



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Bedömning och betyg i grundsärskolan

Samtal om bedömning och betyg med lärare i
årskurs 6 – 9 på grundsärskolan

Camilla Ingvarsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingela Andreasson, Ulla Berglindh
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT15 IPS06 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ingela Andreasson, Ulla Berglindh
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT15 IPS06 LLU600
Nyckelord:	bedömning, betyg, grundsärskola, utvecklingsstörning

Syfte:

Studiens syfte är att undersöka hur lärare på grundsärskolan årskurs 6 – 9 arbetar med bedömning och betygsättning.

Teori:

Den teoretiska ansatsen som ligger till grund för studien är fenomenologisk. Fenomenologi handlar om livsvärld. Forskaren måste beskriva det som undersöks på ett så korrekt sätt som möjligt och vara förutsättningslös i sitt arbete. Forskaren ska inte värdera det som ses utan återge det objektivt.

Metod:

Som datainsamlingsmetod användes kvalitativa intervjuer med halvstrukturerade frågor. Under intervjuens gång formulerades lämpliga följdfrågor då informanten ville säkerställa att den tolkade frågan rätt. Samtliga intervjuer spelades in.

Resultat:

I denna studie som undersökt hur lärare i grundsärskolan årskurs 6-9 arbetar med betyg och bedömning visar det sig att lärarna arbetar målmedvetet med bedömningsarbete men att de efterfrågar mer kunskap inom området bedömning och att de önskar få till en dialog och diskussion med kolleger, såväl på den egna arbetsplatsen som med andra skolor.

Lärarna arbetar med bedömning av formativ karaktär som innebär återkoppling till eleverna om prestation och vad nästa mål är. Eleverna får även möjlighet till självskattning av sina kunskaper. Det framkommer att faktorer som påverkar det dagliga arbetet är många. Klasserna är inte åldershomogena och undervisning bedrivs efter olika centralt innehåll och kursplaner. Lärarna behöver föra en gedigen dokumentation över vilka elever som arbetat med vad och när och vilka kunskapskrav de nått. Det visade sig även att de digitala dokumentationssystemen inte alltid passar för arbetet som bedrivs på sarskolan.

Lärarna anser att det positiva med betyg är att eleverna får betyg som alla andra och bidrar till en känsla av att vara likvärdiga och delaktiga. Det negativa framkommer som att eleverna kategoriseras och att de kan känna sig mindre värda och otillräckliga.

En kort beskrivning av studien är att det skolverket och aktuell forskning lyfter som utvecklingsområden är i stort sett synonyma med vad lärarna i studien återger.

Förord

Jag vill börja med att tacka de lärare som valde att medverka i denna studie. Ni bidrog med er tid och kunskap och värdefull information om ert dagliga arbete. Jag vill också ge er ett stort tack för den trevliga pratstund vi fick. Utan er medverkan hade det inte varit möjligt.

Ett stort tack vill jag även ge mina handledare, Ingela Andreasson och Ulla Berglinde, som gett mig råd om uppsatsens delar och guidat mig rätt när jag hamnat fel och för att ni visat stort intresse för ämnesområdet. Utan ert arbete hade jag inte rott detta i land.

Till sist vill jag tacka min familj som gett mig tid och möjlighet att läsa till speciallärare mot utvecklingsstörning. Det har varit tre långa år och inneburit många kvällar och helger som inte riktigt blivit som vi tänkt. Utan ert stöd och förståelse hade jag inte lyckats.

Tack!

Camilla Ingvarsson 2015-03-26

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	3
2 Centrala begrepp i studien	4
2.1 Bedömning	4
2.2 Betyg	4
2.3 Grundsärskola	4
2.4 Träningsskola	4
2.5 Summativ bedömning	5
2.6 Formativ bedömning	5
2.7 Dokumentation	6
2.8 Likvärdighet	7
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	7
3.1 Skolverket och studier i Sverige	8
3.2 Internationellt perspektiv bedömning och betyg i särskolan	10
3.3 Relevanta uppsatser inom området	12
4 Teorianknytning	13
4.1 Forskningsansats	13
5 Metod	14
5.1 Urval	15
5.2 Genomförande	15
5.3 Studiens tillförlitlighet	16
5.4 Etiska överväganden	17
6 Resultat	18
6.1 Studiens deltagare	18
6.2 Alva	18
6.3 Boel	18
6.4 Cilla	18
6.4.1 Förutsättningar	19
6.4.2 Begär betyg	19
6.4.3 Bedömningsarbetet	20
6.4.4 Dokumentation	21
6.4.5 Kommunikation	22
6.4.6 Inställning till bedömning och betyg	22
6.4.7 Likvärdig bedömning	23
7 Diskussion och analys	24
7.1 Metodreflektion	24
7.2. Resultatdiskussion	25
7.2.1 Lärarnas förutsättningar	25
7.2.2 Bedömning	26
7.2.3 Dokumentationssystem	27
7.2.4 Kommunikation kring bedömning	27
7.2.5 Uppfattning om likvärdighet och betygens nytta	28

7.3 Specialpedagogiska implikationer	29
7.4 Förslag till fortsatt forskning	30
Referenslista	31
Nätreferenser	33
Bilaga 1.....	34
Bilaga 2	35
Bilaga 3	36

1 Inledning

Måldiskussionerna i särskolan är lika viktiga och relevanta som i andra skolformer och dess lärare och skolledare måste reflektera över hur man kommunicerar mål och hur man tar fram underlag för att göra bedömningar (Skolverket, 2009 s.42).

Det är i detta citat jag tar min utgångspunkt i denna studie. Jag har arbetat i gymnasiesärskolan sedan hösten 2005 och i grundsärskolan sedan hösten 2013. Betygsättning och bedömning har varit en stor del av mitt arbete, dels för att fungera som underlag för planering av undervisning och dels som underlag inför betygsättning. Min erfarenhet är att det saknas ett långsiktigt arbete och diskussioner i arbetslagen på särskolan med skolledare kring detta område.

Jag har diskuterat denna fråga om bedömning och betyg med andra lärare inom särskolan och flera av dessa tycker inte att det är ett problem. Argument som då förs fram är att betygen ändå inte ska användas efter avslutad skolgång. Det viktiga är att eleverna mår bra och känner att de lyckas. Min övertygelse är att kritiken särskolan får för att vara för omsorgsriktad har sin grogrund här. Jag tror också att det leder till ökad stigmatisering.

Den målstyrning lärarna arbetar efter i läro- och kursplaner kräver att man kontinuerligt diskuterar mål, kriterier och på vilka grunder bedömning sker och vilket underlag man har för detta. Här behövs en kollegial kommunikation om vad målen innebär och hur de kan konkretiseras i undervisningen. Det som efterlyses är en gemensam grund för bedömningar i särskolan (Skolverket, 2009 s. 43).

Grundsärskolan fick en ny läroplan som trädde i kraft den 1 juli 2011 (SKOLFS 2010:255). Med denna följde en ny betygsskala där eleverna bedöms utifrån kriterier för betyget E till A. I grundsärskolan kan eleverna inte få F i betyg. Betyg utdelas tidigast från årskurs 6 om elev och vårdnadshavare begär detta.

I grundsärskolan går elever som inte bedöms nå grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada (Tideman, 2002; SFS 2010:800). Det är mycket vanligt att eleverna går åldersblandat och att elever som följer grundsärskolans ämnen går tillsammans med de elever som följer träningskolans ämnesområden. Lärarna i grundsärskolan bedriver alltså undervisning för elever i olika åldrar och efter olika kursplaner samtidigt (Blom, 2003:3). Det är en komplex arbetsituation när det handlar om planering och genomförande av relevant undervisning för dessa elever.

Ytterligare en omständighet är att många av lärarna på grundsärskolan arbetar som ensam undervisande lärare i klassen vilket medför att läraren blir ensam om att göra bedömningen av elevernas måluppfyllelse. Oftast finns det en assistent som arbetar i klassen tillsammans med läraren men det är läraren som gör kunskapsbedömningen. Bedömning kräver ett reflekterande och analyserande arbetssätt där elevernas måluppfyllelse kan bedömas utifrån olika perspektiv och med stöd av andras iakttagelser. Det är svårt att föra måldiskussioner ensam. Skolverket (2009 s. 43) påtalar behovet av att särskolans lärare samarbetar kring bedömning för att få en gemensam grund för bedömning.

