



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Man kan ju inte pysa allt”

**Fem svensklärares erfarenheter av bedömning och  
betygssättning av gymnasieelever med  
hörselnedsättningar**

**Maria Ehrnberg**

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2013  
Handledare: Inger Berndtsson  
Examinator: Lena Fridlund  
Rapport nr: VT13-IPS-07 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT13-IPS-07 SLP600
Nyckelord:	betygssättning, bedömning, pysparagrafen, hörselnedsättning, inkludering, hörsel-/specialklass, formativ/summativ bedömning, Sv1/A

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur gymnasielärare i Svenska 1 arbetar med betygssättning och bedömning av elever med hörselnedsättningar, både i vanliga skolor såväl som i hörsel-/specialklasser. Undersökningen tar även upp undantagsbestämmelsen, den så kallade pysparagrafen, samt belyser hur denna tillämpas och/eller om lärare istället anpassar undervisningen under kursens gång. Studien lyfter även skillnader och likheter mellan skolformerna avseende bedömning, betygssättning och tillämpning av pysparagrafen.

**Teori:** Studien bottenar i det sociokulturella perspektivet där lärande sker i sociala sammanhang tillsammans med andra. Men då fokus är riktat mot specialpedagogiska frågor om hur man bedömer och betygssätter elever med funktionsnedsättningar blir delaktighet och kommunikation av stor betydelse för hur eleverna ska lyckas i skolan. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, har därmed valts som studiens teoretiska ram.

**Metod:** Undersökningen har genomförts med hjälp av kvalitativa intervjuer av halvstrukturerad art. Urvalet består av fem gymnasielärare som alla någon gång har betygssatt och undervisat elever med hörselnedsättningar i kursen Svenska 1 alternativt Svenska A. I gruppen finns representanter både från praktiskt och teoretiskt program samt från vanliga gymnasieskolan, hörselklass och specialklasser. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide vilken utvecklades eller frångicks vid behov beroende av hur samtalen fortlöpte. Tolkning och analys har gjorts med ad-hoc metod där mönster och kategorier skapats utifrån studiens syfte och frågeställningar. KoRP-perspektivet har använts som analytiskt verktyg för att förstå hur kommunikation, relationer samt delaktighet påverkar elever med hörselnedsättningar att lyckas i sitt lärande.

**Resultat:** I studien framkom det att de lärare som hade stor erfarenhet av att undervisa elever med funktionsnedsättningar, till exempel hörselnedsättningar, var mer bekanta eller till och med visade sig vara väl förtrogna med undantagsbestämmelsen. De lärare som hade mindre erfarenhet av denna elevkategori och i större omfattning undervisade vanliga klasser på teoretiska eller praktiska program kände till undantagsparagrafen mer flyktigt. Något som återkom i intervjuerna var att ju bättre kommunikationen är mellan eleven och läraren, desto lättare blir det att anpassa undervisningen för att möta elevens behov på bästa möjliga sätt. Graden av hörselnedsättning visade sig vara en avgörande faktor för huruvida undantagsbestämmelsen eller anpassningar av undervisningen behövdes eller ej. Samtliga lärare i undersökningen tillämpade eller strävade efter att tillämpa formativ bedömning. Det framkom även att alla fem lärarna ansåg att specialskolor behövs som komplement till en inkluderad skola "för alla".

## **Förord**

*Jag vill tacka de lärare som ställde upp på att bli intervjuade i min studie. Samtalen har varit både lärorika, trevliga och intressanta. Min handledare Inger Berndtsson har även varit ett gott stöd genom att hjälpa mig komma igång med tankearbetet och planeringen på ett ovärderligt sätt. Hon är även givit mig råd och utvecklande kommentarer. Dessutom vill jag ta tillfället i akt och även tacka min familj och mina vänner för att de stått ut med mig denna termin trots att mycket av min tid ägnats åt arbete inom skolans värld istället för dem. Slutligen, en stor eloge till min käre bror som skjutsat runt på mig genom landet för att jag skulle kunna genomföra alla intervjuer.*

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>6</b>
Bakgrund .....	6
Problembeskrivning .....	7
Syfte och frågeställningar .....	7
Frågeställningar .....	7
Centrala begrepp .....	8
Styrdokument .....	8
Svenska 1 .....	8
Allmänna bestämmelser om betyg .....	9
Pysparagrafen .....	9
Förklaring till undantagsbestämmelsen .....	9
<b>Litteraturgenomgång .....</b>	<b>10</b>
Tidigare forskning och studier .....	10
Examensarbete om pysparagrafen .....	10
Betygssättning .....	11
Hörselnedsättningar .....	12
Specialskola eller inkludering? .....	13
Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP .....	15
<b>Metod .....</b>	<b>16</b>
Metodval och forskningsansats .....	16
Urval .....	16
Genomförande .....	17
Tolkning och analys .....	17
Validitet och reliabilitet .....	18
Etiska aspekter .....	18
<b>Resultat .....</b>	<b>19</b>
Respondenterna .....	20
Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i Svenska 1/A? .....	21
Använder sig lärarna av pysparagrafen? .....	22
Vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom? .....	23
Sammanfattning och analys av resultatet .....	26
<b>Diskussion .....</b>	<b>27</b>
Metoddiskussion .....	27
Resultatdiskussion .....	28
Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i Svenska 1/A? .....	28
Använder sig lärarna av pysparagrafen? .....	29
Vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom? .....	31
Sammanfattande diskussion .....	31
Förslag till framtida forskning .....	32

## Inledning

Under mina år som verksam i skolans värld har jag flera gånger med intresse följt lärares tankar om betyg och bedömning, i synnerhet av elever med olika typer av funktionsnedsättningar. Detta vållar ångest och tvingar lärare till svåra beslut vad det gäller kunskapsbedömningen av eleverna. I många fall anser jag att lärare kan sakna underlag för att sätta ett visst betyg kanske för att undervisningen inte tagit upp just de momenten. Jag har själv erfarenhet av att arbeta på en skola specialanpassad för elever med hörselnedsättningar i en så kallad PRIV-klass (programinriktat individuellt program) där eleverna behövde läsa in grundskolesvenskan för att bli behöriga till nationella gymnasieprogram. I min undervisningsgrupp hade jag elever med teckenspråk som förstaspråk samt elever med andra modersmål än svenska, ändå kallades kursen bara ”grundskolesvenska”. Jag fann det mycket svårt att sätta betyg och fick själv göra stora anpassningar i undervisningen samt bedöma eleverna som andraspråks elever när det var dags för betygsättning. Jag fick även tillämpa pysparagrafen i fråga om muntlig framställning för eleven med teckenspråk som förstaspråk då eleven var döv sedan födseln och ej talade. Det som slog mig under tiden jag arbetade vid denna skola var hur ensam man står som pedagog när det handlar om bedömning och betygsättning i enskilda ämnen.

Jag har även sett exempel på hur en elev med aspergers syndrom med goda kunskaper i Engelska på gymnasienivå inte bedömdes kunna nå högre än G på grund av sin funktionsnedsättning och där undervisande lärare var helt säkra på att det inte var möjligt att ”pysa” eleven mot högre betyg trots att denne visade kunskaper på högre nivå än G, utan uppfattade undantagsbestämmelserna kring betygsättning bara gälla gränfallen mellan IG-G. Detta fick mig att fundera över hur rättvist bedömda elever i vanliga gymnasieskolan blir om de har funktionsnedsättningar då där ofta råder en kultur som säger att betygsättning och bedömning ska ske lika för alla.

”En skola för alla” kan enligt min mening leda till mer rättvis bedömning av elever då kunskapskraven blir jämlika men det kan även innebära att en elev i behov av särskilt stöd inte får den rätta hjälpen och dessutom bedöms och betygsätts på felaktiga grunder.

Studien utgår ifrån problemet med att på ett rättvist sätt bedöma och betygsätta elever med funktionsnedsättningar, t.ex. hörselnedsättningar i kursen Svenska 1, samt lyckas med de nödvändiga anpassningar som måste göras i lärandesituationerna för att eleverna ska erbjudas möjlighet att delta i samtliga moment i kursen. Mina erfarenheter säger mig att många lärare väljer att använda sig av pysparagrafen under kursens gång i de fall där anpassningar av undervisningen är för svåra att genomföra.

## Bakgrund

Skolinspektionen (2011) tar i en rapport upp precis denna problematik och visar att i flera fall sätts betygen felaktigt både i fall där eleverna borde ha ett lägre betyg som ett högre, utifrån föreskrifterna. I en debattartikel från Skolinspektionen (2012) tar de upp att det finns brister i den svenska skolan för elever med funktionshinder. Vidare menar de att en förklaring skulle kunna vara att personalen har bristande kompetens kring funktionsnedsättningens inverkan på inlärningen och hur de på bästa sätt ska anpassa lärmiljön fysiskt och pedagogiskt sett. En annan rimlig förklaring de nämner är att personalen kanske helt enkelt står inför dilemmat att de vill verka för ett inkluderande perspektiv på lärande men inte klarar att förverkliga detta i

klassrummet och i anpassning av sin pedagogik. De menar vidare att lärares syn på inkludering är avgörande för hur väl en elev med funktionsnedsättning ska lyckas i skolan. Särskilt på gymnasiet kan det bli problematiskt då lärare i många fall förlitar sig på att eleven själv ska ta ansvaret för sin situation i skolan.

Betygen mäter inte allt. Till exempel, som Stigendal (2004) tar upp, mäter det inte de skillnader som kan finnas i elevers utgångspunkt i lärandet. Författaren tar upp ett exempel med elever födda i annat land än i Sverige som då de kommer till svenska skolan tvingas tillryggalägga en längre sträcka än svenskfödda, men som kanske ändå inte når hela vägen fram till godkänd kunskapsnivå. Detta menar jag kan jämföras med hur skolsituationen kan se ut för elever med hörselnedsättningar alternativt CI-opererade<sup>1</sup> elever som börjat höra senare i livet än klasskamraterna. Dessa individuella prestationer syns ingenstans i betygen.

## Problembeskrivning

Studien utgår ifrån problemet som uppstår i bedömningssituationen av en elev med funktionsnedsättning av typen hörselnedsättning. Hur ska läraren på ett rättvist sätt bedöma och betygssätta en elev som inte har förutsättningar att uppvisa kunskaper inom vissa moment men väl inom andra? Dilemmat som kan uppstå här är att en elev kan uppvisa så pass goda kunskaper inom vissa moment att det ligger inom gränsen för betyget A men inom ett annat moment inom F. Vad blir då slutbetyget? En kompromiss eller ändå ett A? Hur ska undervisningen anpassas så att lärandesituationerna gör det möjligt för eleven att genomgå alla kursmoment? Undantagsbestämmelsen, den så kallade pysparagrafen, kommer in här och gör att vissa lärare väljer att ”pysa” moment under kursens gång istället för att göra det vid betygssättningen i slutet av kursen. Hur ska man tolka denna paragraf för att på bästa sätt gynna elevernas kunskapsutveckling såväl som deras chanser till vidare studier i framtiden?

## Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur ett antal lärare i kursen Svenska 1/ Svenska A på gymnasiet arbetar med pysparagrafen vid betygssättning och bedömning av elever med hörselnedsättningar.

### Frågeställningar

- Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i Svenska 1/A?
- Använder sig lärarna av pysparagrafen?
- Vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom?

---

1

”Ett cochleaimplantat är ett hjälpmedel som genom elektrisk stimulering av hörselnerven ger gravt hörselskadade och döva personer möjligheter att uppfatta ljud och tal. Cochleaimplantat är ett alternativ för de personer som får begränsad eller ingen hjälp av en vanlig hörapparat” (Karolinska Universitetssjukhuset, 2012).

## Centrala begrepp

**Betygsättning**= då undervisande lärare sammanväger elevens kunskaper och förmågor inom en specifik kurs. Sker i slutet av kursen då läraren har bedömningsunderlaget klart för sig.

**Bedömning**= undervisande lärares jämförelse av elevens kunskaper och förmågor i förhållande till kunskapskraven i ämnesplanen för en kurs. Sker både under kursens gång i samtliga moment för kursen och i slutet vid betygsättningen. Saknas underlag sätts heller inget betyg.

**Pysparagrafen**= undantagsbestämmelsen enligt SFS, Skollag 2010:800.

**Hörselnedsättningar**= elever som ej är döva utan har hörselnedsättningar i varierande grad. Orsaken kan vara av olika bakgrund.

