goda intentioner, medför att studier som bygger på intervjuer med personer som det berör, men sällan hörs i samhällsdebatten kring en skola för alla, kan bidra till att medvetenheten kring dessa dilemman kan öka. Utgår samtal från dilemmaperspektivet kan problematiska processer synliggöras och medvetandegöra dilemman och öppna upp för diskussioner utan att det måste finnas ett enkelt givet svar på det problematiska vid första anblick (Nilholm, 2007).

#### **9.1.5. Godkänd eller underkänd**

Det framkommer i resultatet att ingen av respondenterna underkänner en elev på grund av att den inte skulle nå upp till kunskapskraven. Enda gången som en elev får betyget underkänt (som inte finns i sarskolan, utan det lämnas tomt i dokumentet) är vid så hög frånvaro att det inte finns något underlag att bedöma eleven utifrån. Ineland och Silverfer (2018) anser att lärare kämpar med att bedöma elever med intellektuell

funktionsnedsättning för att kunna ge exakta och meningsfulla betyg, men det är problematiskt för det krävs ännu mer anpassningar och individualisering för att ge en så bra undervisning som möjligt. Samtidigt uppstår det ett etiskt dilemma kring bedömning och betygssättning och forskare menar att det inte är hållbart att lärare i Sverige bedömer och sätter betyg utifrån sina egna subjektiva bedömningar (Swärd & Florin, 2014; Klapp Lekholm, 2010). Vidare kan det ses som ett resultat av att det saknas ett konkret bedömningsstöd som underlag för en likvärdig bedömning (Gusky & Jung, 2009).

Flera respondenter i studien upplever läroplanen som luddig och svår att tolka på grund av att i svenska och matematik finns det kunskapskrav som eleven ska kunna för att bli godkänd och det kan inte alla elever. Denna problematik lyfter Ineland och Silvfér (2018), som menar att många elevers kognitiva funktionsnedsättningar är så pass stora att elevens kapacitet inte räcker till för att nå upp till det lägsta betyget som är E. Kunskapskraven i de olika ämnena skiljer sig åt och ett flertal av dem har värdeordet medverkat i kriteriet E, vilket medför att det delvis öppnar upp för subjektiva bedömningar, för det har olika betydelse för olika lärare. Så när det i en del kunskapskrav står värdeordet ska på kriteriet E, blir det komplext för lärarna att ta sig an bedömningen och betygssättningen. Forskning (Ineland, Molin & Sauer, 2013) har visat att lärare upplever det både komplext och ologiskt, att grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner antas vara anpassade och utarbetade för att fungera för elever med intellektuell funktionsnedsättning, när kunskapskraven känns omotiverat höga och försvårar både undervisning och bedömningsarbete. Nilholm (2005) menar att ett dilemma för ett utbildningssystem är att det ska erbjudas en likvärdig utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas efter elevernas olikheter, både utifrån förmågor, erfarenheter och egenskaper. Dilemman som uppstår ur detta kan vara på både en etisk, social och politisk nivå. Detta kan också appliceras på denna resultatdiskussion där studiens empiri analyserad utifrån de tre specialpedagogiska teorierna; det kompensatoriska och kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007) samt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005), både bekräftar och förstärker den bild som tidigare forskning har visat att lärare i grundsärskola och gymnasiesärskola upplever kring arbetet med bedömning och betyg.

Lärarnas upplevelser och kritik behöver tas på allvar och kan inte länge till negligeras utan behöver lyftas upp på agendan över skolfrågor. Enligt Nilholm (2007) ökar

möjligheterna att lyfta upp olika dilemman och problem i skolans värld till diskussion när det utgår från dilemmaperspektivet, då problematiken placeras i ett socialt rum där bland annat samtal kring hur olikheter ska benämnas och hanteras kan föras. Nilholm (2007) lyfter det viktiga i att det finns en balans mellan olika dilemman och en förståelse inför att saker och ting uppfattas olika utifrån olika perspektiv samt att vi alla är olika. Allas rätt att få utbildning som utgår från samma kunskaper och erfarenheter, men anpassad efter sina egna förutsättningar och behov skapar en gemensam plattform att mötas på utifrån sina olikheter, utan att behöva kämpa om en falsk likvärdighet eller en ouppnåbar måluppfyllelse.