Korp (2011, s. 8) menar att vi behöver reflektera över arbetssätt och hur vi pratar om kunskap och bedömning för att få en djupare förståelse när det handlar om kunskapsbedömningar.

Vidare menar författaren att bedömningen i sig sällan problematiseras kring frågor som hur den faktiskt medverkar till att definiera kunskap, identitet och sociala relationer i samhället.

Min erfarenhet är att det saknas måldiskussioner om betyg och bedömning i särskolan. Under min yrkesverksamma tid har vi inom arbetslagen ofta framhållit att vi känner en osäkerhet inför bedömning av elever och att vi ser svårigheter med att sätta betyg. Formuleringarna i betygsriterierna är inte alltid så lätta att applicera på elevernas progression. Avsaknaden av gemensamma diskussioner och utvärderingar får till följd att särskolan fortsättningsvis fortsätter arbeta med omsorg som särskolan ofta får kritik för (Skolverket, 2009 s. 44). Enligt Skolverket (2009) finns det många frågor kring betygsättning i särskolan. Det råder en osäkerhet kring hur lärarna ska bedöma elevernas prestationer och vad skillnaden är på de olika betygstegen.

Varför är det då viktigt att undersöka hur lärarna i grundsärskolan arbetar med bedömning och betyg ur ett specialpedagogiskt perspektiv? På väg att bli speciallärare mot utvecklingsstörning finns det många intressanta områden att undersöka som ligger närmre själva pedagogiken och den praktiska undervisningen. Enligt Skolverkets lägesbedömning 2013 har andelen elever som är inskrivna på grundsärskolan minskat. I dagsläget är det cirka 9 600 elever i grundsärskolan. Jämfört med läsåret före är det en minskning med 11 procent. Detta ses som en effekt av att elever med autism utan utvecklingsstörning inte längre har rätt till särskola. Tidigare hade även eleverna rätt till ett tionde skolår men det togs bort med den nya skollagen som trädde i kraft den 1 juli 2011. Grundskolans elevantal ökar sedan ett år tillbaka efter flera års nedgång (Skolverket, 2013, s. 22).

Statistiska uppgifter visar att ca 15 procent av barnen som tillhör särskolan går integrerade i grundskoleklasser och får sin undervisning i sin klass. Det uppges även att ca 5 procent av barnen i särskolan har sin tillhörighet i en grundskoleklass men undervisas mest utanför klassen. De barn som går i en vanlig grundskoleklass och får sin undervisning där är ca 70 procent (SOU 2003:35, s. 116).

Forsberg och Lindberg (2010, s.8) påpekar den betydelse lärares bedömningar har för eleverna. Bedömningarna ligger till grund för urval och kan alltså både öppna och stänga möjligheter och på så sätt kommer lärares bedömningar i stor grad påverka elevernas livschanser. Det är en liten andel barn, elever, som vi pratar om. Det är också en grupp som ofta förekommer i diskussioner om marginalisering och stigmatisering. Denna lilla grupp behöver lyftas i flera avseenden. Därav kan en studie av hur lärare arbetar med bedömning i grundsärskolan, och vad bedömningen har för mening, starkt kopplas till kunskapsutveckling hos elever med utvecklingsstörning.

1.1 Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att undersöka hur lärare på grundsärskolan uppger att de arbetar med bedömning och betygsättning.

Frågeställning:

- Hur arbetar lärarna kring uppdraget bedömning och betygsättning?
- Förs det kontinuerliga diskussioner med kolleger och skolledare om underlag för bedömning?
- Hur dokumenteras elevernas progression?
- Hur sker utvärdering och uppföljning av elevernas progression?

2 Centrala begrepp i studien

2.1 Bedömning

Bedömning avser fortlöpande dokumentation kring elevernas starka och svaga sidor samt vilka framsteg eleven gjort. I bedömningen skall eleven involveras så att denne vet vilka prestationer bedömningen vilar på (Skolverket, 2009 s. 66). Korp (2011, s. 114) sammanfattar att bedömning i en målstyrd skola behövs för att hålla samman hela processen med undervisning och för att eleverna ska kunna förstå och närma sig målen med undervisningen. Korp menar att bedömningen pågår från planeringsstadiet till själva bedömningen av slutprodukten. Bedömning i grundsärskolan har, precis som i övriga skolformer, förändrats under åren då nya läroplaner trätt i kraft. Den läroplan vi följer idag trädde i kraft 2011 och innebär att grundsärskolans betygsskala är den densamma som för grundskolan fast följer en egen kursplan. Med den skillnaden att elever på grundsärskolan inte kan få betyget F.

2.2 Betyg

Betyg ges till alla elever i grundsärskolan från årskurs 6, om vårdnadshavare begär det. Betygsskalan sträcker sig från E till A och ämnesspecifika kunskapskrav finns uppsatta som stöd för bedömning. Betyget ska visa hurvida eleven uppnår nationella kunskapskrav (SKOLFS, 2010:255, s.18). Eleverna på grundsärskolan bedöms efter betygsskala E till A. De värdeord eleverna bedöms efter i betyg E är *bidrar* och *medverkar*. I betygsskala C på ett *delvis fungerande, delvis underbyggt, delvis relevant* sätt. I betygsskala A skall eleven på ett *väl fungerande, väl underbyggda, välutvecklat* och *ändamålsenlig* sätt uppvisa kunskap. Betyg D får eleverna om de uppfyller kunskapskraven för betyg E och till stor del kraven för betyg C. Samma förhållande gäller mellan betyg C och A för att nå betyget B. Eleverna i grundsärskolan kan inte få F i betyg (SKOLFS 2010:255, s. 120-121).

2.3 Grundsärskola

Grundsärskola finns som alternativ till grundskola. För att ha rätt till grundsärskola måste eleven diagnosticerats med utvecklingsstörning vilken påverkar deras möjligheter att nå kunskapskraven för grundskolan. Utbildningen skall ta hänsyn till elevens förutsättningar (Skolverket, 2011, s. 8). För ett mottagande i särskolan krävs att det gjorts pedagogisk, social, psykologisk och medicinsk utredning vilka vid en gemensam bedömning visar att eleven bedöms ha ett IQ som understiger 70 (Tideman, 2000 s. 42). Till dessa räknas även de personer som har förvärvat hjärnskada på grund av yttre våld eller sjukdom som medför bestående intellektuell funktionsnedsättning enligt 29 kap. 8 § (SFS 2010:800).

2.4 Träningskola

Träningskola är en inriktning på grundsärskolan för de elever som inte når kunskapskraven för grundsärskolan eller bara kan tillgodogöra sig vissa delar av ämnena. En elev på träningskola kan kombinera grundsärskolans ämnen med träningskolans ämnesområden om eleven har förutsättningar att nå kunskapskraven för ämnet (Skolverket, 2014 s. 9).

De ämnesområden eleverna läser som går i träningskola är: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. I dessa

ämnesområden bedöms eleven efter kunskapskrav i två olika nivåer. *Kunskapskrav för grundläggande kunskaper* där eleverna bedöms efter värdeord som *samspelar, deltar, urskiljer* och *reagerar*. I nästa nivå *kunskapskrav för fördjupade kunskaper* bedöms eleverna efter värdeorden *kommunicerar om, beskriver, ger exempel på* och *planerar* framtida aktiviteter. Här ska eleven även kunna *ramsräkna, läsa* och *ordna tal*. Det finns tydliga skillnader i dessa två bedömningsnivåer (SKOLFS 2010:255 s. 164).

2.5 Summativ bedömning

Den summativa bedömningen innebär att lärarna samlar resultat genom olika bedömningsformer som prov, portfolio och hemuppgifter tills en kurs är avslutad och ger sedan eleven ett sammanvägt betyg för kursen. Selghed (2011, s. 193) beskriver den summativa bedömningen som att eleverna efter ett avslutat arbetsområde ges samma prov vid samma tillfälle som de sedan bedöms efter. Sandin (2014, s. 20) menar att om bedömningen enbart syftar till att ta reda på vad en elev kan eller inte kan vid en viss tidpunkt, efter avslutad kurs, är den summativ och bygger på samlat resultat av elevens prestation i relation mot kunskapskraven. Författaren menar också att den summativa bedömningen kan användas i ett formativt syfte men att det då krävs att läraren gör fler bedömningar och att dessa används i planerandet för den dagliga undervisningen.