**Inkludering**= då skolan ser elevernas olikheter som tillgångar och de är innefattade i planeringen från dag ett.

**Hörselklass/specialklass**= skola eller klass som tar emot elever med en viss typ av funktionsnedsättning och där lärarna är specialutbildade med god kompetens inom det specifika området av specialpedagogik. I denna studie inom hörselnedsättningar.

**Summativ bedömning**= en bedömningsform som summerar en persons kunskaper vid ett specifikt tillfälle.

**Formativ bedömning**= en bedömningsprocess som kännetecknas av att undervisningsmålen tydliggörs samt att eleven får veta vart i förhållande till dessa mål denne befinner sig.

**SV1/SVA**= Innan Gymnasiereformen 2011 trädde i kraft hette kursen Svenska A men kallas numera Svenska 1. Det som skiljer kurserna åt har ingen relevans för min uppsats. Båda begreppen används då lärarna i studien undervisat i båda kurser.

## Styrdokument

### Svenska 1

Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner.
2. Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
3. Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt.
4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

8. Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad.
9. Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation (Skolverket, 2013).

## **Allmänna bestämmelser om betyg**

Skolformer där betyg ges (Skollagen, 2010:800, 3 kap. 13§)

” I ...gymnasieskolan...ska betyg sättas i den utsträckning och form som följer av denna lag eller annan författning. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om undantag från första stycket för fristående skolor med särskild pedagogisk riktning”.

Betygssättning (Skollagen, 2010:800, 15 kap. 24§).

”Som betyg på en kurs ska någon av beteckningarna A, B, C, D, E eller F användas. Betyg ska bestämmas med hjälp av de kunskapskrav som har föreskrivits för en kurs. Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om kunskapskrav”.

Information om grunderna för betygssättningen (Skollagen, 2010:800, 3 kap. 15§)

”Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen”.

Särskilt stöd (Skollagen, 2010:800, 3 kap. 7§).

”Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning”.

## **Pysparagrafen**

Undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen (Skollagen, 10 kap. 21§, 12 kap. 21§ och 15 kap. 26§).

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen bortses från enstaka delar av kunskapskraven. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. De kunskapskrav som rör säkerhet och de som hänvisar till lagar, förordningar eller myndigheters föreskrifter ska dock alltid uppfyllas.

## **Förklaring till undantagsbestämmelsen**

Skolverket tolkar ”funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden” (SFS, Skollag, 2010:800) som gällande för en elev som den undervisande läraren bedömer har en funktionsnedsättning eller ej. De skriver att läraren givetvis har god hjälp av specialister men att det inte krävs diagnos överhuvudtaget för att undantagsbestämmelsen ska få användas (Skolverket, 2013).



Vidare förklaras att ”ett direkt hinder för att kunna nå ett visst kunskapskrav” (SFS, Skollag, 2010:800) innebär att det ska vara omöjligt för eleven att nå kunskapskraven oavsett hur det särskilda stödet getts. Om eleven med hjälp av stöd och anpassningar kan nå målen får inte undantagsbestämmelsen användas. Det är vid betygssättningen läraren kan bortse från enstaka delar av kunskapskraven (Skolverket, 2013).

## Litteraturgenomgång

### Tidigare forskning och studier

Jag har valt att ta med litteratur som handlar om betygssättning på gymnasiet, funktionsnedsättningar i allmänhet och hörselnedsättningar i synnerhet, inkludering och specialskola kontra vanlig skola samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP. Allt detta anser jag har koppling till elever med hörselnedsättningar och deras möjligheter till den undervisning och rättvisa bedömning och betygssättning de har rätt till utifrån sina förutsättningar. Studier om pysparagrafen är i stort sett obefintliga vilket gör att jag försöker närma mig ämnet med hjälp av dessa ovan nämnda begrepp istället. Jag har dock funnit en studentuppsats om ämnet som undersöker hur lärare hanterar undantagsbestämmelsen på högstadiet, vilken jag fann intressant i relation till mitt eget material.

### Examensarbete om pysparagrafen

Syftet med Lövdingers (2012) studie var att undersöka hur lärare i åk 8-9 hanterar undantagsbestämmelsen, hur den används vid bedömning och betygssättning samt hur vanligt förekommande den är. En annan intressant fråga som behandlades var om lärarna såg något dilemma i användandet av paragrafen. Resultaten av Lövdingers (2012) studie visar att några av lärarna hanterat intervjuat anser att det kan hända att man som lärare är för snäll vid betygssättning och använder pysparagrafen för lättvindigt. Det framkom även att lärare kan uppleva det problematiskt att själva avgöra vad elevernas svårigheter beror på och om de är av övergående art eller ej. Lärarna i undersökningen saknade stöd i form av expertis utifrån för att avgöra elevernas svårigheter. Ett dilemma som framkom i studien var det att man kan bortse från kunskapsmål som upplevs väsentliga för vissa elever medan andra måste klara dem, vilket kan upplevas orättvist. Flera av respondenterna i studien reagerade på att det inte kommer att stå någonstans i något dokument att läraren använt sig av pysparagrafen. Detta menar en av lärarna är synd då det kanske hade varit till gagn för eleven i framtiden då denne hade kunnat visa upp dokumentet och synliggjort vilka kompensatoriska hjälpmedel som använts, istället för att elevens tillkortakommande ska visa sig längre fram. En av lärarna lyfte ytterligare ett dilemma, nämligen det att vissa elever faktiskt kommer in på gymnasiet på andra premisser om undantagsparagrafen använts vilket påverkar dem som inte kom in samt de som sedan får mindre tid i klassrummet som resultat av att den eleven som ”pysts” in kommer att kräva mer resurser även i nästa skolform.

### Betygssättning

Korp skriver i sin avhandling (2006) att: *Betygsättning och nationella prov fyller en viktig funktion i gymnasiet när det gäller att reglera konkurrensen om utbildningsplatser i universitet och högskola och om anställningar (a.a., s.16)*. I denna avhandling ges en bakgrund till hur betygssättningen kan skilja sig mellan olika skolor, hur nationella prov används vid betygssättning och bedömning av elever samt om hur anpassningar kan göras till

elever i behov av särskilt stöd. Resultaten av Korps (2006) empiri visar att lärarna på de skolor studien gjordes använde sig av tre olika modeller av betygssättning: 1) Den analytiska, kvalitativa modellen där läraren tittar på de kursmål eleven ska uppnå under kursens gång inom alla moment och inte de enskilda uppgifternas poäng vid betygssättningen. Denna modell användes mest frekvent bland svensk- och engelsklärare i studien. 2) Den aritmetiska, kvantitativa modellen där läraren väger samman prov och betyg till ett gemensamt betyg vid kursens slut. Denna modell visade sig vara vanligast i vad Korp (2006) citerar som "högresultatmiljöer" och dessa lärare refererade inte till kursplaner och betygskriterier i talet om betygssättning. 3) Den blandade, relativa modellen där läraren väger samman provresultat, allmänna intryck av elevens kunskapsnivå, närvaro, attityd och aktivitet på lektionen. I studien framkom att denna modell för betygssättning var vanligast i yrkesmiljöer och citat som "det sitter i ryggmärgen" eller "inre måttstock" vittnar om att lärarna inte använder sig av ämnesplaner och kursmål i samma omfattning som de lärare som betygssätter enligt modell 1 (Korp 2006).

Vad det gäller anpassningar vid nationella proven och särskilt stöd på de skolor Korp (2006) genomförde sin undersökning visade det sig att både lärare och rektorer själva såg faran i att om man undervisar samma elevgrupp eller elever med liknande kunskapsnivå, tenderar man att anpassa kraven därefter och blir "hemmablind". Vidare framkom att många lärare trodde att elever i behov av särskilt stöd och anpassningar måste ha sin funktionsnedsättning dokumenterad och utredd av specialist för att skolan skulle kunna tillmötesgå dennes önskningar. De var osäkra på sina befogenheter att besluta om det fanns skäl för anpassningar eller ej samt att det i realiteten blir en resursfråga på de flesta skolor, inte en fråga om elevens faktiska behov av stöd. I de fall där anpassningar gjordes i till exempel svenska, var det frågan om att få använda dator till de elever som brukade behöva det, större text vid läsuppgifter, muntliga frågor istället för skriftliga. Elever med hörselnedsättningar kunde få använda free-style vid hörövningar i engelska till exempel (Korp, 2006).

Korp (2006) tar upp en viktig bakgrundsbild till hur vår svenska gymnasieskola ser ut idag genom att beskriva decentraliseringen av den samma. Motiven politiskt sett var att de verksamma i skolan själva hade den bästa bilden av hur skolan borde organiseras för att på lämpligaste sätt skapa motivation, kreativitet och effektivare resursfördelning. Antalet elever i behov av särskilt stöd ansågs ha ökat under den här tiden då kommunaliseringen genomfördes och politiskt sades det att de ekonomiska förutsättningarna skulle stå fast men att skolorna själva kunde arbeta för att lösa problemen på lokal nivå, allt för att effektivisera och förbättra verksamheten. Men, som Korp (2006) vidare tar upp, var det inte så enkelt för dessutom konkurrerar skolor inom kommunen om samma elevgrupp vilket leder till dilemman som att vissa skolor tvinga ta emot många elever med låga antagningspoäng, lågpresterande elever vilket i sin tur leder till många underkända betyg som sedan leder till att färre söker den skolan och vidare till att personalstyrkan måste minskas av ekonomiska skäl. Korp (2006) fann i sin studie att det förekom att kärnämneslärare verksamma vid yrkesprogram godkände elever för lättvindigt för att inte förstöra elevernas framtidsutsikter på arbetsmarknaden och särskilt i fall där karaktärsämnen fungerade väl.

Gustavsson, Måhl & Sundblad (2012) redogör för hur betygssystemet i Sverige har förändrats under de senaste decennierna. De menar att det normrelaterade systemet innan 1997 innebar att en lärare kunde använda sig av poängsatta prov och helt enkelt översätta poängsumman till ett sifferbetyg. Vidare menar författarna att det fortfarande fanns lärare som arbetade på samma sätt med betygssättningen även under åren 1997-2011 där de utgick ifrån det normbaserade systemet. Författarna förklarar detta med att det nya betygssystemet inte hade

implementerats i verksamheterna utan det summativa systemet fick leva kvar. För att lyckas med vårt nya kunskapsrelaterade betygssystem krävs det enligt författarna att lärarna är väl förtrodda med kunskapskraven för respektive kurs, kan kommunicera elevernas kunskapsutveckling med dem på ett begripligt sätt samt kan skilja på bedömning och betygssättning. Fördelarna med att skilja på bedömning och betygssättning är att det:

... klargör att rättssäkra betyg och valida bedömningar är två olika saker. Det klargör också att det finns ett samband. Om bedömningarna inte är valida och jämförbara blir inte betygen rättssäkra och rimligt likvärdiga. Om bedömningsmallar inte innehåller resultatindikatorer bidrar bedömningarna inte till kunskapsutveckling. Distinktionen kan bidra till att elever och vårdnadshavare bättre förstår på vilket sätt elevernas resultat på bedömningar påverkar lärarnas kunskapsomdömen och därmed elevernas betyg (sid. 133, Gustavsson, Måhl & Sundblad, 2012).

## **Hörselnedsättningar**

Rosenhall (2000), professor vid Hörselkliniken på Karolinska Sjukhuset, berättar att omkring var fjärde person i landet har någon form av hörselnedsättning. Detta gör att det är ett av de vanligaste handikappen i vårt samhälle. Rosenhall (2000) anser att hörselnedsättningar kan leda till isolering och utanförskap eftersom förmågan till kommunikation begränsas. Därför är det viktigt att offentliga lokaler är akustikbehandlade för att minimera bullret och bakgrundsljuden, speciellt i klassrum. Rosenhall (2000) belyser även att omgivningens stöd är av stor vikt för den hörselnedsattes självkänsla och att det gynnar personen i fråga om han eller hon själv kan berätta om sitt handikapp utan att skämmas för det.

Vad beträffar orsakerna till hörselnedsättningar skriver Hrf (2012) att nedsatt hörsel oftast beror på skador i innerörat, s.k. sensorineurala hörselskador där hörselnäcken eller nervträdarna från snäckan är påverkade i någon grad. De menar vidare att orsakerna kan vara medfödda skador, sjukdom eller olyckor och hörselskadan innebär att den drabbade individen får svårt att uppfatta ljud inom vissa intervaller. De ljud som ändå uppfattas kan bli förvrängda och flyta samman vilket gör att personen med hörselnedsättning kan uppfatta att något sägs men inte vad. Denna typ av skador är inte möjliga att åtgärda med kirurgi eller via behandling. Hrf (2012) skriver även att orsakerna bakom hörselskadorna kan vara ledningsfel orsakade av sjukdomar som t.ex. öroninflammation, vilket gör att ljudet har svårt att ledas fram som det ska och därför blir svagare än normalt. Denna typ av skador går att behandla så att hörseln blir fullgod igen.