## **9.2. Metoddiskussion**

Studien utgår ifrån en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer då vårt intresse är att fördjupa oss i svaren och ha en flexibilitet att kunna ställa följdfrågor till skillnad från den kvantitativa metoden som är väl strukturerad (Bryman, 2016). Repstad (2012) säger att det riktats kritik mot denna metod då den setts som för individualiserad, det vill säga att fokus på för hög grad ligger på enskilda individers åsikter. Den goda informanten är de som enligt Repstad (2012) har viktig och relevant information kring studiens frågeställningar. Detta har vi haft i åtanke när respondenterna tillfrågades, alla utom en är utbildade speciallärare. För att öka vår kvalitativa studies tillförlitlighet har vi båda varit närvarande vid fem av sju intervjuer samt vid sammanställningen av resultatet.

Intresset för att delta har inte varit så stort. Vi har diskuterat sinsemellan att det kanske beror på ämnet och dess känslighet, men också på den arbetsbelastning som lärare ofta har i terminsstart på hösten. Det relativt svaga intresset för studien tolkar vi som att det är ett område som kan vara svårt att förhålla sig till, veta vad som anses rätt och fel. Detta visar sig också i empirin som ger en bild av viss osäkerhet på området. Detta i sin tur bottenar i att det finns inga klara och tydliga riktlinjer och regler för vad som gäller när det kommer till bedömning och betyg från Skolverket. Detta skapar en osäkerhet hos lärare som arbetar med detta. Det kan vara så att vi hade fått fler svar om vi hade gjort en enkätundersökning då hade deltagarna kunnat svara helt anonymt och utan tanke på att någon skulle få veta just deras egna tankar kring ämnet. Bryman (2016) lyfter att enkäter kan ge ett sanningsenligare svar än vad intervjuer ger. Ett exempel på detta är frågan ”Det

är viktigt att elever med utvecklingsstörning betygsätts” som ingick i Ineland & Silfvers (2018:113) enkätundersökning där svarsfrekvensen på denna fråga (som var standardiserad) var 98 %, i jämförelse med den öppna frågan där svarsfrekvensen var 83 %. Enligt Bryman (2016) visar den höga svarsfrekvensen i Ineland & Silfvers studie (2018) visar också på att respondenterna har upplevt att frågorna var både intressanta och viktiga.

Intresset att prata och diskutera kring bedömning och betyg vet vi av erfarenhet, från både gamla och nya arbetsplatser och på utbildningen med studiekamrater från hela landet, att det är av stort intresse. Då vi båda arbetar som lärare i grundsärskola och gymnasiesärskola är vårt mål som forskare att uppriktigt beskriva verksamheten utifrån lärares upplevelse av bedömning och betyg ur de tre specialpedagogiska teorierna: det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007), det kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (2005). Men att inte påverkas av vår egen erfarenhet från arbetet i verksamheterna kan vara en svårighet och genom denna medvetenhet arbetar vi med självreflexivitet i vår studie. Uppriktighet är en av de punkter Tracy (2010) menar skapar ramar och struktur för kvaliteten i den kvalitativa forskningen. I vårt dagliga arbete i grundsärskola och gymnasiesärskola med bedömning och betyg samt tolkning av styrdokument och läroplaner så är igenkänningsfaktorn i våra respondenters upplevelser hög för oss båda två.

### **9.3. Specialpedagogiska implikationer**

Fokus i studien landar i att dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) genomsyrar både grundsärskolan och gymnasiesärskolan när det kommer till bedömning och betygssättning, trots att lärarna utgår från individen och med ett relationellt perspektiv. Reflektioner som uppkommit ur resultatet är svårigheten för lärare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan att göra en likvärdig bedömning och betygssättning när formuleringen utifrån varje elevs förutsättning plockats bort från läroplanen. Enligt examensordningen (SFS 2011:186) så ska speciallärare visa fördjupade kunskaper i både bedömningsfrågor och i betygssättning, trots detta visar det sig vara svårt i dessa situationer. Implikationer av resultatet visar även att den formativa bedömningen behövs och är det viktigaste bedömningssättet för att få en någorlunda likvärdig bedömning. Det visar sig att