Klapp (2015, februari) skriver i Specialpedagogiska magasinet att studier över summativ bedömning visat sig ha en differentierande effekt för lågpresterande och resurssvaga elever som har fått betyg. Vidare påpekar artikelförfattaren att studierna visar att de negativa effekterna av betyg verkar gälla oavsett ålder och nation.

2.6 Formativ bedömning

Vid formativ bedömning ges eleverna regelbunden återkoppling för att stödja dem till ett bättre lärande. Forskning visar att det som är avgörande för elevernas lärande är kvaliteten på återkopplingen och vilka möjligheter eleverna får att använda den i praktiken. Bennet (2011) ser en problematik i formativ bedömning och menar att lärare idag saknar kunskap om vad formativ bedömning egentligen innehåller och hur den ska gå till. Författaren pekar på att den formativa bedömningen fortfarande är under utveckling och att det saknas en gemensam syn på formativ bedömning hos lärare.

En tydlig beskrivning av vad formativ bedömning innebär konkret ges av en av de mest tongivande forskarna inom området:

Bedömningen fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits (William 2013, s. 58).

Selghed (2011, s. 193) förklarar formativ bedömning som bedömning som pågår hela tiden under elevens utbildning. Bedömningen av elevens kunskaper fokuserar på att stödja eleven i sitt lärande och att förbättra sitt lärande. Författaren uppmärksammar också att det är svårt att dra en tydlig gräns mellan summativ och formativ bedömning eller att utesluta någon av dem då de fyller olika funktioner.

Forskning visar på att elever i behov av särskilt stöd gynnas av formativ bedömning. European Agency förklarar summativ bedömning som bedömning *av* lärande där man bedömer vad eleven redan kan och kommer ihåg och vad den tagit till sig. Det ger en bild av nuläget på kunskaperna hos eleven. Den formativa bedömningen, menar de, bygger på en bedömning *för* lärande. Här handlar det om att hitta elevens utvecklingspotential. Det finns även en mängd studier som visar att de elever som är lågpresterande särskilt gynnas av formativ bedömning (Black et al. 2009, s. 9).

Some, but not all, of the studies showed that improved formative assessment helped the (so-called) low attaining more than the rest, and so reduced the spread of attainment while also raising overall. Any gains for such students could be particularly important: they show that the 'tail' of low educational achievement might be due, at least in part, to failure to develop the potential talents of the 'weaker' student (Black et al, 2009, s. 9).

Att elever som är lågpresterande gynnas av formativ bedömning är något som framkommer i flera undersökningar. Mitchell (2008, s. 204) refererar till en studie som gjorts i USA där man såg att det framförallt gav goda resultat för elevernas matematikresultat. Mitchell framhåller att formativ bedömning, och att använda återkoppling, är de mest kraftfulla undervisningsmetoderna.

2.7 Dokumentation

Att dokumentera elevernas lärande är ett viktigt arbete för lärarna. Dokumentationen ligger till grund för lärarnas bedömning av vilka kunskapskrav eleverna når och planering av kommande undervisning. Under betyg och bedömning i Lgrs 11 finns en beskrivning av vad lärarna ska göra:

- genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov,
- vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (SKOLFS 2010:255, s. 18).

Friheten för lärarna hur de ska dokumentera är stor och det finns inga anvisningar om hur dokumentationsarbetet ska gå till i styrdokumentet (Grettve, Israelsson, Jönsson, 2014, s. 155). Genom att använda sig av en strukturerad dokumentation som bygger på elevernas prestationer minskar risken för att personliga drag hos eleven påverkar lärarnas bedömningar. Det blir också lättare för eleven att följa sin egen utveckling och att skapa en öppenhet kring bedömning mot föräldrar (a.a, s. 173).

Lenz Taguchi (2013, s. 13) menar att den pedagogiska dokumentationen innebär att det som dokumenteras även diskuteras tillsammans med objektet för dokumentationen. Det krävs att vi reflekterar och att det vi iakttagit ger konsekvenser i vårt fortsatta dagliga arbete. Vidare menar Taguchi att dokumentationsarbetet alltid börjar i mitten av något, det startar mitt i det arbete som redan pågår och huvudfrågan vi ställer oss är- Hur vill vi göra i morgon? Syftet med detta är att vi vill utveckla dokumentationen tillsammans (a.a, s. 14).

Det finns ett flertal digitala bedömningsverktyg för skolor att välja på. Anledningen till att använda ett gemensamt digitalt bedömningsverktyg är att skolorna kan få ett samlat grepp över bedömning, dokumentation och information till vårdnadshavare Grettve et al. (2014, s. 173).

Ett av dessa digitala dokumentationsverktyg som skolorna kan välja att köpa in är Unikum. Unikum används av fler än tusen skolor i Sverige idag (nätreferens 29/3-2015). Det är ett verktyg för bedömning som hela tiden utvecklas för att stödja lärare och elevers arbete i skolan.

2.8 Likvärdighet

I Lgrs 11 uttrycks att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig och det oavsett var den anordnas. Den undervisning som ges ska vara anpassad till varje elevs förutsättningar och behov. Här förklaras även att en likvärdig utbildning inte innebär att den ska bedrivas på samma sätt överallt utan att det finns många vägar för att nå målen. Det framhålls även att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen (SKOLFS 2010:255, s. 8). För att uppnå likvärdighet i utbildningen anges normer genom de nationella målen.

Likvärdighet i skolan handlar oftast om att eleverna har rätt till en likvärdig utbildning men det finns ytterligare aspekter på likvärdighet som begrepp. Det kan även beskriva personers känsla av att vara lik någon annan, att ingå i ett system som är samma för alla. Detta i sin tur leder till en känsla av delaktighet. Ahlberg (2001, s. 110) menar att eftersom utbildning är en mänsklig rättighet blir frågor som rör sociala relationer, social rättvisa, likvärdighet och valmöjligheter centrala. Skolans styrdokument vilar på de internationella överenskommelser som Sverige förbundit sig till genom att skriva under Salamancadeklarationen och FN:s mänskliga rättigheter (nätreferens, 27/3-15). I Lgrs 11 under skolans värdegrund och uppdrag förmedlas de grundläggande värden vårt samhälle bygger på:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla (SKOLFS 2010:255, s. 7).

Likvärdighet kan alltså lyftas ur fler avseenden än att enbart handla om utbildningens kvalitet. Det handlar om barn och ungdomars möjligheter att jämföra sig med andra i skolan eller sina syskon.

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Att hitta tidigare forskning har inte varit enkelt. Sökningar med bedömning och betyg i grundsärskolan tenderar att ge resultat gällande grundskolan och gymnasieskolan. Få träffar finns till avhandlingar gjorda i grundsärskolan. Svårigheten att hitta vetenskapliga rapporter inom detta ämne visar på att det finns ett stort behov av studier inom området. Lindberg (2005, s. 251) menar att vi inte vet tillräckligt om hur lärarna arbetar med bedömning, vilka redskap som används och vilka konsekvenser de olika bedömningspraktikerna får på olika nivåer i skolsystemet för eleverna.

De avhandlingar och rapporter som gjorts med fokus på särskola behandlar oftast frågor om gemenskap, delaktighet och utanförskap (SOU 2003:35, s. 111). Detta är ett förhållande Berthén (2007) styrker. I följande kapitel presenterar jag aktuell forskning och rapporter inom området bedömning och betyg.

3.1 Skolverket och studier i Sverige

Detta kapitel inleds med några ord från Klapp (2015, februari) om bedömningsforskning och vad den bygger på i dagsläget. Det finns två förklaringsmodeller över hur betyg påverkar elevernas prestation. Den första undersöker hur individer inom idrott och lagtävlingar reagerar på pengar och priser som stimuli och bygger på ekonomiska teorier, därav namnet den ekonomiska modellen. Förespråkare av denna modell menar att elever som har möjlighet att jämföra sig och sina prestationer med sina kamrater i klassen kommer att prestera bättre.