Hrf (2012) hävdar att de viktigaste anpassningar skolan måste göra för att möta upp de hörselskadades behov är att minska elevgrupperna, ordna klassrumsmiljön med tanke på ljudsanering och tekniska hjälpmedel, att de får tillgång till hörselutbildad personal, får tillgång till teckenspråk och att de får träffa andra elever med hörselnedsättningar. Detta menar Hrf är möjligt att tillgodose i specialskolor och hörselskolor av olika slag men de anser det vara svårt att genomföra i vanliga kommunala skolor. De uttrycker att dagens svenska skola har problem med att ge hörselskadade barn den skolgång de behöver och pekar på en rad brister vad gäller pedagogik och miljö. Vidare menar Hrf (2012) att det vanligaste misstaget är att underskatta vad en elev med hörselnedsättning behöver för att ges möjligheter att vara delaktig i skolan.

Roos (2004) tar i sin avhandling upp att mycket av den forskning som gjorts på döva- och hörselnedsattas förmåga att lära sig läsa och skriva bygger på hur hörande barn gör. Hon pekar på hur detta synsätt försvårar för pedagogerna att bygga på elevernas starka sidor och

menar att skolan riskerar att undervärdera elevernas förmågor genom lägre ställda krav och enklare uppgifter. Detta anser Roos (2008) vara onödigt då:

Barnen kan mer än pedagoger ofta tror. Att utgå från den visuella perceptionens möjligheter och begränsningar skulle förmodligen vara en mer produktiv väg att gå i analysen av svårigheter. Om man utgår från det istället för hörande som norm utgår man från barnens starka sidor (sid.20).

Med detta menar författaren att då en elev med hörselnedsättning har svårare att tillägna sig språket via den auditiva vägen bör man som lärare bygga på det eleven ser också, det vill säga det visuella.

Roos & Fischbein (2006) betonar att det visuella respektive det auditiva perspektivet är två ytterligheter som egentligen inte är åtskilda i verkligheten för en hörselnedsatt person. Men de menar att det är viktigt kunna urskilja grundtankarna i bägge perspektiven för att kunna erbjuda eleven att vara delaktig och kommunicera med sin omgivning på ett tillfredsställande sätt. Perspektiven beskrivs på följande sätt:

**Det auditiva perspektivet** innebär att den hörselnedsatte personen bör stimuleras till att kommunicera genom tal med sin omgivning. Om detta inte går kan personen kompensera med hörapparater. Teckenspråk anses ha negativ effekt på språkutvecklingen i fråga om att utveckla det talade språket.

**Det visuella perspektivet** avser att personen bör kommunicera genom att bygga på det bättre fungerande sinnet, synen. Detta kan med fördel göras med hjälp av teckenspråk och i teckenspråkig miljö. Perspektivet ser positivt på specialskolor där elevernas visuella styrkor tas tillvara fullt ut.

Roos (2008) som förespråkar det visuella perspektivet sammanfattar det på följande vis:

Perspektivet utesluter inte att man också utgår från förmåga att uppfatta auditivt. Perspektivet inkluderar också det. Men utgångspunkten är ett erkännande av elevens visuella styrka och konsekvenserna av det, både i språkbruk och i strävanden efter verklig delaktighet och inkludering. Det inbegriper också att förlägga ansvaret för att skapa detta på omgivningen; samhällets representanter, föräldrar, pedagoger och annan expertis (sid.91).

### **Specialskola eller inkludering?**

Under 1950- och 1960- talen började begrepp som integrering och normalisering diskuteras och den så kallade Normaliseringsprincipen togs fram, där strävan var att personer med funktionshinder skulle kunna leva på lika villkor som andra i samhället. Detta märktes tydligt under 1980- och 1990-talen då alltfler specialskolor, institutioner och specialsjukhus lades ner (Brodin & Lindstrand, 2004).

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996), som baseras på FN:s barnkonvention och FN:s standardregler för funktionshindrade, uppmanar skolorna till inkluderande undervisning i vanliga skolan för elever med funktionshinder. I Sverige har detta blivit känt som "en skola för alla" där den individuella inriktningen på undervisningen eftersträvas samtidigt som det ska ske inom ramen för kollektivets bästa (Brodin & Lindstrand, 2004).

Enligt Egelund, Haug & Persson (2006) har intresset för specialskolorna ökat igen de senaste åren. Orsaker de tar upp som tänkbara förklaringar till detta ökade intresse är vanliga skolans bristande kompetens inom specialpedagogik. En annan tänkbar förklaring till det ökade intresset kan vara ökat diagnostiserande och tillkommande av nya diagnoser som kräver speciella åtgärder i skolan. Författarna nämner även att en del föräldrar till barn och ungdomar med funktionsnedsättningar väljer att placera sina barn i specialskola eftersom antalet timmar av specialundervisning helt enkelt blir fler där än i vanliga skolan och att de anser att den vanliga skolan tenderar att lägga ner mycket tid och resurser på monoton, lösryckt färdighetsträning istället för att finna individanpassade lösningar. Men, som Egelund, Haug & Persson också tar upp, finns det andra föräldrar som kämpar för att deras barn ska kunna gå inkluderade i vanlig klass. Båda sidor finns alltså representerade vilket gör att flera alternativ måste få finnas, ”allt från att gå i vanlig klass till att bo på en internatskola” (s.184). Författarna menar att utvecklingen i Danmark, Norge och Sverige går mot en alltmer inkluderad skola men lyfter att den stora utmaningen i det är att: ”lyckas skapa en skola med större acceptans för olikheter och med en ökad förmåga och vilja att agera pedagogiskt i förhållande till en grupp elever som uppvisar stora inre olikheter” (s.188).

Att detta inte är helt lätt att genomföra praktiskt vågar jag påstå är allmänt känt för alla verksamma inom svensk skola. Nilholm (Skolverket, 2012) anser att detta är möjligt endast genom att skolan uppfyller samtliga krav:

- gemenskap på olika nivåer
- ett enda system (till skillnad från ett för ”vanliga” elever och ett för elever i behov av stöd)
- en demokratisk gemenskap
- delaktighet från eleverna
- att olikhet ses som en tillgång (Skolverket, 2012).

På frågan om inkludering alltid är önskvärt svarar Nilholm att det inte är säkert att alla tycker det är bra. I vissa fall menar han att det kan finnas goda skäl att inte förespråka inkludering då det främst handlar om att eleverna ska få det bra. Nilholm menar samtidigt att de som är i behov av att få stanna där de är och gå fram i sin egen takt självklart måste få göra det (Skolverket, 2012).

Peder Haug (1998) skriver om dilemmat inom specialpedagogik och urskiljer två typer av integrering: i segregerad och i inkluderad form. Han menar vidare att det inte är enkelt att avgöra vilken form av specialundervisning som är att föredra för elever i behov av särskilt stöd, men skall de ges i inkluderad form krävs det att det finns tillräckliga resurser och att det genomförs anpassningar i klassrummet för att möta elevernas behov fullt ut. Detta gör att en del föräldrar väljer att placera sina barn med hörselnedsättning i specialskolor eller i hörselklasser. Roos & Fischbein (2006) menar att argumenten hos dessa föräldrar är att deras barn på så vis får tillgång till hörseltekniska hjälpmedel, klasserna är mindre än vanligt, pedagogerna har specifika kunskaper om just hörselnedsättningar, salarna är akustiksanerade, eleverna får tillgång till teckenspråket och kan dessutom utveckla goda strategier för att lyssna tillsammans med andra elever i samma situation. Roos & Fischbein (2006) hävdar att utfallet av inkludering i vanliga skolor är beroende av huruvida lärarna har positiva erfarenheter av att undervisa elever med funktionsnedsättningar eller ej. Dessutom menar de att rektor, föräldrar och arbetslaget spelar stor roll för hur tryggt klimatet ska bli kring eleven i fråga, vilket också gynnar inkluderingen. Författarna lyfter att skolans klimat har betydelse för om man ska våga berätta om sina svårigheter och för att få ett respektfullt stöd och bemötande.

Brodin & Lindstrand (2004) skriver om en intervjustudie de gjort med tre ungdomar med olika funktionsnedsättningar och som visar att deras önskan var att inkluderas på samma villkor som klasskompisarna. I studien framkom att dessa ungdomar själva ville avgöra om de behövde stöd och i så fall hur det skulle utformas. Deras önskan att få ingå i gemenskapen vägde tyngre än utbildningsmålen. Brodin & Lindstrand (2004) nämner även en annan studie med 477 ungdomar som ledde fram till resultatet att dessa helst ville vara som andra.

## **Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP**

Skolan ska vara inkluderande och likvärdig för alla elever oavsett deras förutsättningar (Svenska Unescorådet, 1996). Detta betecknar vi som "en skola för alla" i Sverige och synen på hur kunskapsbildning och inläring går till är att det sker via sociala sammanhang tillsammans med andra (Lindqvist, 1999; Säljö, 2010). Säljö (2010) utvecklar detta och beskriver vidare att man både måste studera människor i samspel i dess sociala praktiker såväl som vilka redskap som används för att förmedla verkligheten för att förstå hur kunskap och inläring går till. Detta är känt som ett sociokulturellt perspektiv där fokus ligger på mötet mellan eleven och omgivningen. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) studerar förhållandet mellan funktionsnedsatta elever och omgivningens syn på de svårigheter som kan uppstå i samband med inläring och urskiljer det relationella och det kategoriska perspektivet. Detta innebär att om man som lärare förlägger svårigheterna hos individen och förespråkar segregering pedagogiska lösningar för undervisningen har man ett kategoriskt synsätt. Men om man som lärare anser att svårigheterna för eleverna uppstår i mötet mellan dem och miljön har man ett relationellt synsätt på funktionsnedsättningar.

Detta relationella perspektiv utvecklar Ahlberg (2001) ytterligare ett steg då hon tittar närmare på hur skolan som organisation hanterar elever i behov av särskilt stöd och vidare hur elevernas olika förutsättningar hanteras i skolan. Ahlberg menar vidare att faktorer som den enskilda skolans koder, kultur, lärarens förhållningssätt och förväntningar, klassrumssituationen och förmågan att anpassa lärandemiljön avgör hur pass mycket man kan minimera elevens svårigheter. Hon anser dessutom att undervisningen bör utformas så att eleven känner mening, sammanhang och delaktighet. För att möjliggöra detta krävs det att skolan tar hänsyn till elevens förutsättningar för lärande och att lärarna kommunicerar på ett sätt som gör att eleverna känner delaktighet. Enligt Ahlberg kan perspektivet KoRP beskrivas som en odelbar enhet bestående av kommunikation, delaktighet och lärande.

Möllås (2006) beskriver specialpedagog som ett komplext och mångsidigt område inom pedagogiken. Hon menar att det är nödvändigt att studera processer eller fenomen utifrån skilda perspektiv och nivåer samtidigt för att det ska definieras som specialpedagogiskt perspektiv. Vidare menar Möllås att specialpedagogik inte bara är teori eller praktik utan att det samtidigt är ideologi och politik. "Detta gör den till ett kontroversiellt ämne där meningsskiljaktigheter uppstår och företrädare för olika intressen och perspektiv konfronteras" (s.47). Beroende av hur makten är fördelad och vem som har tolkningsföreträde i verksamheten, kommer det särskilda stödet att utformas där efter. Det som till sist avgör hur väl det ska falla ut för eleven i behov av särskilt stöd är graden av delaktighet i processen.

## **Metod**

Jag har valt att dela upp metodavsnittet i områdena: metodval och forskningsansats, urval, genomförande, tolkning och analys, validitet och reliabilitet samt i etiska aspekter.

## Metodval och forskningsansats

Studien är genomförd med hjälp av kvalitativa forskningsintervjuer som enligt Kvale (1997) ibland kallas *ostrukturerad* eller *icke-standardiserad* intervju. Kvale menar vidare att syftet med en kvalitativ intervju är att förstå respondentens livsvärld och utveckla innebörden av deras erfarenheter utifrån deras synvinkel innan man går in med vetenskapliga förklaringar. Själva intervjun är ett samtal mellan två personer som delar ett gemensamt intresse varpå ny kunskap byggs upp under samtalsgången (Kvale, 1997). Detta medför att ansatsen kan sägas vara inspirerad av fenomenologin då jag var öppen för de intervjuades svar utan att låta min förståelse påverka resultatet (Stensmo, 2002).