speciallärare lägger ner mycket tid på att tolka läroplanerna, konkretisera målen i kunskapskriterierna, individanpassa undervisning och material samt kontinuerligt arbeta med bedömning av elevernas prestationer som i slutändan inte har någon funktion för elevernas fortsatta studier eller i deras framtida arbetsliv. Genom att tolka olika situationer som bland annat innehåller dilemma med hjälp av dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) kan det landa i att det kanske inte finns en enda rätt lösning på problemet, men genom att diskutera och samtala om det så kan nya perspektiv anläggas på det och förhoppningsvis komma närmare en lösning. Nilholm (2005) menar att det inte alltid går att finna en lösning på ett specialpedagogiskt problem, men att det inte måste tolkas som ett nederlag för lärare och verksamheten.

En annan reflektion är att i stort sett alla respondenter i studien anser att läroplanen och kunskapskraven är för svår för elevgruppen, kanske måste den än en gång ses över och anpassas efter särskolans elever. Vidare att det behövs fler möjligheter för unga vuxna efter studenten - studera vidare, hitta ett arbete eller annan meningsfull sysselsättning. Det finns ingen likvärdighet i att en skolgång på 13 år inte ska leda till något, eller inte ses som så pass värdefull att det inte skulle dokumenteras och arkiveras. Människor med intellektuell funktionsnedsättning behöver lyftas fram ur mörkret och få ta lika mycket plats i samhället som alla andra - deras livsvillkor behöver diskuteras och eventuellt omvärderas, både på skolnivå i grundsärskolan och gymnasiesärskolan och rörande framtidsutsikter för ett gott liv.

#### **9.4. Fortsatt forskning**

Det är tydligt att det behövs mer forskning kring ämnet bedömning och betygssättning i grundsärskolan och gymnasiesärskolan på forskarnivå då vi funnit väldigt lite av detta till vårt arbete. Vidare behövs det mer forskning kring vad en likvärdig skola för alla är. Hur skulle en likvärdig grundskola och grundsärskola kunna se ut på riktigt? Är betyget den avgörande faktorn, eller finns det andra vägar att gå? Kan ens grundsärskolan och grundskolan ses som likvärdiga – är det en nödvändighet att de är likvärdiga? Är kanske likvärdighet att en utbildning är utformad för att funka för de elever som vistas dagligen i lärmiljön i många år, och genomsyras av nyfikenhet, glädje och lust att lära? Förslag på fortsatt forskning är också att göra om denna studie, men att använda en kvantitativ

metod, förslagsvis enkäter istället. Kanske skulle det leda till ett större intresse hos lärare inom grundsärskola och gymnasiesärskola att vilja delta i studier med denna typ av frågeställningar om empirin samlades in genom anonyma enkäter.

## 10. Slutsats

Studiens slutsats kan sammanfattas, genom respondenternas berättelser om sina upplevelser av bedömning och betygssättning i grundsärskola och gymnasiesärskola, i en vardag som är komplex och består av olika dilemman i relation till de styrdokument som lärarna ska förhålla sig till i sitt uppdrag. Lärarnas ambivalens kring deras uppdrag och elevernas bästa utifrån deras förutsättningar och behov synliggörs också i studien. Studiens teoretiska ram, de tre specialpedagogiska teorierna: det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007), det kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007) och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) kan alla tre teorier appliceras på studiens resultat. Framför allt är det dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005) som lyfts i studiens resultat, tätt följt av det kritiska/relationella perspektivet (Nilholm, 2007) och det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007). Det formativa bedömningssättet upplevs som det arbetssätt som saknats i bedömningsarbetet, samtidigt som det tar mycket tid i förhållande till en betygssättning som inte fyller någon egentlig funktion - vare sig i urval till gymnasiesärskolan, till eftergymnasiala studier eller tillträde ut på arbetsmarknaden. Likvärdighet upplevs av lärarna när de får bedöma eleverna utifrån deras egna förutsättningar, och att undervisningen får utgå från elevernas förmågor, förutsättningar och behov. Idag upplevs läroplaner och kursplaner ha för högt ställda kunskapskrav med ett alldeles för omfattande innehåll, vilket inte alltid anses varken tillämpningsbart eller meningsfullt, för elevgruppen.