Den andra förklaringsmodellen baseras på teorier om lärande, bedömning och motivation ur ett pedagogiskt och psykologiskt perspektiv och kallas den pedagogiska modellen. Centralt här är relationerna mellan elevernas självkänsla och bedömning. Klapp (2015, februari) framhåller här att elevernas självkänsla hänger nära ihop med elevernas egna tankar om sig själva som kunniga och lärande individer. Sammanfattningsvis menar författaren att de som företräder den ekonomiska modellen visar på positiva resultat och effekter av lärande med belöningar och bestraffningar samt betyg och prov medan forskare inom den pedagogiska och psykologiska modellen ser en differentierande och negativ effekt.

Forskning som undersöker elever och hur de påverkas av bedömning bör utgå från lärande och motivationsteorier för att resultaten ska bli användbara. Att överföra hur priser och belöningar påverkar idrottsutövare och lag till hur betyg påverkar elevers lärande i skolan är djupt problematiskt. Att bedömning sätts in i elevers kontext där motivation och lärande är centrala delar är nödvändigt för att förstå varför betyg påverkar lågpresterande elever negativt (Klapp, 2015, februari, s. 71).

Med detta som bakgrund förstår vi att det finns många faktorer att förhålla sig till för lärare som arbetar med bedömning och betyg i skolan. Det handlar inte bara om att vara väl förtrogen med gällande styrdokument och väl insatt i metoder och verktyg för bedömning. Lärarna skulle dessutom behöva ha möjlighet att sätta sig in i bakomliggande mekanismer som styr det arbete de förväntas genomföra.

Skolverket (2009, s. 43) pekar på det faktum att i de rapporter som under senare år publicerats om kunskap, lärande och bedömning nämns väldigt sällan särskolan och det finns inte heller praktiska exempel som hämtats ur särskolan. Berthén (2007) menar att den forskning som bedrivits inom särskolan oftast haft fokus på delaktighet och samspel och inte tittat på det pedagogiska arbetet och själva undervisningen.

Särskolans verksamhet ska, precis som all annan skolverksamhet, kvalitetsredovisas i enlighet med förordningen om kvalitetsredovisning (1997:702). Skolverket påtalar brister i dessa redovisningar. Elevernas kunskapsnivå på skolnivå framgår inte och det är svårt att urskilja resultat från särskolan. Det har även visat sig att kvalitetsredovisningar på skolnivå och kommunal nivå ofta saknas för särskolan (Skolverket, 2009 s.43).

Enligt Skolverkets lägesbedömning (2007:303) är kopplingen till de nationella målen svag och ett ytterligare problem är att eleverna endast får betyg om vårdnadshavarna begär det. Detta påverkar möjligheterna att över tid göra jämförelser mellan olika skolor. Då de

nationella proven inte används i särskolan utgör ej heller dessa någon möjlighet att jämföra måluppfyllelse för eleverna i särskolan (Skolverket, 2009 s. 43).

I läroplan för grundsärskolan (2011) står tydligt att huvudmannen har ansvar för att verksamheten utvecklas mot de nationella målen. En förutsättning för att skolan ska utvecklas kvalitativt är skolans dagliga pedagogiska ledning och lärarnas professionella ansvar.

Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas (Skolverket, 2011 s.11).

Under betyg och bedömning finns riktlinjer för hur läraren skall arbeta inför betygsättning:

... vid betygsättningen utnyttjas all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2011 s. 19).

Som stöd för lärarnas bedömningsarbete finns ett kommentarsmateriel till grundsärskolans kursplaner och träningsskolans ämnesområden. Här lyfts att lärare måste föra en gemensam diskussion kring begreppsanvändningen i kunskapskraven för att få en samsyn i vad de innebär konkret. I kunskapskraven används formuleringar som *elevens bidrar till, medverkar i, på ett ändamålsenligt sätt* men det finns ingen beskrivning av vad dessa egentligen innebär i praktiken (Skolverket, 2011, s. 10).

Lundahl (2011, s. 34) skriver att eleverna i särskolan inte bara ska bedömas utifrån det som tillägnas under lektionstid, utan bedömningen ska även innefatta det eleverna lär sig i andra sammanhang. Med andra sammanhang syftar författaren på aktiviteter som försiggår utanför skolan som bidrar till utveckling och kunskapsinhämtning.

Den här principen gör det förstås svårt att förstå betygen som enbart resultat på skolans arbete med eleven (Lundahl, 2011, s. 34).

När det gäller likvärdig bedömning står det i styrdokumentet att betygen som sätts ska vara likvärdiga. I realiteten innebär det att elever med samma betyg uppvisar i stora drag samma kunskapsnivå med ungefär samma kvalitet (Gustavsson, Måhl & Sundblad, 2012 s. 97). Vidare skriver författarna att enligt Skolinspektionens granskning 2010 visade det sig att det fanns skillnader i bedömningen. En del lärare ställde krav för betyget G och MVG som inte rimmade med uttalade kunskapskrav och att inte alla moment enligt uppsatta kriterier bedömdes. Med detta som bakgrund blir det tydligt att en rimlig likvärdighet i betygsättningen inte är enkel att uppnå. Författarna refererar till Skolinspektionens Betygsättning i gymnasieskolan II:

Utan en gemensam syn på undervisningens syfte och samverkan kring uppgifter och aktiviteter för bedömning så att lärarna vid betygsättningstillfället har tillgång till en jämförbar information om elevernas kunskaper och förmågor kan brister i likvärdigheten uppstå. Utöver de brister i likvärdighet som beror på att lärare inte alltid följer de bestämmelser som gäller kan brister i likvärdigheten också uppstå som en konsekvens av bristande samsyn och samverkan som medför att betygsunderlagen blir så varierande att den information som betygen baseras på inte är jämförbar (Skolinspektionen, 2011 s. 98).

Undersökningen har gjorts inom gymnasieskolan men de slutsatser som gjorts gällande premisser för likvärdigt och rättssäkert bedömningsarbete borde gälla allt bedömningsarbete i skolan oavsett skolform trots vissa skillnader i styrdokumentet.

När det gäller bedömning och betygsättning föreligger samma utmaningar i särskolan som i den övriga skolan. Hur får man eleverna att förstå att bedömningen avser prestationen och inte individen? (Skolverket, 2009 s. 66).

För att närma oss en likvärdig och rättsäker bedömning har tre olika områden identifierats som kan föra ett förbättringsarbete med bedömning framåt. Lärarutbildningen kan arbeta med att öka kunskaperna om betygsättning och skolverket kan tydliggöra de anvisningar som finns och huvudmännen kan arbeta för högre samverkan bland lärarna kring betyg och bedömning. Författarna lyfter också att om det ska finnas en likvärdighet i betygsättningen krävs att lärare som undervisar i samma ämnen eller kurs samverkar. Detta har kommit fram genom undersökningar i grund- och gymnasieskola och borde gälla även särskolan (Gustavsson, Måhl & Sundblad, 2012 s. 104).

Grettve, Israelsson och Jönsson (2014, s. 135) lyfter nyttan av sambedömning. Att sätta sig tillsammans och beskriva vilka förmågor man ser hos sina elever kolleger emellan stärker bedömningen och är ett sätt att göra den mer likvärdig. En ensam bedömare som tolkar kunskapskraven utan diskussion med kolleger kan lätt börja fundera över om kollegorna gör liknande bedömningar och tolkar kunskapskraven lika. Författarna råder lärarna till att söka stöd hos varandra och sambedöma elevernas progression.

Idag kan man se ett ökat intresse för sambedömning. Forskning om sambedömning visar att det kan skapa en gemensam syn på kunskapskrav och de kriterier eleverna bedöms efter hos lärarna (Jönsson, 2013, s. 201). För att uppnå samsyn behöver lärarna diskutera konkreta elevprestationer och huruvida lärarna anser att eleverna uppnår vissa kriterier eller inte. När oenighet i bedömningen uppstår blir diskussionen mer konstruktiv och ökar på så sätt lärarnas bedömningskompetens. Ytterligare en positiv effekt av sambedömning man kan skönja är att lärares ämnesdidaktiska kunskaper stärks.

Enligt Jönsson (2013, s. 202-203) är det viktigt att lärarna har en rik exempelsamling och sätter de konkreta elevprestationerna i fokus och att man även använder elevprestationer som är oavslutade. De elevarbeten som används som diskussionsunderlag måste innehålla en stor variation, alltså omfattas av arbeten på hög och låg nivå samt representeras av elever med olika bakgrund. Bedömningsstöd, kommentarsmateriel och matriser behöver också användas i sambedömningen men Jönsson framhåller att dessa inte ska användas som ett facit utan på ett flexibelt sätt.