Då intressefokus för undersökningen var att undersöka hur lärare kan arbeta med betygssättning och bedömning i Svenska 1 och användandet av pyparagrafen kopplat till elever med hörselnedsättningar, föll metodvalet genast på en kvalitativ studie. Vidare intervjuades några lärare för att skapa exempel på hur de kan uppfatta sin arbetssituation och hur de själva beskriver att de går tillväga. Metoden gav möjlighet att ställa följdfrågor för att få förtydliganden där det var osäkert om svaret uppfattats korrekt eller ej.

## Urval

För att avgränsa studien valdes respondenterna ut bland gymnasielärare och hur dessa bedömde och betygssatte samt använde sig av pyparagrafen i Svenska 1 vad det gällde elever med hörselnedsättningar. Detta ledde till att skolor kontaktades där jag visste att representanter från den aktuella elevgruppen undervisades eller hade undervisats. Urvalet var medvetet och strategiskt (Stukat, 2005). I viss mån förekom så kallad ”snöbollseffekt” av urvalet då jag först fick positivt besked av en respondent som sedan i sin tur hjälpte mig få tag i nästa respondent (Bryman, 2002). För att få olika belysande exempel på hur lärarnas arbete kan se ut kopplat till mina frågeställningar, valdes lärare både från specialskolor, hörselklasser samt vanliga gymnasieskolor. Innan studien startade var avsikten att intervjua åtta lärare; fyra lärare från specialklasser eller hörselklass och fyra lärare som var verksamma i vanliga gymnasieskolor. Jag fick endast tag i totalt fem respondenter, var av tre arbetar i specialklasser eller hörselklasser och två i vanlig gymnasieskola. I min studie har elevgruppen som lärarna undervisar varit den avgörande faktorn för vilka som kan vara aktuella för intervju. Detta har begränsat mina möjligheter till ett större urval.

Ålder, etnicitet eller kön har inte tagits i beaktande vid urvalet till undersökningen då det saknar relevans för valt syfte och frågeställningar.

## Genomförande

I första hand kontaktades de skolor där jag visste att det fanns lärare som arbetade med elever med hörselnedsättningar. Detta skedde via e-post där jag sände ett missivbrev (Bilaga 1) till svensklärare, specialpedagoger och rektorer. När de vidarebefordrat till aktuella personer för min undersökning bokades tider in via telefon eller e-post. Intervjuerna är genomförda på vitt skilda platser i landet, men strategiskt utvalda för att jag skulle ha möjlighet att ta mig till platserna relativt enkelt vid behov.

Innan intervjuerna genomfördes tillfrågades respondenterna om samtycke till att samtalen spelades in med mobiltelefon, vilket samtliga sa ja till. De intervjuade fick veta både genom missivbrevet och vid intervjuens start att de inte kommer att namnges eller beskrivas på ett sådant sätt att de enkelt kan identifieras som personer. En intervjuguide (Bilaga 2) sattes samman med frågor som på olika sätt berör syfte och frågeställningar. Denna guide utgjorde en bas för intervjuerna men följdes inte slaviskt i den ordning frågorna stod uppställda. Istället hoppade jag beroende av hur samtalet fortlöpte och återkom till exempel i vissa fall till tidiga frågor längre fram under samtalets gång. Detta kallar Kvale (1997) halvstrukturerad intervju som ger intervjuaren möjligheten att fritt kunna hoppa mellan frågor och fånga upp intressanta trådar under samtalets gång. Om ett svar var otydligt i någon mån eller för att säkerställa att ett tidigare svar uppfattats på ett korrekt sätt, sammanfattades det sagda för att höra om det var så den intervjuade menade. Frågorna i intervjuguiden utvecklades ibland om respondenten svarade kortfattat eller om svaret var svårt att uppfatta.

Efter varje genomförd intervju sammanfattades samtalet i skrift för att behålla första intrycket och de uppfattningar om det som sagts och det jag upplevt i intervjusituationen. Några av samtalen genomfördes i lärosalar vilket gjorde att jag fick en fylligare bild även visuellt till det respondenten beskrev och som hade med lokaler att göra. Under intervjuens gång skapades en första uppfattning som kanske ändrades alternativt förstärktes längre fram i intervjun. Detta ville jag dokumentera för att sedan se om jag uppfattade något annat efter vidare bearbetning av utskriften och vid analysarbetet i ett senare skede. Därefter lyssnades intervjuerna igenom och bandet stannades efter varje mening för att kunna transkribera innehållet. Jag lyssnade till vad respondenten ville ha sagt och skrev därför ut hela meningar även i fall där de var ofullständiga. Pauser och småord skrevs inte ut. Efter utskriftsarbetet sammanfattades själva kontentan av vad som erhållits av intervjuerna utifrån valt syfte.

Då samtliga intervjuer var gjorda studerades syfte och frågeställningar närmare och markerades i olika färger. Dessa kategorier letades upp i utskriften för var och en av respondenterna och markerades i kategoriernas respektive färger. Därefter skrevs en sammanfattning av resultaten utifrån dessa kategorier med vidare reflektioner och tankar som uppkommit för stunden. Dessa kunde som jag nämnde tidigare vara förstärkta av vad jag uppfattat tidigt i intervjun eller ändrats efter hand.

## **Tolkning och analys**

Jag har tolkat och analyserat materialet flera gånger om både i tanke och i skrift för att finna gemensamma nämnare och för att förstå innehållet i intervjuerna kopplat till intresset för mina undersökningsfrågor. Kvale (1997) kallar en metod för analys för ”ad-hoc” som innebär att man letar mönster och kategorier via flera tillvägagångssätt utan att ha en strikt metod att följa. Detta stämmer väl överens med mitt förvarande vid analysarbetet.

## **Validitet och reliabilitet**

Kvale (1997) hävdar att kvalitativ forskning kan leda till valid forskning via en vidare tolkning av begreppet där valet av metod avgör hur pass bra de fenomen man avser att studera verkligen undersöks på bästa sätt. I min studie ser jag inget annat val än att studera mitt valda ämne med hjälp av just kvalitativa intervjuer. Kvale (1997) tar upp att man bör ställa sig frågan om inte andra metoder hade varit lämpligare kopplat till valt syfte och här anser jag att enkätstudie hade varit intressant för att få reda på hur det ser ut generellt i landet vad det gäller lärares kunskaper om pyparagrafen och betygssättning i svenska. Men om enkäter skulle ha använts skulle studien krävt mer tid för att nå till en tillräckligt stor population för



att resultatet skulle kunna säga något om signifikans eller vara generaliserbart. Jag skulle knappast ha kunnat hålla mig till min avgränsning i fråga om valt exempel av funktionsnedsättning, hörselnedsättning, utan snarare vidgat frågan till att gälla alla typer av funktionsnedsättningar. Men nu var mitt syfte att ta reda på hur lärare själva anser att de gör då de betygssätter, bedömer och hur de använder sig av undantagsparagrafen. Jag ville få en fylligare bild av just de valda respondenternas uppfattningar för att få några exempel från verkligheten. Detta gör att jag står fast vid valet av metod och hävdar att det kan mynna ut i valid kunskap.

Om jag nu lyckats med att genomföra en studie som i slutänden ledde till valida resultat är det svårare att med säkerhet säga att undersökningen har hög reliabilitet. Stukát (2005) definierar detta begrepp som något som anger noggrannheten av hur mätinstrumentet, alltså metoden, mäter det jag avser att undersöka. Detta påverkas av min förförståelse av ämnet, mina frågor under intervjutillfällena, mitt analysförvarande och min förmåga att kunna se objektivt på resultaten i förhållande till mitt syfte och mina frågeställningar (Malterud, 1998).

Enligt Ahlberg (2009) är det svårt att tala i termer som validitet och reliabilitet vad det gäller kvalitativ forskning, då det är låneord från kvantitativa forskningen. Hon föreslår istället att man kan "... diskutera i termer av trovärdighet" (s.23).

## **Etiska aspekter**

Vad det gäller de etiska aspekterna på denna studie har jag haft för avsikt att följa Vetenskapsrådets fyra huvudkrav som avser: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, [www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se)).

Med informationskravet menar Vetenskapsrådet att man som forskare ska informera respondenterna om forskningsuppdragets syfte. För att säkerställa detta skrev jag ett missivbrev (Bilaga 1) där jag beskrev syftet med min studie.

Samtyckeskravet säger att deltagare i en studie har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Detta skrev jag med i missivbrevet samt påtalade innan intervjuerna startade för att klargöra att det är högst frivilligt att delta i intervjuundersökningen samt att man som respondent har rätt att avbryta när helst man önskar (Bilaga 1). Dessutom är min metod intervju vilket gör att man på ett enkelt och rakt sätt kan ta reda på om respondenten frivilligt ställer upp i studien eller ej.

Det tredje kravet som rör konfidentialiteten innebär att respondenterna skall hållas anonyma samt att uppgifter kring dem skall förvaras utom räckhåll för obehöriga. För att säkerställa att detta krav uppfylls har jag valt att ge respondenterna fingerade namn vid resultatbeskrivningen samt utelämnat uppgifter som gör att man direkt kan koppla dem till en viss skola eller kommun. All information i form av inspelningsmaterial, anteckningar, sammanfattningar, planeringsunderlag och utskriften av intervjuer förvarar jag på ett ställe i mitt hem som endast jag har tillgång till.

Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som säger att data som insamlats om enskilda personer endast får användas för ändamål inom forskning. Då detta endast är ett examensarbete är det knappast troligt att uppgifter som framkommer i min studie kan komma att nyttjas av andra forskare inom mitt valda ämne. Men om det skulle vara aktuellt kommer

jag att se till att de som är intresserade av att ta del av uppgifterna kan stå för de etiska aspekterna jag utlovat att jag själv ska stå för i min studie.

Kvale (1997) tar upp ytterligare en etisk aspekt, nämligen hur forskarens egen roll påverkar resultaten. Denna aspekt anser jag vara den mest vanskliga då man själv aldrig riktigt vet fullt ut hur subjektiv man är även om man strävar efter att vara objektivt kritisk. Kvale (1997) ställer sig frågan hur man som forskare kan undvika att identifiera sig för mycket med sina intervjupersoner och därigenom förlora sitt kritiska perspektiv på den kunskap som erhålls? och jag kan bara instämma då det i vissa fall är svårt att inte ryckas med i respondentens berättelser. Särskilt svårt är det då intervjupersonerna är trevliga och intervjun antar en mer samtalslik karaktär. Jag har dock strävat efter att se på intervjuerna med ett utifrånperspektiv vid bearbetningen och sammanställningen av materialet med fokus på vad som framkommit kring mina faktiska frågeställningar.

## Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av min empiri som jag har valt att centrera kring mina valda frågeställningar. Mitt syfte var att undersöka hur ett antal lärare i kursen Svenska 1/ Svenska A på gymnasiet arbetar med pysparagrafen vid betygssättning och bedömning av elever med hörselnedsättningar. Frågeställningarna för att få syn på det övergripande syftet var:

- Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i Svenska 1/A?
- Använder sig lärarna av pysparagrafen under kursens gång eller vid betygssättningen i slutet av kursen?
- vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom?

Var och en av frågeställningarna utgör en egen rubrik där jag sammanställer resultaten av samtliga intervjuundersökningar på ett ställe. Jag avslutar resultatdelen med en sammanfattning och analys av min empiri.

För att läsaren ska få en bättre bild av intervjupersonerna som ingått i min studie och för att framkomna resultat bättre ska kunna fylla sin funktion som belysande exempel för andra verksamma i skolans värld ämnar jag börja med en kortare presentation av dem. Personerna har fingerade namn och jag utelämnar skolans och kommunens namn av konfidentialitetsskäl.

## Respondenterna

Nedan följer en presentation av respondenterna. Underlaget till presentationen utgörs av det som framkommit i intervjuerna.