## Referenser

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), 257 - 268. Hämtad 2019-12-21, från [https://www.researchgate.net/publication/254647122\\_Specialpedagogik\\_av\\_igar\\_idag\\_och\\_i\\_morgon](https://www.researchgate.net/publication/254647122_Specialpedagogik_av_igar_idag_och_i_morgon)

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ainscow, M. (1998:) Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red.), *Theorising special education* (s.7 - 20). London: Routledge.

Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. (Doktorsavhandling, Akademien för hälsa och välfärd, Högskolan i Halmstad). Hämtad 2019 – 10 – 15, från <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:920464/FULLTEXT03.pdf>

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Berthén, D. (2007). *Förberedelser för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University.

Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* (21), 5 - 31. Doi: 10.1007 /s11092-008-5

Bourke, R., Mentis, M., & Todd, L. (2010) Visibly learning: teachers' assessment practices for students with high and very high needs. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 405-419. Doi:10.1080 /13603110903038488



Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77 - 101. ISSN 1478-0887. Hämtad 2019 – 10 – 23, från: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber: Stockholm.

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998): Theorising: special education. Time to move on? I C. Clark., A. Dyson., & A. Millward. (red.), *Theorising special education(s. 156-173)*. London: Routledge.

Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap- vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Grettve, A., Israelsson, M., & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg - Tio utmaningar i lärares vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.

Guskey, T. R. & Jung, L, A. (2009). *Grading and Reporting in a standards – Based Environment: Implications for students with special needs*. University of Kentucky Lexington: Department of Special Education and Rehabilitation. Hämtad 2019-10-24, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509343.pdf>

Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182-200, Hämtad 2019-11-25, från [file:///C:/Users/751031ar/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/V2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/751031ar/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/V2%20(1).pdf)

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 7(1), 81 - 112. Doi: 10.3102 /003465430298487

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. Doi: 10.1016/j.stueduc.2012.04.001

Hedström, H. (2011, april). Fokus på betyg väcker oro. *Specialpedagogik, april nr 2*. Tillgänglig: <https://specialpedagogik.se/fokus-pa-betyg-vacker-oro/>

Hussu, A., & Strle, M. (2010). The assessment of children with special needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2), 5281 - 5284. Doi: 10.1016/j.sbspro. 2010.03.861

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). Normalitet och identitet i det senmoderna – om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 20(1), 53-70. <https://journals.lub.lu.se/svt/article/view/15738/14221>

Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning - attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv. Umeå universitet, pedagogiska institutionen., *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 107-126. Hämtad 2019-10-24, från <http://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1472/1326>

Infoteket för funktionsnedsättning. (2018). *Vad är kognitiva svårigheter och vad kan underlätta*. Hämtad 2019-09-29, från <http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Kognition/Vad-ar-kognitiva-svarigheter-och-vad-kan-underlatta/>

Ingvarsson, C. (2015). *Bedömning i grundsärskolan - samtal om bedömning och betyg med lärare i årskurs 6 - 9 på grundsärskola* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41030/1/gupea\\_2077\\_41030\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41030/1/gupea_2077_41030_1.pdf)

Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S. & Bengtsson, K. (2019). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I C, Lundahl & M, Folke- Fichtelius (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan- praktik, principer, politik* (s. 129-138). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Lang, L. & Ohlsson, L. (2009). Ytterst berörd - sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. *EDUCARE 2009:4(10)*, 35-59. Malmö Högskola, Lärarutbildningen. [https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20360/educare%202009\\_4.pdf?sequence=2&i sAllowed=y](https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20360/educare%202009_4.pdf?sequence=2&i sAllowed=y)

Lundberg, L. (1996). "En skola som lär för livet. Utveckling via styrning och/ eller utveckling via lärande". I: Johansson, O & Kallos, D. (red.), *Tänk utveckling! En antologi om skolans kvalitet och effektivitet - vad kan ledaren göra*, (33-56). Umeå: Rektorsutbildningens skriftserie Nr 3.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Finland: Bookwell AB.