Florin och Swärd (2011, s. 133) är kritiska till att lärare från olika skolor och kommuner kan bedöma elever på olika sätt samt att det kan skilja subjektivt i bedömningen mellan lärarna. De belyser även den problematik det innebär att göra bedömningar av elever på särskolan med den variationsrikedom av faktorer som påverkar lärandet och lärandesituationen.

3.2 Internationellt perspektiv bedömning och betyg i särskolan

Sökningar för att hitta forskning om hur man arbetar med bedömning och betyg ur ett internationellt perspektiv har inte gett något resultat. Det är i princip bara Sverige som har särskola som en egen skolform som alternativ. Det blir svårt att göra jämförelser när skolsystemen är så olika. Det som finns är forskning kring elever som är i behov av särskilt stöd, men huruvida eleverna som ingått i dessa studier har en utvecklingsstörning eller om det föreligger specifika inlärningssvårigheter går inte med säkerhet att utläsa.

Enligt Black och William (1998) kan man se att frågeställningar som rör bedömning för lärande för elever i behov av särskilt stöd behandlas marginellt. Med detta som bakgrund startade European Agency ett projekt med avsikten att undersöka validiteten för att även elever i behov av särskilt stöd gynnades av bedömning för lärande samt om tillvägagångssättet innebar några konsekvenser. Experterna i projektet kunde dra slutsatsen att för att nå en framgångsrik undervisning och lärande för alla elever så är bedömning för lärande betydelsefullt.

De såg också att de elever som bedömdes ha behov av stora stödinsatser innebar en särskilt stor utmaning i lärarnas arbete med att engagera eleverna i det egna lärandet och med återkoppling. De elever som är i ett stort stödbehov har också stort behov av olika metoder för bedömning men inte av olika bedömningssystem framhåller European Agency. I rapporten lyfts även lärarnas behov av kompetensutveckling i att observera. Ett stöd för lärarnas observationer kan vara videospelningar och att samla elevarbeten i portföljer.

European Agency Of Development in Special Needs Education började 2005 att samla in material från 23 medlemsländer rörande bedömningar av elever med särskilda behov för ökad inkludering. Fokus låg till en början på att undersöka huruvida ett medicinskt perspektiv i bedömningar eventuellt låg till grund för ökad segregering i förhållande till ett pedagogiskt perspektiv, och fokus på elevens starka sidor för att skapa strategier för undervisningen för ökad inkludering. Det som blev tydligt var att frågor som rör styrdokument för lärande i specialpedagogiska miljöer och hur bedömningar av kunskaper påverkar lärarnas och skolornas metoder för bedömning behövde läggas till (Watkins, 2007 s. 9).

Det visade sig också att bedömning av elever i behov av särskilt stöd hade ett flertal syften mer än att följa upp elevernas kunskapsutveckling. Elevernas placering i skola, fördelning av medel och resurser och tidig upptäckt vid utredning för särskilt stöd. Att undersöka hur riktlinjer och praktiska metoder för bedömning av kunskaper och lärande kan stödja undervisning och lärande (Watkins, 2007 s. 9).

Berthén (2007) refererar i sin doktorsavhandling *Förberedelse för särskildhet* till internationell forskning där man sett att elever med utvecklingsstörning, och även Downs syndrom har större utvecklingsmöjligheter inom såväl skriftspråk som matematisk kompetens om de följer en undervisning som är grundad i motiv, mål och medel som verkar för ett deltagande i sammanhang som är skriftspråkande. Det finns även forskning som visar att elever med Downs syndrom som gått i vanlig skola nått mer avancerade kunskaper än de som placerats i specialskolor (Cunningham, Glenn, Lorenz, Cuckle & Shepperdson, 1998).

Forsberg och Lindberg (2010) har i en översikt över svensk och nordisk bedömningsforskning sammanställt viss data om antal publicerade artiklar med bedömningsrelaterad forskning och även gjort en indelning över vilken skolform som oftast figurerat i dessa. Här finns inte grundsärskolan ens med som kategori men det kan vara så att sarskolan faller in under samma resultat som grundskolan. Mest troligt är att sarskolan inte varit med som ett eget område i artiklarna. Fokus i dessa artiklar har varit lärares arbete och relationen till styrningen av skolan. Betyg och bedömning har således kommit med då det utgör en del av lärararbetet men de var aldrig det huvudsakliga intresseområdet för artiklarna menar Forsberg och Lindberg (2010, s. 82).

När det handlar om övergripande internationell testning av elevers prestationer, exempelvis PISA, så deltar inte de svenska elever som går i sarskola eller specialklasser enligt Swärd och

Florin (2011, s. 132). De skriver också att enligt hörsägen, som författarna uttrycker det, från Norge så finns det elever med varierande funktionsnedsättningar med i PISA:s resultat eftersom de i Norge inte har särskola som en egen skolform utan eleverna är mer inkluderade i en skola för alla.

3.3 Relevanta uppsatser inom problemområdet

Genom sökningar i olika databaser har ett antal uppsatser som behandlar betyg och bedömning i särskolan visat på att det finns ett intresse för detta område och det är främst lärare som arbetar i särskolan och läst speciallärarutbildning mot utvecklingsstörning som valt att studera området. Nedan följer en kort beskrivning av tre studier som alla belyser behovet av forskning inom området bedömning och betyg i särskolan.

Kowalska (2009) studerade hur pedagoger skapar mening i betygsättningen av elever i grundsärskolan. Resultatet visade att det är en process som innehåller flera svårigheter beroende av att elevernas förutsättningar för att nå kunskapskraven varierar stort. Något mer som också visade sig var att betygsättningen har stor betydelse för elevernas identitetsskapande och framtid. Kowalska menar också att betygsättningen, och den särskilda skolformen, fungerar som ett verktyg för att sortera ut personer med utvecklingsstörning som hamnar i samhällets utkant.

Svensson (2010) genomförde intervjuer med åtta lärare verksamma i särskolan om hur de ser sig hantera kunskapsuppdraget i relation till styrdokumentet och vilka effekter de kan se att bedömningen av elevernas kunskaper medför. Resultatet pekar på att lärarna själva anser att de har en egenutvecklad kompetens i att bedöma och att de försöker utveckla gemensamma lokala mål- och bedömningsredskap vilket de ser som ett svårt och tidskrävande uppdrag. I analysen framkommer att den kunskap och förståelse lärarna har för mål- och bedömningssystemet inte räcker till för att utarbeta användbara bedömningsredskap som är kvalitetshöjande.

Uddling (2014) valde ett elevperspektiv och intervjuade elever på grundsärskolan om deras tankar kring betyg. Det som blev tydligt i studien var att eleverna upplevde det positivt med att få betyg och att det kunde få dem att jobba bättre på samma gång som det bidrog till en rädsla inför ett eventuellt misslyckande. Eleverna framhöll också att de kände sig som en del av helheten, som de andra, och ville ha betyg.

Även Thurén (2014) belyste lärande och betyg i ett elevperspektiv genom intervjuer och lyfter i resultatet fram att eleverna upplevde det sporrande med betyg och att det påverkade deras vilja att arbeta hårdare. Det som också blev tydligt var att eleverna hade dålig kunskap om vad kunskapskraven betyder och att de inte har tillräcklig kunskap om vad det krävs för arbetsinsats för att nå ett visst betyg. Thurén menar att eleverna upplever betygen spännande att få men att de inte kopplar det till ett bevis på deras kunskapsutveckling.

4 Teorianknytning

Den teoretiska utgångspunkten hjälper mig med vad jag avser med problemformuleringen generellt. Den är avgörande för hur innehållet i problemformuleringen blir till preciserade frågor. Teorin ligger även till grund för hur våra resultat ska tolkas. Formen i preciseringen av frågorna svarar metodologin för. Närmare bestämt hur forskningsarbetet ska genomföras konkret. I arbetet med att kunna säkerställa att mina preciserade frågor ger svar på det jag vill undersöka blir det metodologiska tänkandet viktigt (Bjereld, Demker & Hinnfors, 1999, s. 100).