Göran arbetar vid ett praktiskt gymnasium där han undervisar i svenska och engelska. Klasserna utgörs av pojkar till största delen och även om grupperna är relativt små betraktas de som högljudda och stökiga. Många elever har låga intagningspoäng vilket i vissa fall yttrar sig som låg arbetsmoral. Klassrummen är traditionellt möblerade med kateder längst fram och bänkarna i rader. Rummen är inte ljudsanerade och det finns ingen hörselslinga inkopplad. Göran har undervisat och betygssatt elever i kursen svenska A, som numera kallas svenska 1,

i omkring 30 år och är därmed mycket erfaren i yrket. Vad han kan minnas har han bara haft en elev med hörselnedsättning i sina grupper genom åren. Göran anser att undervisningen av denne elev fungerade väl tack vare god kommunikation dem emellan. Han fick ingen speciell fortbildning kring elevens funktionshinder vid mottagandet men vid överlämningen fanns en hörselkonsulent med för att ge fylligare information.

Margareta har arbetat som lärare sedan början av -80-talet i ämnena svenska och franska. Hörselklasserna är mindre än de hörande klasserna och salarna är anpassade med hörseltekniska hjälpmedel så som ljudslinga och små mikrofoner. Klassrummen är ljudsanerade i någon mån men dock inte tillfredsställande, enligt Margareta, då ljud tränger igenom dörrar och fönster. Bänkarna står i hästskoform så att alla i rummet ska kunna se varandras ansikten då de talar med varandra. Margareta undervisar både hörande klasser och klasser med elever med hörselnedsättningar. Vad det gäller fortbildning får hon sporadiskt utbildning om hörselnedsättningar men kan inte själv teckna. Det finns teckenassistent att tillgå vid behov om de hörseltekniska hjälpmedlen inte anses räcka till.

Rolf har även han arbetat som lärare sedan -80-talet och undervisar i engelska och svenska. Rolf tecknar själv och har elever som går i rena specialklasser med elever som är döva, har hörselnedsättningar och/eller språkstörningar. Salarna på skolan är ljudsanerade och grupperna är mycket små. Ibland är de så små att Rolf blandar sina elever, trots att de har helt olika funktionsnedsättningar, för att få till större undervisningsgrupper vid vissa moment i kursen svenska 1 som gynnas av det. Rolf är mycket insatt i frågor som rör betygssättning, bedömning och användandet av pyparagrafen. Han har goda kunskaper om olika funktionsnedsättningar och ger ett professionellt intryck.

Annika har undervisat i svenska och engelska sedan början av -80-talet. Hon tecknar själv då hon undervisar sina klasser som består av elever som är döva, har hörselnedsättningar och/eller språkstörningar. Jag fick den stora förmånen att få vara med och observera en liten del av en lektion i engelska där Annika satt vid katedern med två elever framför sig i varsin bänk av hästskoformationen. De använde hörseltekniska hjälpmedel i form av små mikrofoner och tecknade. Lektionen gav mig exempel på hur Annika hjälpte eleverna genom uppmuntran och förtydliganden där det behövdes om eleverna var otydliga. Det var tydligt att klimatet var tryggt och eleverna kunde på ett avspänt och familjärt sätt interagera med sin lärare, trots att jag var där som en främmande observatör. Annika arbetar individanpassat och i svenska har det vidgade textbegreppet en självklar roll i hennes klassrum i form av filmer och bilder bland annat. Annika vidareutbildar sig fortlöpande och är mån om att alltid hålla sig a jour med sina nya elevers funktionsnedsättningar och allt vad det innebär i form av didaktiska utmaningar. Hon är en verkligt god ambassadör för sin verksamhet.

Peter har arbetat som lärare sedan slutet av -90-talet och har sedan dess undervisat i svenska, engelska och religion. Idag är han anställd på en vanlig gymnasieskola med teoretiska program bestående av hörande klasser med generellt studiemotiverade elever. Salarna är inte möblerade speciellt med hänsyn till elever med hörselnedsättningar men det finns hörselslinga då två av skolans elever behöver detta hjälpmedel. Peter fick ingen speciell fortbildning innan han fick dessa elever med hörselnedsättningar i sina klasser men en väl fungerande överlämning. Han säger att det fungerade bra genom att han höll en ständigt öppen dialog och såg till att kommunicera med eleverna kring deras behov och kunskapsutveckling.

## Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i Svenska 1/A?

Alla respondenter som deltagit i min studie nämner att de använder sig av eller vill använda sig av formativ bedömning. Rolf och Annika, som båda arbetar i specialklasser med döva elever, elever med hörselnedsättningar och språkstörningar, är mycket vana vid att individanpassa undervisningen och vid att använda formativ bedömning. Rolf talar om att han och hans kollegor försöker levandegöra diskussionen om bedömning och säger till exempel att:

”vi ska använda oss av bedömningsinstrumenten i den pedagogiska processen, i själva lärandet... och på så vis motivera eleven att nå ett högre betyg och få med dem hela vägen”.

Annika nämner att hon alltid går igenom ämnesplanen i början av en kurs och ser bedömningen som en pågående process.

”När jag får in arbeten skriver jag kommentarer men aldrig en bokstav”.

Hon talar om att fokus ligger på lärprocessen och att i vissa fall måste undervisningen individanpassas starkt och ibland måste kanske kursen förlängas med ett år för att eleven ska nå godkänd nivå.

Margareta, som arbetar både i hörselklasser och i vanliga hörande klasser, säger att hon blandar formativ och summativ bedömning. Hon anser att tidsbristen gör att man som lärare inte hinner lägga tillräckligt mycket tid på att förmedla målen till eleverna på ett sådant sätt att de verkligen förstår dem fullt ut. Göran och Peter, som båda arbetar inom den vanliga gymnasieskolan med hörande elever, uttrycker att de blandar summativ och formativ bedömning. Men dessa båda lärare lyfter elevens ansvar och inverkan på hur mycket plats den formativa bedömningen sedan får i realiteten.

”... jag ger feedback på allt de skrivit och rättar fortlöpande om de nu är så smarta att de har lämnat in sakerna i tid. Men gör de kortare arbeten och lämnar in dem sent så blir det ju inte mycket med det... men jag sätter inte betyg på enskilda arbeten”

säger Göran och menar med detta att de elever som lämnar in arbeten sent endast bedöms summativt i kursen, även om hans ambition har varit att tillämpa formativ bedömning också. Göran talar inte om hur han själv kommunicerar ämnesplanens mål till eleverna. Peter uttrycker elevernas delaktighet i bedömningsprocessen genom att lyfta att de mer studiemotiverade eleverna har större förmåga att ta till sig ämnesplanens mål och förstå vad som krävs av dem för att de ska nå högre betyg.

”Det är ju skillnad mellan elevernas ambitionsnivå mellan programmen generellt. Naturvetarna skulle jag hävda har en större medvetenhet om vad studierna innebär och de tekniska eleverna vetter lite mer åt det praktiska tänkandet”

säger Peter och menar att naturvetareleverna lättare kan använda sig av strategiskt tänkande i studierna. Peter säger om sin egen inverkan på bedömningsprocessen att

”ja vi försöker ju i alla fall att ha en formativ bedömning. I alla fall i mitt eget huvud. Sedan om jag alltid lyckas kommunicera den med eleverna, det är jag ju inte helt säker på”.

Rent konkret säger Peter att han sätter sig med eleverna en och en vid ett tillfälle per termin för att tala om deras lärandeprocess och målsättning.

## **Använder sig lärarna av pysparagrafen?**

Sammanfattningsvis används pysparagrafen flitigast i specialklasser där lärarna enbart undervisar elever som är döva, har hörselnedsättningar eller språkstörningar, i min studie. Där är undantagsbestämmelsen ett levande dokument starkt kopplat till elevernas individuella studiesituation. Även i hörselklassen där läraren också undervisar hörande klasser på skolan är pysparagrafen bekant och används både i form av anpassningar och vid betygssättningen. I de två vanliga skolformerna används inte undantagsbestämmelsen lika flitigt utan lärarna i studien anser att anpassningarna är tillräckliga för att eleverna ska nå sina mål i Svenska 1/A.

Görans elev, vilken var den första han undervisat i vanlig klass som han visste om hade en hörselnedsättning, behövde inte ”pysas” för att han skulle nå kursens mål:

”Han satt väl placerad i klassrummet och vi var överens om att han fick ju fråga om ifall han behövde. Han klarade sig helt på egen hand, det behövde inte pysas. Det var anpassningar under kursens gång och han satt alltid långt fram och påstod att han hörde och förstod mig”.

Göran lyfter att klasserna på hans skola är stökiga och att många inte vågar redovisa muntligt i klassen, så på det viset utmärkte sig inte den här eleven med hörselnedsättning. Göran säger sig inte vara så bekant med pysparagrafen men uttrycker att han säkert använder sig utav den omedvetet i många fall. Han säger om undantagsparagrafen följande:

”Kul grej det där. Om man inte har förutsättningarna för att kunna en sak så behöver man inte det... men jag tror det slinker igenom rätt många elever där man hade kunnat använda sig utav den där” (paragrafen)

och syftar på att elever som bara nått E egentligen hade kunnat nå ett högre betyg om de ”pysts”.

Margareta är van vid att använda undantagsbestämmelsen och göra det både under kursens gång i form av anpassningar samt vid betygssättningen. Hon anser att det är svårt att tillämpa pysparagrafen vid högre betyg där olika moment kanske ger helt skilda betygssteg. Ett exempel som beskriver detta ges där en flicka som opererats med CI relativt sent talar mycket tydligt men som för övrigt visar hög kunskapsnivå i kursen svenska A:

”När hon gjorde muntliga redovisningar märkte man att hon var jätteduktig och hade planerat det väl med själva upplägget, innehållet, engagemanget, framförandet med att titta på publiken osv. MEN; man förstod nästan inte någonting av vad hon sa. Jättesvårt att bedöma! Hade hon inte haft en funktionsnedsättning hade det inte blivit godkänt men med henne blev det en kompromiss då”.

Här pekar Margareta på att det vid sådana här fall lätt blir ett mellansteg i betyg eftersom det är svårt att som hon säger

”veta hur bra den här eleven hade varit om hon inte haft sitt handikapp... man kan ju inte sätta något hypotetiskt betyg”.

För Rolf är pysparagrafen väl införlivad i verksamheten och han uppvisar goda kunskaper om hur den är avsedd att tillämpas. Han berättar om ett exempel med en elev som han ”pyste” i fråga om muntlig framställning senast:

”hela vår verksamhet är ju en anpassning i sig... men i detta fall kunde inte ens anpassningen hjälpa till. Här var det ett moment vid bedömningen som skulle plockas bort. Jag bedömde de andra bitarna”.

Annika säger att man själv som lärare måste kunna bedöma vad som ska ”pysas” utan att diagnoser ska behöva ställas. Men hon nämner också det dilemma som finns vid användandet av paragrafen och säger:

”hur mycket vågar vi ta bort och ändå stå för att eleven är godkänd?”

Annika använder paragrafen ständigt genom att individanpassa undervisningen utifrån elevernas intressen och personliga styrkor och svagheter, men även vid kursens slut vid betygssättningen. Hon är glad att paragrafen finns då många av hennes elever saknar förutsättningar för att nå kunskapskraven vad det gäller skriftliga moment exempelvis.

Peter har bara haft två elever med hörselnedsättningar vad han vet och ingen av dem har behövt ”pysas” hittills. Det han skulle kunna tänka sig, kopplat till en av de två eleverna han har med hörselnedsättningar, är att ta hänsyn till elevens koncentrationsproblem som skulle kunna påverka negativt vid skriftligt prov till exempel. Här menar Peter att han skulle kunna nyttja pysparagrafen vid bedömningen av provet. För Peter är denna paragraf starkare kopplad till elever med dyslexi vilka han anser utmärker sig mer om de är högpresterande men ändå inte når upp till högsta betyg på de skriftliga momenten.

## **Vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom?**

Respondenterna tar upp att det kan vara svårt för hörselnedsatta elever i muntliga moment samt i lyssnande övningar. Men detta beror, enligt respondenterna, på hur pass grav hörselnedsättningen är. Angränsar nedsättningen mot dövhet kan det även slå på talet och läs- och skrivförmågan. Lärarna i min studie pekar inte på något specifikt som per automatik skulle innebära svårigheter för elever just för att de har hörselnedsättningar, utan det handlar enligt dem mycket om hur väl omgivningen är anpassad för att möta deras behov. Något som framkommer i studien är också vikten av att ha en öppen dialog kring elevernas svårigheter för att på bästa sätt kunna hjälpa dem. Två av respondenterna, båda inom hörselklass eller specialklass, nämner att elever med hörselnedsättningar kan ha svårt med fria uppgifter som att hålla muntligt anförande utan att läsa innantill. En av dem menar att hon märker skillnad i förmågan att ta eget ansvar och själv driva arbetet med sådana uppgifter mellan hörande elever i vanliga klasser och de i special-/hörselklasser.