Lundahl, C., & Folke- Fichtelius, M. (2011). *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

Luthra, R., Högdin, S., Westberg, N., & Tideman, M (2018). After Upper Secondary School: Young Adults with Intellectual Disability not Involved in Employment Education or Daily Activity in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 20(1) 50 - 61. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146967/FULLTEXT02.pdf>

McKenzie, K., Milton, M., Smith, G., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: *Current trends and issues. Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104–115. Hämtad 2020-01-16 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40474-016-0085-7.pdf>

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. (Doktorsavhandling, Örebro universitet, Studies from the Swedish Institute for Disability Research 51, Högskolan i Halmstad,). Hämtad från <http://oru.divaportal.org/smash/get/diva2:638535/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2003). *INKLUDERING AV ELEVER "I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD" - vad betyder det och vad vet vi. Forskning i Fokus nr 28*. Hämtad 2019-11-29, från <http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>

Nilholm C. (2005). *Specialpedagogik: vilka är de grundläggande perspektiven?*. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. Hämtad 2019-10-20, från <http://urn.kb.se/resolve/?urn=urn:nbn:hj:diva-1852>

Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur. Hämtad 2019-10-20, från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-ett-dilemmaperspektiv->

Nilholm, C. (2016). *TEORI I EXAMENSARBETET- en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pham, Y. K, Murray, C. & Good, R.H. (2018). Grades, Behavior, and Engagement of Adolescents With Disabilities: An Examination of Social Relationships Among Students, Parents, and teachers. *School of Community Journal*, 2018, Vol 28, (2), 47-62. Hämtad 2019-10-24, från <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>

Prop. 2017/ 18:186. *Incorporering av FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 2019-11-10, från <https://www.regeringen.se/contentassets/586fa7da22e74ed7a9e8a5bd41d101fe/konventionen-om-barnets-rattigheter---med-strategi-for-att-starka-barnets-rattigheter-i-sverige-s2014.025>

Repstad, P. (2012). *Närhet och distans - Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Riksrevisionen (2019). *Grundsärskolans kunskapsuppdrag – styrning, stöd och uppföljning*, nr 2019:1. En granskningsrapport från Riksrevisionen. Hämtad 2019-09-29, från <https://data.riksdagen.se/fil/2A821A58-E24B-48C8-9539-4EB71461E081>

Selghed, B. (2004). *ÄNNU ICKE GODKÄNT - Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpling i yrkesövningen*. Doctoral Dissertation Series, 15. Malmö: Malmö högskola.

Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm:Liber AB.

SFS 1993:387 (1993). *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Stockholm: Socialdepartementet. Hämtad 2019-11-10, från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1993387-om-stod-och-service-till-vissa\\_sfs-1993-387](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1993387-om-stod-och-service-till-vissa_sfs-1993-387)

SFS 2010:2039 (2010). *Gymnasieförordningen (2010:2039)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011: 186. *Examensordningen för speciallärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78(1), 153 -189. Doi: 10.3102 /0034654307313795

SKOLFS (2018:251). *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan.*

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94.* Hämtad 2019-11-10, från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>

Skolverket. (2004). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan. (Lsär11)* Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan. (Gysär 13)* Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn.* Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-10-13, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3202>

Skolverket, (2016). *Gymnasiesärskola.* Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-10-13, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasiesarskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasiesarskolan/laroplan-gysar13-for-gymnasiesar>

Skolverket (2018a). *Allmänna råd för Mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola samt urval till gymnasiesärskolans nationella program.* Hämtad 2019-10-25, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4027>

Skolverket. (2018b). *Läroplan för grundskolan 2011*. Reviderad 2018. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2019a). *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor – jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Rapport 475 Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats: [skolverket.se/publikationer](http://skolverket.se/publikationer)

Skolverket. (2019b) *Formativ bedömning stärker lärandet*. Hämtad 2019-10-06, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/formativ-bedomning-starker-larandet>

Skolverket Nyanlända. (2019c). *Den svenska skolan för nyanlända*. Hämtad 2019-10-25, från <http://www.omsvenskaskolan.se/svenska/grundsarskolan/>

SOU 2011:8. *Framtidens gymnasieskola - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Slutbetänkande Gymnasieskoleutredningen. Hämtad 2019-11-16 <https://www.regeringen.se/49b718/contentassets/fdb719c072134b0bab3c98dd43bcdb37/den-framtida-gymnasiesarskolan--en-likvardig-hela-dokumentet-sou-20118>