4.1 Forskningsansats

Studien genomförs som en empirisk undersökning om hur lärarna arbetar med bedömning och betygsättning i grundsärskolan med en fenomenologisk ansats. Fenomenologi handlar om att få förståelse för ett fenomen (Allwood & Eriksson, 2010 s. 75). Kvale och Brinkman (2009) förklarar fenomenologi som:

Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relativa verkligheten är vad människor uppfattar att den är (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42).

I denna studie utgörs fenomenet av området bedömning och betyg. Lindgren (1994, s. 92) menar att det är svårt att säga att det finns en specifik fenomenologisk metod att utgå från vid hantering av det kvalitativa materialet. Författaren framhåller att det handlar om en process där man kan urskilja mönster, kategorier och teman som i sin tur sedan ligger till grund för de begrepp som lyfts i studien. Detta medför att processen får en personlig prägel. I denna studie har materialet tematiserats under några sammanfattande rubriker.

Inom fenomenologin finns några begrepp som återkommer. Bracketing, Epoché och Eidos beskriver teoretiska förutsättningar inom den fenomenologiska metoden (Birkler, 2008 s. 116). Det handlar om att forskaren måste beskriva det som undersöks på ett så korrekt sätt som möjligt och vara förutsättningslös i sitt arbete. Forskaren ska inte värdera det som ses utan återge det objektivt. Allwood och Eriksson (2010, s. 78) förklarar det som att de antaganden vi redan har om ett fenomen måste vi sätta åt sidan. Den upplevelse vi får då ska inte vara färgad av det vi redan vet om ett fenomen. Fenomenologin har för avsikt att förstå ett fenomen ur aktörernas perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 42). Aktörerna i denna studie utgörs av lärarna.

Fenomenologin grundades kring år 1900 av Edmund Husserl och har sedan använts av filosofer som Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty och Gadamer. Var och en av ovan nämnda har satt sin prägel på fenomenologin för att den ska passa sitt syfte. Ett nyckelbegrepp för Husserl är intentionalitet som innebär att människan alltid är medveten om något, precis som att man alltid ser något eller tänker något. Det som undersöks är alltså inte det objektiva utan hur vi upplever eller uppfattar världen omedelbart. Fenomenologin intresserar sig för relationen till något och upplevelsen till det (Birkler, 2008 s.111).

Nära förknippade med varandra är fenomenologin och fenomenografin. Om studien utgår från ett fenomenologiskt perspektiv avser den att ta reda på hur någon erfar ett fenomen och bara beskriva det men med en fenomenografisk utgångspunkt kommer fokus hamna på att

hitta olika aspekter på hur någon kan erfara något enligt Marton (Marton & Booth, 1997, s. 153). Den fenomenografiska forskningsansatsen såg dagens ljus på 1970-talet när en grupp forskare vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet arbetade med att undersöka inlärningsprocesser och resultatet utgavs sedan i bokform med titeln *Inläring och omvärldsuppfattning*. I och med att boken utgavs under denna titel fick forskargruppen namnet INOM-gruppen vilket antydde att deras forskningsområde handlade om inläring och omvärldsuppfattning enligt Alexandersson (Starrin & Svensson, Red. 1994, s.113). Vidare går att läsa att fenomenografi som term kom först på 80-talet och att det var Ference Marton som introducerade den.

5 Metod

Genom att göra en kvalitativ intervjustudie med lärare verksamma i grundsärskolan och sammanställa deras svar och få en bild av hur de rent praktiskt arbetar med bedömning och betygsättning har jag valt en form av faktaintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 167). Syftet med studien är att fånga lärarnas bedömningsarbete genom ett antal frågor som fokuserar lärarnas faktiska arbete. Lärarnas svar fungerar då som de fakta som ligger till grund för analysen i studien. Frågorna som forskaren ska använda måste utformas med stor noggrannhet så att inte de fakta forskaren vill få fram blir beroende av frågeställningen menar Kvale och Brinkmann (2009 s. 167). Vidare påpekar författarna att ordvalet i frågorna helt klart påverkar det svar som kommer ges.

För att få tag i information om hur lärare i grundsärskolan säger att de arbetar med bedömning och betyg är intervjun ett lämpligt arbetssätt. Intervjun ger möjligheter att ställa följdfrågor som kan formuleras under samtals gång. Kvale och Brinkmann (2009, s. 156) påtalar svårigheten i att formulera andrafrågor och menar att intervjuaren måste vara flexibel i sitt sätt att följa upp informantens svar beroende på studiens forskningsfrågor. Min roll som intervjuare blir här viktig att jag under samtals gång snabbt kan hitta nya vinklingar på frågorna utan att vara ledande i formuleringarna. Kvale (1997, s.13) beskriver samtalen som en grundläggande form för samspel mellan människor och gör åtskillnad på de samtal som förs. Vidare menar Kvale att intervjun är ett professionellt samtal och att det har sina egna regler och egen teknik.

Starrin (1994 s. 21) beskriver termen *kvalité* som det väsentliga, en egenskap, hos något. Frågan handlar alltså om hur något är, vad som är utmärkande för ett fenomen vilket han anser är fokus i den kvalitativa analysen. I den här undersökningen handlar det om hur intervjupersonerna säger sig arbeta med bedömning och betygsättning i grundsärskolan.

Graden av standardisering av frågorna kan påverka intervjupersonernas svarsutrymme enligt Patel och Davidson (1994, s. 60). I studien avser jag följa en frågeguide där frågorna kommer i samma ordning till samtliga informanter. Det skulle kunna ses som en hög grad av standardisering vilket innebär att jag ställer samma frågor i samma ordning till samtliga intervjupersoner. Informanternas svar kommer att följas upp genom att jag under intervjun kommer att behöva ställa följdfrågor som blir nödvändiga att formulera på plats beroende av vilka svar som ges. Dessa följdfrågor kommer alltså se olika ut i de olika intervjusituationerna eftersom alla svar blir unika trots att ursprungsfrågan alltid är densamma. Med bakgrund av detta och hur frågorna utformats måste den valda metoden ses som halvstrukturerad intervju

med låg grad av strukturering där informanterna ges ett stort svarsutrymme (Patel & Davidsson, 1994 s. 61).

Kvale och Brinkmann (2009, s. 115) påtalar problem som finns i den öppna strukturen i forskningsintervjun och hänvisar till forskningsintervjuns sju steg för att skapa en struktur och ge forskaren kunskap och möjlighet att fatta underbyggda beslut under arbetets gång. Jag tänker att det kan vara en bra grund att följa dessa sju steg för att skapa en bra struktur. Vidare menar författarna att intervjun är en aktiv process där kunskap skapas mellan intervjuare och den som intervjuas.

De sju stadierna bygger på att forskaren noggrant förberett sin studie genom tematisering om vad som ska undersökas och hur, planering av arbetets gång, utskrift och förberedelse av intervjumaterial, analysmetod vald efter studiens syfte och ämnesinnehåll, verifiering genom att säkerställa studiens validitet och reliabilitet samt rapportering som lever upp till forskningsetiska principer och formkrav enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 118).

I den här studien har jag använt övergripande rubriker i frågeställningarna som svaren sedan kan sammanställas under. Den del av frågor som behandlar vilken lärarbakgrund och erfarenhet informanterna har placeras in under *allmänt*. Rubriken *förutsättningar* kommer belysa hur informanternas förutsättningar för bedömning ser ut, klassammansättning och vilka läroplaner som följs. *Processen* samlar information om hur själva bedömningsarbetet fungerar. I *dokumentation* handlar det om hur dokumentationsarbetet kring elevernas progression görs och hur de utvärderar undervisningen. Under *kommunikation* hamnar frågorna som rör hur informanterna kommunicerar betygen med elever och föräldrar. Slutligen kommer eventuella frågetecken kring bedömning i särskolan under *inställning*.

5.1 Urval

För att få svar på frågeställningarna i studien behövde jag information från lärare som arbetar i grundsärskolan med både bedömning och betygsättning. Enligt Stukát (2011, s. 65) kan begreppet population definieras som en samling individer eller händelser med någon specifik gemensam egenskap. Därav föll det naturligt att vända mig till ovan nämnda personalgrupp.