Göran nämnde ”lyssnande” som ett moment där en elev med hörselnedsättning skulle kunna få problem men han menar att det mer gäller engelska än svenska. Eleven som gick i Görans klass utmärkte sig inte med sina specifika svårigheter då det försvann i mängden av andra problem i form av stök, bristen på respekt för den som talar, koncentrationssvårigheter och otrygghet i gruppen. Klassrummen på skolan är inte ljudsanerade och det tillsammans med

elevernas höga ljudnivå bidrar till att det kan bli svårare för en elev med hörselnedsättning att tillgodogöra sig undervisningen fullt ut:

”framförallt så är inte eleverna ljudsanerade... ja det kan ju någon skriva en uppsats om, att de inte blivit uppfostrade till att lyssna på varandra och sedan att de inte kan koncentrera sig. Ja, det är ju inte lätt för den som är hörselskadad...”

I det muntliga momentet för det nationella provet i Svenska 1 utmärkte sig inte eleven med hörselnedsättning heller då det fanns många andra elever som önskade att få genomföra det i liten grupp av olika anledningar. Eleven kunde berätta för Göran att han önskade genomföra det muntliga momentet i liten grupp samt placerade sig långt fram i klassrummet för att höra bättre. De hade ständigt en dialog kring elevens behov av anpassningar.

Margareta som är van vid att arbeta både med hörande klasser och elever i hörselklass har noterat en skillnad när det gäller förmågan att klara av självständigt arbete:

”Det känns som att många är lite överbeskyddade och har blivit lite väl omhändertagna. Så när de väl ska göra något på egen hand, som till exempel projektarbetet, så verkar de ha väldigt svårt för det”.

Margareta nämner att elever som opererats för CI sent i livet kan ha svårt med muntliga moment då det är svårt att höra vad de säger. De kan ha otydligt tal och problem med det fonologiska. Hon menar att elevens grad av hörselnedsättning egentligen avgör svårigheterna med muntliga moment, läsning och lyssning. Omgivningen kan begränsa då det ibland saknas hjälpmedel som hade kunnat underlätta för eleverna i form av text till filmer eller att eleverna själva glömmet att använda mikrofonen då de talar. Margareta säger att många ungdomar med hörselnedsättningar verkar skämmas över sitt funktionshinder vilket i sin tur kan leda till att de får det svårare att nå målen för kursen. Hon tar upp exempel med elever som vägrar använda hörapparaterna eller andra som väljer en vanlig hörande klass utan anpassningar istället för att gå i specialanpassad klass:

”Ett problem är ju att man inte vet vad man **inte** hör. Man kan ju missa mycket men fortfarande tro att det går bra”.

Rolf säger att:

”När hörselnedsättningen påverkar läsförmågan och det kan den ju göra. För det är hela tiden en glidande skala mot dövhet”.

Han menar att grava hörselproblem kan orsaka svårigheter med att läsa och skriv rent generellt men säger att det såklart är individuellt och att det finns undantag. Rolf som arbetar i specialklasser lyfter också fram skolformens betydelse för elevernas framgångar i skolan:

”det är väldigt viktigt tror jag att dessa elever får förutsättningar att lära trots sina funktionshinder och då är en sådan här miljö väldigt gynnsam”.

Annika nämner de muntliga redovisningarna och lyssnandet som särskilt svåra moment för elever med grava hörselnedsättningar. Hon menar också att det kan leda till att talet blir färgat av hörselproblematiken:

”en del talar ju som de hör att tal låter och detta färgar vissas tal mycket om de hör riktigt dåligt”.

Men Annika menar att i en tyst miljö, som den i specialklasserna, blir inte problemen lika påtagliga som de hade blivit i en vanlig klass. I specialklasserna talar eleverna en och en då de måste trycka på mikrofonens knapp innan de talar samt att de sitter placerade så att de ser varandras ansikten. Hon nämner också att många elever tycker det är jobbigt att redovisa muntligt och att tryggheten inom gruppen är av stor betydelse. Annika menar att hörselnedsättningar hos eleverna sällan ger dem problem med att läsa innantill men säger däremot att hålla föredrag inför grupp kan vara svårt för elevkategorin i fokus:

”Läsa högt, det går bra vill jag påstå och skriva och läsa upp det de själva har skrivit. Men att hålla föredrag för klassen utifrån helst bara några stödord får man öva länge på”.

Peter lyfter tänkbara svårigheter som problem med att uppfatta lärares instruktioner eller genomgångar och andra lyssnande övningar. Yttre påverkan, som sidopratt och stolskrap, menar han kan skapa svårigheter för elever med hörselnedsättningar. Peter berättar om en av sina elever med hörselnedsättning som ibland justerar ljudet upp eller ner beroende av hur ljudnivån i klassrummet är. Ibland stänger eleven av ljudet då han behöver fokusera i lugn och ro på en uppgift. Peter berättar vidare att den här eleven har mycket gott självförtroende och kan själv tysta ner gruppen om det skulle behövas, eller instruera andra som ska tala hur de ska använda mikrofonen. Ett exempel på detta var då en högskola kom till deras gymnasieskola för att informera och då reste sig eleven med hörselnedsättning och sa:

”-jag har hörselnedsättning så kan ni hänga på er den här mikrofonen då ni ska prata? och sedan skickade de runt den här mikrofonen mellan varandra, de här informatörerna. Så han skäms inte för det”.

På frågan om läraren märker någon skillnad vad det gäller de muntliga momenten mellan hörande och elever med hörselnedsättningar svarar han att han inte gör det:

”Nej, inte spontant. För de här är ju långt ifrån döva utan det är ju det att hörseln är nedsatt ganska kraftigt”.

Peter menar att det inte behöver bli några större bekymmer för en elev med hörselnedsättning i en vanlig klass, bara man har en öppen dialog kring svårigheterna och elevernas behov av individuella lösningar. Men ansvaret ligger mycket på eleverna, menar Peter:

”Ju mer avspänd inställning och ju mer öppen eleven är med sin diagnos, desto bättre är det ju”.

## **Sammanfattning och analys av resultatet**

Sammanfattningsvis används pyparagrafen flitigast i specialklasserna och i hörselklasserna i min studie. Där är undantagsbestämmelsen ett levande dokument starkt kopplat till elevernas kunskapsutveckling. De två lärarna som arbetar i vanliga gymnasieskolan tillämpar inte pyparagrafen i någon större omfattning och ingen av dem har gjort det specifikt för de elever de har eller har haft med hörselnedsättningar.



Vad gäller bedömning och betygssättning tenderar respondenterna från special- och hörselklasser utgå från formativ bedömning i större omfattning än vad lärarna från vanliga gymnasieskolan säger sig göra. Samtliga lärare i studien har för avsikt att använda sig av formativ bedömning men använder sig ändå mestadels av summativ bedömning till slut. Lärarna i special- och hörselklasser nämner att de plockar bort vissa moment vid bedömningen i en del fall där elever helt saknar förmåga att nå kunskapskraven på grund av sin hörselnedsättning. Detta förekommer inte alls bland lärarna jag talat med från vanliga skolformer och detta kopplar jag samman med att graden av hörselnedsättning med stor sannolikhet avgör huruvida detta ska vara aktuellt eller ej.

De elever som gått inkluderade i hörande klasser och som omnämns i min studie, har hört så pass bra att de har kunnat fungera i en vanlig klass med de hjälpmedel de haft behov av där. En av eleverna använde inte alls hörapparat och klassrummen saknade anpassningar i form av ljudsanering, men genom att han satte sig framför läraren och kunde vara öppen med sina behov av stöd fungerade det väl ändå. En av lärarna, Göran, påpekade att klasserna som består av elever som går yrkesförberedande program, har många andra problem vilket kan göra att elever som denne med hörselnedsättningar inte märks i någon större omfattning. Eleven i den klassen nådde betyg och läraren behövde inte "pysa" honom vid betygssättningen. Klassrummet där eleven på det studieförberedande programmet gick hade hörselutrustning och även här avgjordes elevens chanser att nå målen för kursen av hur kommunikationen, delaktigheten och individanpassningarna såg ut. Eleverna i denna klass var studiemotiverade och arbetsmiljön relativt lugn och tyst. Detta utgår jag ifrån gynnar eleven med hörselnedsättning samt att han själv antagits till utbildningen talar ju för att han borde ha relativt lätt för sig i skolan.

Alla de lärare som undervisade i hörsel-/specialklasser påpekar fördelarna med små grupper, hörselteknisk utrustning, kompetensen, förståelsen, respekten och tryggheten som skapas lättare där än i stora hörande klasser. Dessa lärare menar att många elever upplevt stora svårigheter på grund av sina funktionsnedsättningar tidigare och "blommar ut" när de väl kommer till en special-/hörselklass med tydliga individanpassningar. Utbildningens art avgör var eleven kan läsa under gymnasietiden, då alla utbildningar inte finns på varje skola i landet. Annika nämnde att man som elev noga måste fundera över vad som är viktigast att ta hänsyn till vid valet av skola: familj och vänner eller utbildning och personlig utveckling? Men självklart kan det vara svårt att flytta hemifrån när man är 16 år för att närmaste hörsel-/specialklass ligger i en annan landsände än den man bor i.

## **Diskussion**

Här tar jag upp metoddiskussion samt resultatdiskussion var för sig. Därefter avslutar jag med en sammanfattande diskussion som får fungera som ett sätt att "knyta ihop säcken" för detta arbete med mina reflektioner efter avslutad studie. Min teoretiska förankring är KoRP. Ahlberg (2001) beskriver att man inom detta perspektiv strävar mot att ge bidrag till forskningen vad det gäller villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle.

## Metoddiskussion

Jag valde att utgå ifrån kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1997) då jag genomförde min studie och anser fortfarande att den metoden var valid för jag skulle komma åt de resultat jag önskade utifrån mitt intresseområde. Det jag hade kunnat göra för att ge studien högre reliabilitet är om jag hade skalat av min intervjuguide något för att få högre precision i svaren. Jag hade fortfarande en något svävande målbild framför mig då jag satte igång med intervjuerna och har filat på syfte och frågeställningar i efterhand för att kunna ringa in vad jag egentligen är intresserad av att ta reda på i min studie. Här vill jag påstå att tidsbristen som en knapp termins arbete innebär för en undersökning faktiskt utgör. Jag önskar jag hade haft mer tid till att göra tydligare och fördjupade frågor kring mina tre frågeställningar specifikt. Kanske hade det varit en vinst om jag gett respondenterna en enkät eller skriftlig intervju innan själva samtalet ägde rum. Då hade jag själv fått möjlighet att direkt vid intervjutillfället ställa ännu bättre följdfrågor och be lärarna att utveckla sina svar. Kanske hade jag då kunnat undvika att vissa frågor, som kanske inte ens blev de mest relevanta för min studie, få så mycket talutrymme under samtalens gång. Men jag vill ändå påstå att mina resultat har en hög grad av trovärdighet, som Ahlberg (2001) kallar måttet för validitet och reliabilitet, då jag hela tiden tänkt på att försöka koppla bort min förförståelse och istället fokusera på vad som framkommit under intervjuerna.

Urvalet, som blev strategiskt och medvetet (Stukát, 2005), var svårt att styra under pågående studie. Hade jag börjat söka respondenter tidigare hade jag istället försökt kontakta skolsköterskor på skolor då jag mitt under studiens gång kom på att det är dem man bör vända sig till främst då de har information om vilka elever som har hörselnedsättningar. Det hade varit lättare att hitta lärare som undervisar dessa elever och jag hade kunnat få ett större urval. I ett av fallen blev urvalet något av en ”snöbollseffekt” (Bryman, 2002) då jag fick tag i ännu en respondent efter att ha talat med en annan. Om jag vänt mig till skolsköterskor och kanske även hörselvården i olika kommuner tror jag detta hade kunnat ske i större omfattning.

Den största bristen i min studie är det ringa omfånget av respondenter men bredden och mångfalden bland de jag intervjuat anser jag till stor del väger upp bristerna. Jag har fått fem goda och intressanta exempel på hur lärare kan arbeta och se på sitt arbete i en kurs på gymnasiet, kopplat till elever med hörselnedsättningar. Hade återigen tiden funnits hade jag gärna ägnat betydligt längre tid till var och en av respondenterna och på så vis kanske lyckats få en mer djupgående fenomenologisk karaktär på min studie.