Swärd, A-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Särskolans rikskonferens. (2013). *Särskolan i Sverige vs. Särskolan i världen*. Hämtad 2019-11-24, från <https://docplayer.se/6527424-Sarskolan-i-sverige-vs-sarskolan-i-varlden.html>

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering - om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Tracy, J. S. (2010) Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. Nummer 10. DOI: 10.1177/1077800410383121

Trost, J (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Uddling, C. (2013). *Betyg i grundskolan belyst ur ett elevperspektiv* (Magisteruppsats). Malmö: Skolutveckling och ledarskap. Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning, Malmö högskola. Tillgänglig: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/16933/Betyg%20i%20grundskolan%20belyst%20ur%20ett%20elevperspektiv.pdf?sequence=2>

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

William, D. (2019). *Att följa lärande – Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Östlund, D. (2012). *Deltagarens kontextuella villkor. Fem träningsklassers pedagogiska praktik*. Doktorsavhandling No. 67. Malmö: Malmö Högskola.





## Bilaga 1

### Missivbrev

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer.*

Hej!

Vi är två lärare, Yvette Tholander och Anna Rixman, som vidareutbildar oss till speciallärare på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Högskolan Kristianstad, och nu ska vi skriva vårt examensarbete. Ämnesvalet för vårt examenarbete handlar om hur arbetet med betyg och bedömning upplevs av pedagoger som arbetar i grundsärskolans senare år och gymnasiesärskola. Vår handledare är Ann-Elise Persson.

Vi är intresserade av vilka möjligheter och eventuella hinder som finns i arbetet med bedömning och betyg för lärare som arbetar i grundsärskola och på gymnasiesärskola. Därför söker vi ett antal lärare som arbetar i grundsärskolans senare år och på gymnasiesärskola som vill medverka till att utveckla kunskap inom området bedömning och betyg i grundsärskola och gymnasiesärskola. Din kunskap och erfarenhet är viktig för fortsatt utveckling och förståelse inom området.

Vår fråga är om ni vill medverka i denna studie och att vi får intervjuar er. Intervjun kommer att utgå ifrån en intervjuguide, och intervjun kan ske per telefon eller att vi träffas. Vi kommer behöva spela in ljudet för att efter intervjun kunna transkribera samtalet. Transkriptionerna kommer endast att kunna läsas av oss och vår handledare och kommer efter examinationen att förstöras. Alla namn - såväl på skola, lärare som elever - kommer att aidentifieras för att säkerställa er konfidentialitet. Ditt/ert deltagande

frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta din medverkan. Intervjuerna kommer att äga rum under oktober månad. Vi behöver ditt svar senast måndag 23 september genom att maila eller skicka sms till någon av oss.

Ja, jag vill gärna ställa upp på en intervju.

Nej, jag vill inte ställa upp på en intervju.

Underskrift med namnförtydligande:

.....  
.....

Din e-postadress:

.....  
.....

Ev. telefon:

.....  
.....

Tveka inte att höra av dig om du har frågor! Med förhoppning om positivt svar och tack på förhand!

Vänliga hälsningar,

Yvette Tholander, e-post:

och

Anna Rixman, e-post:

# Bilaga 2

## Intervjuguide

1. Vad har du för utbildning? Lärare, speciallärare, specialpedagog, annat?
2. Hur länge har du varit verksam i grundsärskolan/gymnasiesärskolan?
3. Har du arbetat inom grundskolan?
4. Hur arbetar du med bedömning?
5. Hur arbetar du med bedömning i relation till betyg?
6. Hur gör du för att bedömningen på eleverna ska bli likvärdig?
7. Vad har betyget för funktion för dig som pedagog/ lärare?
8. Vad tror du att betyget har för betydelse för eleven?
9. Påverkar elevens tidigare betyg din förväntan på eleven?
10. Pratar du betyg med eleverna? Varför – varför inte?
11. Har ni i arbetslaget en samsyn på hur ni ska bedöma och sätta betyg på eleverna?
12. Upplever du att läroplanen är anpassad efter elevgruppen?
13. Upplever du att dagens utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning möter deras behov, förutsättningar och möjligheter för att ta sig in på arbetsmarknaden och aktivt delta i samhället