Arbetet med att hitta aktuella informanter började med att jag undersökte vilka kommuner som hade grundsärskola årskurs 6 – 9. Därefter valdes 10 skolor ut som bestod av en blandning av skolor på mindre och större orter. Ett första brev skickades via mail ut till rektorer på de aktuella skolorna med information om studien och ett önskemål om att komma i kontakt med undervisande lärare på grundsärskolan årskurs 6 - 9. Målet var att få träffa 4 eller 5 lärare att intervjuas. Då intresset på tillfrågade skolor var mycket svalt för att delta i denna studie skickades förfrågningar ut till ytterligare fem skolor med liknande förutsättningar. Samtidigt skickades samma brev ut till de första tillfrågade skolorna som en påminnelse. Resultatet av detta arbete utmynnade i två informanter som kunde tänka sig att medverka i studien. Jag fortsatte mitt sökande genom upprepade utskick till tidigare tillfrågade skolor och fick ytterligare en informant som ville medverka.

5.2 Genomförande

När kontakt med informanten etablerats bestämdes tid och plats för en träff. Informanten fick i så stor utsträckning som möjligt bestämma var och när. Detta medförde att jag fick möjlighet

att åka till, för mig, två helt nya skolor och genomföra intervjuerna på informanternas arbetsplatser vilket var mycket trevligt att få se hur de organiserat sin utbildning. Även i den tredje intervjun avgjorde informanten tid och plats men det blev på, en för oss båda, neutral plats bara för att skulle vara möjligt att träffas.

Intervjuerna med samtliga informanter spelades in på mobiltelefon samt nedtecknades, som en extra säkerhetsåtgärd, för hand i den utsträckning jag hann med. Jag ville förmedla en god stämning och visa att jag var nyfiken på hur de arbetade med bedömning och betyg. Samtalen bjöd på både eftertänksamhet och lite skratt. För mig var det mycket givande och informationsrika samtal som utmynnade i ett rikt intervjumaterial. Tanken var att det skulle ta ca 30 minuter att genomföra intervjuerna men det visade sig att samtalen skulle ta mellan 30 – 60 minuter.

5.3 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet handlar om mätinstrumentet ger ett tillförlitligt värde. I en undersökning där intervjuaren själv utformar frågorna, alltså själva mätinstrumentet, blir reliabiliteten låg menar Ejvegårdh (2003, s. 71). För att göra den mer tillförlitlig kan intervjuaren använda sig av ledande frågor för att pröva tillförlitligheten i intervjusvaren som sedan kan stödja den tolkning som senare görs (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 188).

Stukat (2009, s. 134) menar att informantens dagsform påverkar reliabiliteten och att denna kan feltolka frågorna vilket bidrar till felkällor i studien. Ett ytterligare alternativ är att använda sig av en medbedömare som granskar materialet för att öka reliabiliteten anger Stukat (2011, s. 137). Min tanke var att formulera frågor som behandlade delar av samma ämne som fungerade som kontrollfrågor under intervjun.

Validiteten kan påverkas av en mängd felkällor skriver Stukat (2011 s. 135). Det kan vara så att jag inte mäter det jag avsett att mäta. Det kan handla om hur ärliga intervjupersonerna är i sina svar och detta är en faktor som kan påverka resultatet i min undersökning. Stukat menar att det gäller att skapa ett förtroende till de personer som ska intervjuas och hålla i minnet vid analysarbetet att ärligheten i svaren faktiskt påverkar undersökningens resultat.

I denna studie som avser ta reda på hur lärarna arbetar med bedömning kan det finnas en risk för att informanterna svarar efter hur det enligt gällande styrdokument ska gå till. Det kan vara känsligt att svara på frågorna om man anser att man inte har ett tillräckligt stöd från skolledning att utföra sitt arbete som det hade varit önskvärt. Lärare som arbetar med bedömning kan bara göra det arbete som det ges förutsättningar för. Stukat (2011, s. 135) menar att informanterna kan avge det svar de tror att intervjuaren vill höra eller är det som anses korrekt att svara.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 267) framhåller att validiteten inte bara handlar om att slutprodukten ska hålla en viss kvalitet utan att det snarare är något som ska genomsyra hela rapporten eller forskningsprocessen. Enkelt översatt tänker jag mig en röd tråd där det finns belegg för det forskaren presenterar och att det har avgörande betydelse för det undersökta. Validiteten påverkas även av mig vid urval av materiel i intervjuerna. Jag som forskare måste ge en korrekt bild av det som sagts under intervjun och inte förvränga intervjusvaren för att passa undersökningens syfte.

5.4 Etiska överväganden

Den här typen av undersökningar kommer inte att vara generaliserbar i någon utsträckning. Resultatet kan enbart gälla de personer som ingått i undersökningen. Eventuellt kan resultatet vara relaterbart till andra. Tidsramen för undersökningen medger inte något stort urval av intervjupersoner vilket även det påverkar generaliserbarheten (Stukat, 2011 s. 136).

Stukat (2011, s. 138) påtalar vikten av att följa forskningsetiska principer i sin undersökning och hänvisar till fyra huvudsakliga krav att följa. Första steget i undersökningen blir att skicka ut ett brev till eventuella informanter där *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* tydligt framgår. Detta ska vara för att skydda integriteten för de personer som ingår i undersökningen.

Studien görs inom ett område som kan vara känsligt för deltagarna. Då frågorna handlar om ett viktigt område i lärarnas yrkesutövning som bygger på god förtroenhet med styrdokument och förmåga att bedöma och dokumentera elevens progression i lärandet kan det mycket väl vara känsligt att prata om det. Det som mer kan tänkas vara känsligt är att intervjupersonerna genom min attityd, eller mitt bemötande, får känslan av att de på något sätt inte utför sitt arbete föredömligt efter gällande styrdokument. Det är viktigt att jag som intervjuare förankrar att jag bara är intresserad av *hur* något görs och vilka *förutsättningar* de har för sitt arbete med bedömning och betygsättning i grundsärskolan.

För övrigt när det gäller etik behöver jag vara vaksam på att jag bara presenterar min egen undersökning och mitt eget resultat. Jag måste tydligt visa om jag använder andras material och referera på ett korrekt sätt enligt Stukat (2009 s. 140). Oberoende av vilket område forskningen bedrivs så skall resultat presenteras och förhoppningsvis leda framåt. Att bara komma fram med det som redan sagts fyller inget större syfte (Ejvegård, 2003 s. 141).

Kvale och Brinkmann (2009, s. 88) skriver att konfidentialitet i forskning innebär att deltagarna i en undersökning inte ska vara möjliga att identifiera eller att råmaterial från intervjuerna röjs. Författarna påpekar också att om det finns anledning att publicera material från intervjuerna som kan igenkännas behövs ett godkännande från informanten innan det används.

Vetenskapsrådet framhåller att all data kring studien förvaras på ett sådant sätt att ingen utomstående på något sätt kan komma åt materialet. Ljudupptagningarna i denna studie sparades på lösenordskyddad enhet och det handskrivna materialet i en pärm i låst utrymme då det inte används för bearbetning.

I denna studie kommer informanternas identitet skyddas genom att namn, arbetsplats och kommun inte delges i rapporten. Informanterna i studien får fingerade namn för att göra läsningen lättare. Då denna studie görs inom en liten grupp behöver särskild hänsyn tas till faktorer som eventuellt skulle kunna avslöja informanternas identiteter enligt Vetenskapsrådet. All data som finns i form av ljudupptagning och transkribering av intervjun kommer raderas efter att studien är avslutad.

Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter kring personer som ingår i studien enbart får användas i forskningssyfte. Dessa uppgifter kan dock lånas ut till andra forskare som även de arbetar under forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet rekommenderar även att studiens

deltagare ges möjlighet att ta del av uppgifter i rapporten som kan vara känsliga eller ses som kontroversiella innan publicering.

6 Resultat

Inledningsvis i detta kapitel presenteras deltagarna i studien. Vidare kommer informanternas svar att sammanställas och återges under de övergripande teman intervjufrågorna utgick från. Här kommer citat från intervjuerna lyftas in för att på ett tydligt sätt visa exempel på informanternas egna vis att uttrycka sina tankar.