## Resultatdiskussion

Syftet med min studie är att undersöka hur ett antal lärare i kursen Svenska 1/ Svenska A på gymnasiet arbetar med pyparagrafen vid betygssättning och bedömning av elever med hörselnedsättningar. För att bryta ner frågeställningen och försöka förstå lärarnas tankar bättre har jag valt allt dela in även diskussionen i tre delar, nämligen utifrån mina tre frågeställningar. Här tar jag in litteraturen från inledningen, bakgrunden samt den tidigare forskningen och studier för att problematisera och försöka finna tänkbara förklaringar till de resultat jag funnit i studien.

## Hur arbetar lärarna i studien med bedömning och betygssättning i

### Svenska 1/A?

I min undersökning framkom att alla respondenter hade för avsikt att arbeta formativt, vilket jag tolkar som att det nya betygssystemet där kunskapsbedömningen ska vara i fokus, har slagit igenom i den svenska gymnasieskolan. Men jag fick också reda på att några inte kommit längre i realiteten utan fortfarande till stor del tillämpade summativ bedömning. Gustavsson, Måhl & Sundblad (2012) menar att det som avgör om man ska lyckas hela vägen beror på lärarens förmåga att kommunicera målen till eleverna på ett begripligt sätt. Här berättar läraren från hörselklassen samt en av lärarna från den vanliga gymnasieskolan att tidsbristen kan medföra att bedömningen lutar mer åt det summativa hållet. Läraren från det teoretiskt inriktade gymnasiet tog upp att han kanske inte alltid lyckades kommunicera målen till eleverna men att de mycket studiemotiverade eleverna ändå lyckas ta till sig målen. Läraren från yrkesprogrammet var även han inne på att elevernas eget ansvar spelade roll för i vilken omfattning han skulle lyckas med formativ bedömning och detta nämner Skolinspektionen (2011) som en av orsakerna till att det ibland sätts felaktiga betyg i vanliga skolan, förutom brister i kompetensen och förmågan att kunna anpassa undervisningen utifrån elevernas behov (Skolverket, 2012). Gustavsson et al. (2012) trycker på att man som lärare bör skilja på bedömning och betygssättning för att förtydliga elevernas kunskapsutveckling och få vårdnadshavare och elever att förstå på vilka grunder betygen sedan sätts. Detta anser jag att samtliga av mina respondenter kan skilja på då ingen av dem säger sig betygssätta enskilda uppgifter utan först vid kursens slut.

Korp (2006) hävdar att det hon kallar blandmodell, alltså en mix av formativ och summativ bedömning, är vanligt förekommande inom yrkesprogrammen på gymnasiet. Hon tar även upp att kommunaliseringen och konkurrensen som följer densamma påverkar lärarna att hellre godkänna elever än inte. Dessutom lyfter hon att elevernas framtida yrkesexamen också påverkas om läraren sätter underkänt på en kurs, vilket också kan bidra till "snällbetyg". Läraren som undervisade på yrkesprogram i min studie tillämpade båda bedömningsmetoder men det faktum att han ändå tvingas välja den summativa metoden i de fall där eleven inte lämnat in arbeten av tillräcklig omfattning eller tidsmarginan, kan tolkas som att läraren faktiskt är generös vid betygssättningen eftersom han knappast får se någon kunskapsutveckling under kursens gång på det viset. Läraren från de teoretiska programmen vittnar om att han nog tillämpar summativ bedömning även om hans avsikter är att mixa de båda metoderna. Korp (2006) nämner att det är vanligt i högresultatmiljöer och jag tolkar detta som att eleverna förmodligen ligger på en sådan hög nivå att det inte är frågan om att ge "snällbetyg" här då elevernas ambition är högre än så generellt sett. Lärarna från specialklasserna är mycket vana vid att individanpassa och bedöma formativt, så mycket att de knappt nämner att de använder den summativa metoden alls. Något Korp (2006) lyfter som en fara i skolformer där man endast undervisar samma typ av elever, är att man kan bli hemmablind. Detta framkommer inte i min studie, eftersom respondenterna ifrån specialklasserna trycker på att de utgår ifrån bedömningsmaterialet och kommunicerar ämnesplanens mål med eleverna. Läraren ifrån hörselklassen har, som jag ser det, en fördel i att arbeta i vanliga hörande klasser också. Hon kan jämföra klasserna sinsemellan och på så vis försäkra sig om att hon inte sänker kraven för dem i hörselklassen.

Skolinspektionen (2011) anser att det sätts betyg på felaktiga grunder i den svenska gymnasieskolan och hävdar att bristande kompetens hos lärarna kan vara orsaken till detta. De menar vidare att lärarnas syn på inkludering av elever med funktionsnedsättningar avgör hur väl anpassad studiegången blir och att det hänger mycket på elevernas förmåga att ta eget

ansvar för sin studiesituation. Båda lärarna från den vanliga gymnasieskolan lyfter att elevernas ansvar spelar roll för hur väl de ska lyckas med studierna, allt ifrån hur läraren ska få information om funktionsnedsättningen till hur bedömningen sedan sker. I specialklasserna och i hörselklassen framkommer det att lärarna individanpassar till stor del och i specialklasserna kommuniceras målen och kunskapsutvecklingen fortlöpande. Detta anser jag vara ett tecken på att lärarna axlar en stor del av ansvaret som de i vanliga gymnasiet får ta själva. En av lärarna nämnde att hon tycker sig märka att elever i hörselklass verkar vara omhuldade och därför blir sämre på att ta eget ansvar vid friare uppgifter och detta kan man se som baksidan av att frånta eleverna det största ansvaret för sina studier. En viktig skillnad mellan de vanliga klasserna och special-/hörselklasserna är att antalet är väsentligt större i de vanliga klasserna. Vore alla klasser lika små som i special-/hörselklasserna skulle undervisningen kunna individanpassas i större utsträckning även inom de vanliga skolformerna.

Lärarna som undervisar i vanliga skolformer berättar om exempel på elever med hörselnedsättningar som ändå minst når målen för Svenska 1/A tack vare god kommunikation och elevens förmåga att vara öppen med sin funktionsnedsättning. I den teoretiska klassen fanns goda förutsättningar för att eleven skulle lyckas bra med kursen i form av hörtekniska hjälpmedel, en lugn studiemiljö med motiverade elever, bra kommunikation med läraren samt en stor portion självförtroende att våga kräva sin rätt till omgivningens stöd. Men för eleven på yrkesprogrammet ställer jag mig frågan: hade eleven kunnat utvecklas mer och nått ett högre betyg om han gått i special-/hörselklass? Det jag funderar på kopplat till den eleven är hur mycket han läste på läpparna då läraren talade och hur mycket han egentligen låtsades förstå? Om man haft specialkompetens på skolan och gett eleven möjligheten att kommunicera via teckenspråk också samt byggt mer av undervisningen på det visuella perspektivet hade eleven kanske kunnat vara ännu mer delaktig i undervisningen och på så vis nått ett högre betyg (Roos, 2004; Roos, 2008).

### **Använder sig lärarna av pysparagrafen?**

Lärarna från hörsel-/specialklasserna tillämpade pysparagrafen relativt ofta vid betygssättning av hörselnedsatta elever i Sv1 men jag noterade en större osäkerhet hur man skulle tolka föreskrifterna hos läraren i hörselklass i jämförelse med de från specialklasserna. Hon tog upp exempel där det känts som en kompromiss vid betygssättningen och säger sig ha svårt att bortse från ett moment helt och hållet och samtidigt kunna stå för ett betyg på hög nivå. Här kan jag se att Margareta har liknande tankar om att oroa sig för att sätta för snälla betyg som respondenterna i Lövdingers (2012) undersökning också hade. Den ena läraren i specialklass, Annika, tolkade och använde pysparagrafen i form av anpassningar under kursens gång och för henne fanns den alltid med i tankarna kring studieplaneringen för hennes elever. I specialklasserna går relativt få elever vilket möjliggör individanpassning i högre utsträckning än i vanliga gymnasieklasser. Den manliga läraren som undervisade specialklasser tolkade och sade sig använda paragrafen precis som Skollagen (2010:800) säger samt enligt Skolverkets (2013) förklarande exempel. Båda lärarna från specialklasserna gav intryck av att vara insatta i forskning kring sina elevgrupper samt föreföll säkra i frågor kopplat till betygssättning och bedömning. Precis som Stigendal (2004) är inne på, saknar vissa elever förutsättningar att nå lika långt i sin kunskapsutveckling som jämnåriga kamrater och då är pysparagrafen ovärderlig. Detta talar Annika från specialklasserna också om och syftar på elever med funktionsnedsättningar som inte är av övergående natur och som påverkar deras skrivförmåga exempelvis. Vissa elever har en längre väg att gå vad det gäller kunskapsutveckling och lärande, men detta står ingenstans i några betyg. Ingen av mina respondenter nämnde, vilket framkom i Lövdingers (2012) studie, att andra elever kunde bli

avundsjuka eller anse att det var orättvist att vissa ”pystes” men inte andra. En tänkbar förklaring till detta kan vara att jag vänt mig till gymnasieskolor medan Lövdinger (2012) vände sig till grundskolor. Elevernas mognadsgrad och tolerans för andras olikheter torde öka med åldern.

De lärare som undervisade i vanliga klasser resonerade kring paragrafen på sätt som antydde att de förstått syftet och tillämpningen av den men de sade sig inte behöva nyttja den särskilt ofta i vanliga klasser. Detta tolkar jag som att deras elever med hörselnedsättningar var av ringa grad vilket gjorde att undervisningen kunde anpassas i tillräcklig omfattning samt att kommunikationen mellan elev-lärare var så god att dessa kunde känna sig inkluderade och delaktiga i undervisningen. Hrf (2012) menar att den vanliga gymnasieskolan misslyckats med tillräckliga anpassningar av omgivningen och att personalen ofta har brister i sin kompetens vad beträffar hörselnedsättningar. Detta anser jag är högst individuellt och ser en fara i att stämpla vanliga skolan som inkompetent innan man försökt arbeta inkluderande och individanpassat kring eleven i fråga. Rosenhall (2000) menar att hörselnedsättning är det vanligaste handikappet i samhället vilket gör att omgivningen stöd samt den drabbade personens egen förmåga att vara öppen om sina behov blir av största vikt. Jag tror att det i många fall kan vara vettigt att lära sig kommunicera och interagera på samma villkor som de flesta andra människor i samhället, då det är i den verkligheten de flesta av oss sedan kommer att leva och verka. Men naturligtvis är detta en fråga som beror flera saker: stöttar omgivningen på ett respektfullt sätt? Är det möjligt att kommunicera med klasskompisarna på samma villkor? Eller är personen gynnad av att vistas i teckenspråkig miljö för att utveckla språket maximalt och är personen i behov av att få vistas i mindre och lugnare grupp tillsammans med elever med liknande funktionsnedsättningar. Elever som har grövre hörselnedsättningar och är i behov av ökat visuellt stöd antar jag väljer special-/hörselklasser i större omfattning. I en teckenspråkig miljö kan en elevs fulla potential användas då man bygger på de visuella styrkorna istället för att basera allt lärande på de auditiva förmågorna, där de största bristerna finns (Roos, 2004; Roos, 2008). Men alla elever kan inte teckenspråk eller tecken som stöd även om de själva har hörselnedsättning. För en del ungdomar är det allra viktigaste att få vara som alla andra, gå i vanlig skola, få samma anpassningar och bedömas likvärdigt som andra, vilket framkom studien av Brodin & Lindstrand (2004). De elever som nämnts av respondenterna i vanliga gymnasieskolan, både från yrkesförberedande och högskoleförberedande program, skulle kunna vara exempel på elever från studien av Brodin & Lindstrand (2004). Man kan även tänka sig att deras gymnasieval intresserade dem i sådan grad att de prioriterade detta framför mer individriktade anpassningar i hörsel-/specialklass. Det faktum att eleverna stannade kvar i vanliga gymnasieskolan och dessutom nådde godkända betyg i Sv1/A talar för att lärarna i studien lyckats skapa ett tillåtande och inkluderande klassrum i sådan omfattning att eleverna kunde kommunicera och vara delaktiga på samma villkor som de fullt hörande. Men mina erfarenheter säger mig att elever på teoretiska program i regel har studieteknik, är insatta i målen samt lätt för att ta eget ansvar och se till att deras rättigheter och behov tillgodoses, till skillnad från eleverna på yrkesförberedande program. Det kan tänkas att eleverna från såväl yrkesprogrammen som de teoretiska hade fått ännu högre betyg och ännu bättre framtida möjligheter om de gått i hörsel-/specialklass än vad de nu lyckades med i vanliga skolan.

## **Vilka moment i Svenska 1/ A anser lärarna i studien vara svårast för elever med hörselnedsättningar att nå målen inom?**

Eftersom ett av de viktigaste sinnen är påverkade, hörseln, blir möjligheterna till kommunikation, delaktighet och lärande rent generellt påverkade. Här spelar omgivningen en stor roll för hur väl inkluderad en elev med hörselnedsättningar ska bli i en klass på gymnasiet, både vad det gäller den fysiska klassrumsmiljön såväl som människorna i verksamheten som denne elev ska interagera med (Rosenhall, 2000; Hrf, 2012). I ämnesplanen för Sv1 (Skolverket, 2013) står det i kunskapskraven att eleven ska klara av att kommunicera, argumentera och hålla muntligt anförande och dessa moment var de jag hade i åtanke då jag valde frågeställningen i rubriken ovan. Men då jag talat med respondenterna i min undersökning är dessa moment inte per automatik något de tänker på skulle orsaka de största problemen för elever med hörselnedsättningar. Det kommer upp att svårigheterna givetvis är kopplade till graden av hörselnedsättning då det är en glidande skala mot dövhet; ju grövre nedsättning av hörseln desto svårare kan det bli med skriv-/läsinläringen samt den muntliga förmågan, men detta är högst individuellt.

En intressant jämförelse görs mellan vanliga skolformer i studien och special-/hörselklass, nämligen den att eleverna i den sistnämnda skolformen ibland kan ha särskilt svårt för eget ansvar och arbete med fria uppgifter. En av respondenterna nämner att projektarbetet verkar vara svårt för elever i hörselklass och menar att detta problem inte är lika påtagligt i vanliga hörande klasser. En annan respondent uttalar att elever i specialklasser ibland kan läsa högt innantill utan problem men har svårt för att tala fritt vid muntligt anförande. Läraren från yrkesutbildningen tar å andra sidan upp att det var så många i hans klass som inte ville genomföra muntlig presentation i helklass, utan krävde anpassningar, att hans elev med hörselnedsättningar inte alls utmärkte sig i fråga om svårigheter i momentet, så detta kan jag inte dra några slutsatser utifrån. I specialklasserna kan orsakerna vara att hörseln är så pass påverkad att eleverna känner stark osäkerhet inför att tala utan manus eftersom de är i behov av och stärks av visuellt stöd för att kunna tala på ett sätt som upplevs bekvämt för dem. En annan förklaring, som läraren i hörselklassen tar upp, kan vara att eleverna i klasser anpassade för elevkategorin tenderar att bli omhuldade och tillslut förlitar sig på att andra hjälper dem med alla uppgifter och därför sedan har svårt att ta eget ansvar. Läraren i yrkesklasserna lyfter fram andra svårigheter bland eleverna än just hörselnedsättningar och menar att brist på respekt, utåtagerande elever och allmänt stök i klasserna gör att en hörselnedsatt får onödigt stora svårigheter. Klimatet och känslan av trygghet i klassrummet gör att flera elever känner behov av anpassningar vid muntliga moment enligt denne lärare.

## **Sammanfattande diskussion**

För att kunna närma sig mina frågeställningar anser jag att man först måste fundera över frågan: ska man som elev med hörselnedsättningar välja specialklass-/hörselklass eller gå som inkluderad i vanliga gymnasieskolan? Precis som Nilholm (Skolverket, 2012) säger måste man betrakta varje elev som unik och låta dem avgöra själva, för i vissa fall är det befoget att gå i specialanpassad skola medan det fungerar precis lika bra i vanlig skolform för andra. Sedan bör man titta närmare på hur skolan man funderar på att välja ser ut i organisation, gruppstorlek, hur stödet organiseras samt vilken kompetens som finns hos personalen. Haug (1998) menar att resursfrågan i många fall gör att vissa väljer specialskola framför vanlig skola, för att det är ett sätt att garantera elevens rätt till stöd. Detta anser jag vara ett tecken på

att den svenska skolan ännu inte lyckats med att bli en "skola för alla" då vi inte kan garantera att allas behov kan tillgodoses i inkluderad form. Det finns alltid en risk att en elev med funktionsnedsättningar tas emot av en skola som gärna tar emot elever utan att egentligen ha täckning för deras framtida omkostnader i form av stöd. Här tänker jag på hur kommunaliseringen av skolan gjort att konkurrensen växt sig allt kraftigare och nu får effekter på skolornas kvalitet i arbetet. Korp (2006) nämner att kommunaliseringen kan få som följd att lärare sätter "snällbetyg" för att det i förlängningen handlar om skolans statistik och deras tjänsters vara eller icke vara. Min erfarenhet säger mig att goda resurser i form av mycket stöd på en skola inte behöver betyda att elevernas behov egentligen tillgodoses. Det kan bli precis som Egelund, Haug & Persson (2006) säger, mer av felriktad monoton färdighetsträning istället för att man egentligen individanpassar och utvecklar elevernas förmågor och färdigheter. Jag skulle vilja avsluta med att koppla dessa tankar om val skolform till min valda teoriram, KoRP. Jag hävdar att till syvende och sist handlar det om lärarens människosyn, kunskapssyn och förmåga att skapa ett delaktigt klassrum där eleverna vågar och vill kommunicera. Är läraren och eleven öppna, ärliga och respektfulla mot varandra skapar de goda möjligheter till fortsatt lärande tillsammans.

## **Förslag till framtida forskning**

Om jag hade haft några fler terminer på mig att genomföra ytterligare studier, skulle jag nog fördjupa mig i kunskaperna kring pysparagrafen. Detta är ett relativt outforskat område där jag tycker mig ana ett famlande och gissande hos många lärare jag mött i skolans värld. Det skulle vara intressant att göra en större enkätundersökning för att ta reda på hur många som känner till paragrafen och hur de i så fall använder sig utav den. Jag tycker även det skulle vara intressant att undersöka lärares kunskap om och syn på "en skola för alla".

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I, Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området.- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Betygssättning- en handbok*. Stockholm: Liber AB.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hörselskadades riksförbund. Hämtad 2012-12-28.  
<http://hrf.se/templates/StartPage.aspx?id=2039>
- Karolinska Universitetssjukhuset. Hämtat 2013-06-10. [http:// www.karolinska.se](http://www.karolinska.se)
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social preproduktion*. Holmbergs i Malmö AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lövdinger, P.(2012). *Det osynliga dilemmat- Att se det som inte alltid syns. Elever med funktionsdesättning och undantagsbestämmelsen* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad 2012-12-28. [http:// www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se)
- Malterud, K. (1998). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Möllås, G. (2006). Vad gör specialpedagogiken speciell? I Alerby, E. (Red.). (2006). *Skola för alla- vad innebär det? En belysning av några specialpedagogiska perspektiv*. (s-33-50). Jönköping: NRS Tryckeri AB.
- Nilholm, C. Nyhetsbrev 2012, Skolverket. Hämtad 2012-12-28. <http://www.skolverket.se/>
- Roos, C. & Fischbein, S. (Red.) (2006). *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Författarna och Studentlitteratur.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och tidiga skolår*. Göteborgs universitet.
- Roos, C. (2008). *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning*. Specialpedagogiska institutet.



- Rosenhall, U. (2000). *Den lilla boken om hörsel*. Stockholm: Erik Sparre Medical AB.
- Skolinspektionen (2011:4). Betygsättning. Hämtad 2012-12-28. <http://www.skolinspektionen.se>
- Skolinspektionen (2010). Debattartikel: "Brister i skolan för elever med funktionshinder". Hämtad 2012-12-28. <http://www.skolinspektionen.se>
- Skollagen, 10 kap. 21§, 12 kap. 21§ och 15 kap. 26§. Hämtad 2012-12-28. <http://www.riksdagen.se/>
- Skolverket (2013). *Ämnesplan för Svenska 1, gymnasieskolan 2011*. Hämtad 2012-12-28. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2013). *Undantagsbestämmelsen*. Hämtad 2012-12-28. <http://www.skolverket.se>
- SOU 1998:66. *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stigendal, M.(2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stúkat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (1996). Salamancadeklarationen. Svenska Uneskorådets skriftserie nr 4.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2.uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-12-28. <http://codex.vr.se/>

# Bilagor

## Bilaga 1

### Deltagare sökes till en undersökning

Mitt namn är Maria Ehrnberg och jag läser sista terminen på Speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Vid sidan av studierna arbetar jag som speciallärare på Bräcke gymnasiet, Stora Holm.

Anledningen till att jag skriver till Er är att jag under vårterminen ska genomföra mitt examensarbete och söker efter lärare som kan tänka sig ställa upp på en intervju. Min uppsats har i nuläget rubriken: *Betygssättning av elever med hörselnedsättning i kursen Svenska 1* så de lärare som eventuellt kan tänka sig delta i undersökningen bör ha undervisat och betygssatt en eller flera elever med hörselnedsättning i kursen Svenska 1 (alternativt Svenska A som den tidigare hette). Jag ämnar intervjua lärare både i vanliga gymnasieskolan och i specialskolan för att undersöka hur de arbetar med den så kallade pysparagrafen vid betygssättningen.

Jag beräknar att själva intervjun kommer att ta max 40-60 minuter och de lärare som ingår i studien kommer inte att kunna identifieras i mitt examensarbete. Det är frivilligt att delta och man kan när helst man önskar avbryta undersökningen. De lärare som deltar kommer att få möjligheten att ta del av den färdiga uppsatsen.

Jag kommer att kontakta Er under nästa vecka för att förhoppningsvis få kontaktuppgifter till lärare som är aktuella för min undersökning.

Med vänliga hälsningar

Maria Ehrnberg

Göteborg 2013-02-21

Tfn:XXXXXXXXXX

maria.ehrnberg@XXXX.se

## Bilaga 2

### Kvalitativ intervju med gymnasielärare i kursen Svenska 1. Om betygssättning av elever med hörselnedsättning.

1) Berätta om din utbildning. Vilket år tog du examen, var läste du, har fått fortbildning inom hörselproblematik kopplat till dina elever osv.

2) Hur länge har du arbetat som lärare och hur länge har du betygssatt i kursen Svenska 1/ svenska A på gymnasiet?

3) Anser du att du har goda kunskaper om undantagsbestämmelsen, den s.k. pysparagrafen? Kan man "pysa" mot högre betyg än E (f.d. G)? Varför/varför inte?

4) Använder du dig/har du använt dig av denna paragraf vid betygssättning av elever med hörselnedsättning? Om ja, på vilket sätt? Genom anpassningar under kursens gång eller först vid betygssättningen?

5) Vad anser du vara det negativa respektive det positiva med denna undantagsbestämmelse? Vad kan du se för konsekvenser till följd av att undantagsbestämmelsen använts respektive inte använts vid betygssättning? Har du exempel på fall där den borde ha använts eller kanske inte borde ha använts?

6) Vad anser du, med dina erfarenheter och kunskaper, vara det största hindret i just kursen Svenska 1 för elever med hörselnedsättning? Vilket/vilka moment är svåra att nå målen för E, eller högre betyg, inom?

7) Hur arbetar du med bedömning och betygssättning av elever i Svenska 1? Sker det ständigt i alla moment eller vid kursens slut? Tillämpas formativ eller summativ bedömning eller både och?

#### Övriga frågor i mån av tid

8) Du som arbetar inom vanliga gymnasieskolan, fick du veta att eleven/eleverna med hörselnedsättning skulle komma till din klass innan terminsstart? Vilka möjligheter gavs du att förbereda dig och din undervisning för att ta emot denna/dessa elever? Fick du fortbildning inom denna typ av funktionsnedsättning eller fick du ta reda på elevens behov

på egen hand? (Hur gick överlämningen till, helt enkelt. Ibland kan det vara så att eleven själv vill få en nystart och inte själv berättar om sin funktionsnedsättning).

9) Hur ser du på inkludering och/eller integrering av elever med funktionsnedsättningar av t.ex. typen hörselnedsättning i vanliga gymnasieskolan? Anser du att de skulle få bättre stöd och hjälp utifrån sina förutsättningar i specialskola eller anser du att vanliga skolan, med rätta resurserna, kan klara den uppgiften lika väl? Vilka för-/nackdelar kan du se för elever som gått i specialklass respektive vanlig klass?