6.1 Studiens deltagare

Deltagarna i studien har alla fått olika namn. Första namnet börjar på A i alfabetet och nästföljande namn på B och så vidare. Det finns ingen koppling till namn på informanten eller dennes arbetsplats eller den kommun skolan tillhör. Det var bara ett sätt, av många möjliga, för mig att presentera informanterna. Alla informanterna har fått kvinnonamn beroende av att de är kvinnor. Jag har valt att behålla deras könsidentitet då den visar ett förhållande i realiteten. För denna studie har det kanske ingen påverkan på resultatet men ur ett genusperspektiv skulle det kanske gå att utläsa skillnader.

6.2 Alva

Alva arbetar på grundsärskola med årskurs 8 och 9 samt undervisar elever från grundskolan. Hon är utbildad 1 - 7 lärare i idrott och hälsa, svenska, matematik, teknik, No och So. På grundsärskolan har Alva undervisat 11 läsår och på grundskolan 5 läsår. Undervisningen sker mestadels ensam men ibland tillsammans med en annan lärare och följer läroplan för både grundsärskola och grundskola samt i flera årskurser samtidigt. Tidigare har hon även undervisat efter tränings skolans ämnesplaner och på gymnasiesär.

6.3 Boel

Boel arbetar på grundsärskola med årskurs 1, 2, 4, 6 och 8. Hon är utbildad förskollärare och utbildad 1 - 6 lärare i svenska, So och matematik. Hon undervisar sedan flera år även i No, teknik och bild. Boel har arbetat på grundsärskolan cirka 9 år och även några år på grundskolan. Undervisningen sker tillsammans med en annan pedagog, de avlöser varandra under dagen. Till klassen, eleverna, hör två assistenter som arbetar på grundskolan också. Boel undervisar elever i årskurs 4, 6 och 8 samtidigt och följer läroplan för både grundsärskola och tränings skola.

6.4 Cilla

Cilla arbetar på grundsärskola med årskurs 7 – 9. Hon är utbildad grundskollärare för årskurs 4 - 9 i svenska och svenska 2 och engelska. Cilla har arbetat på gymnasiesärskola i cirka 6 år och på grundsär i cirka 3 år. Hon undervisar i svenska, SO, engelska och lite matematik. Undervisningen sker både som ensam pedagog och tillsammans med pedagog eller assistent. I

klassen går elever från årskurs 7 – 9 och eleverna tillhör både grundsärskolan och träningsskolan.

6.4.1 Förutsättningar

Alva, Boel och Cilla arbetar i klasser med blandade åldrar på eleverna och de följer mer än 1 läroplan i sitt dagliga arbete vilket medför att de arbetar på flera nivåer både när det gäller elevernas utvecklingsnivå åldersmässigt, ämnesinnehåll och kunskapskrav enligt aktuell kursplan.

Ibland kan det vara svårt att länka samman lektionsupplägg när kunskapsmålen eller kraven mellan ämnesområden och ämnen skiljer sig. Men det kan vara ännu svårare att... om det är... olika åldrar (Cilla).

Här krävs ett omfattande dokumentationssystem för att göra åtskillnad på vad eleverna arbetar med när och vilka kunskapsmål eleven är på väg mot och vilka denna har nått. Det behövs också en dokumentation över vilka arbetsområden som betats av för varje elev och termin.

Informanterna har både en gedigen lärarutbildning för de åldrar och ämnen de arbetar med och även en god yrkeserfarenhet från att ha arbetat med elever i grundsärskolan. Det är endast Cilla som inte har formell behörighet i matematik och so utan undervisar erfarenhetsmässigt och med stöd av kollegor som är behöriga i dessa ämnen.

Arbetet med eleverna sker till viss del som ensam pedagog och även med stöd av annan pedagog eller assistent. De som arbetar som assistenter i informanternas klasser har lång erfarenhet av arbete med elever som går i särskolan och med elever i behov av särskilt stöd och några av elevassistenterna har även utbildning för det.

6.4.2 Begär betyg

När det gäller hur många av eleverna och vårdnadshavarna som begär betyg i de olika årskurserna så varierar det för informanterna. Alva säger att många av eleverna har misslyckanden bakom sig i skolan och då är det svårt för eleverna och deras vårdnadshavare att se meningen med betygen och då begär de kanske inte betyg. Hon säger också att när vårdnadshavarna hör att deras barn når målen och lyckas i skolan, så ändrar de inställning och blir mer positiva till betyg.

När man berättar att eleverna når målen, så tänker jag, många elever är vana vid att misslyckas och då ser föräldrarna det, betyg och liksom som negativt men... våra elever lyckas ju oftast med sina betyg så när man kan visa på det blir de positiva.

För Boel som verkar arbetat mest med de lite yngre eleverna är vanan av att sätta betyg inte lika stor. Det är också ganska nytt att eleverna kan begära betyg redan från årskurs 6 men det är några elever och vårdnadshavare som sagt ja till betyg. Boel säger att de diskuterar på skolan vilka rutiner de ska ha för detta.

Vi håller på och diskuterar vad vi ska ha för rutiner för det här med hur vi ska fråga eleverna och föräldrar om de vill ha det eller inte och när vi vill ha in svar och såhär för att få ett bra flyt i det.

De har också diskuterat detta tillsammans med andra särskolor inom kommunen för att försöka få en gemensam rutin då det ibland händer att eleverna faktiskt byter klass eller skola.

Cilla säger att de flesta begär betyg. Kanske inte i årskurs 6 men i alla fall från årskurs 7. Även här diskuterar lärarna hur de ska arbeta med bedömning och betygsättning på bästa sätt. Hon säger att det är svårt att få igång en meningsfull diskussion eftersom flera av ämnena har så olika kunskapskrav.

När vi väl sätter oss och ska prata om det så fastnar vi ofta på vad de olika formuleringarna egentligen innebär och att det är olika lätt i till exempel matte och svenska att använda dem på eleverna, vi vet inte hur vi ska göra.

Cilla framför även att det är svårt att hitta tid för att prata om bedömning och betyg eftersom det vardagliga arbetet med planering och elevärenden redan fyller ut arbetstiden.

6.4.3 Bedömningsarbetet

Själva bedömningsarbetet skiljer sig åt för informanterna. Alva har en tydlig planering över vilka kunskapskrav och förmågor eleverna arbetar mot och efter det har det satts konkreta mål över vad det betyder, till exempel:

... det är den här förmågan i det här centrala innehållet, vad måste den här eleven nå för att nå det här kunskapskravet?

Detta görs och efter varje arbetsområde dokumenteras det för att senare kunna användas för en sammanfattande bedömning. Alva arbetar inte så mycket med matriser utan säger att hon tycker att det är svårt att göra bra matriser för särskolan och jämför med grundskolan där hon upplever att det är lättare.

Vi utgår mer från att vi konkretiserar målen så, så försöker vi hålla noga reda på vad är det för förmåga, är det förmågan att... argumentera så blir det liksom i själva bedömningsögonblicket så får man diskutera eleven hur argumenterar den i andra situationer och hur gör den det här... jag tycker att det har varit svårt att göra matriser i särskolan.

På Alvas skola görs en sambedömning mellan lärarna över vilka kunskapskrav eleverna når. Lärarna sitter ner och diskuterar vilka kunskapskrav de anser att eleven når och jämför med varandras iakttagelser. De hjälper varandra att tolka det de sett. Alva pekar på att det finns en risk för att man i sin bedömning färgas av relationen man har till eleven om man inte har en medbedömare.

... om jag är ensam undervisande i teknik är det lätt att jag blir färgad av min relation till eleven och av det vi gör och att jag tycker att ämnet är väldigt roligt, därför brukar vi sitta ner och jag kan beskriva, säga att jag ser det här och det här därför att och eleven har visat det här...

Eleverna involveras i utvärderingen av undervisningen när arbetsområden är slut. De får vara med och diskutera om vad de tyckte var bra och om det var något de skulle vilja ändra på. I planeringen som utgörs av en LPP ingår en självvärdering för lärarna att fylla i vad de tyckte fungerade bra eller mindre bra.

Grundsärskolan följer inte grundskolans arbetsgång i bedömningsarbetet utan har en egen. Det finns rutiner för att utvecklingssamtal ska ha genomförts vid olika tidpunkter och att omdömen skrivits vid ett viss datum. Bedömningsamtal pågår under hela läsåret och framförallt när de känner en osäkerhet över vilka kunskapskrav en elev når.

Boel arbetar med ett tydligt mål som eleverna arbetar mot under en period på cirka 6 veckor som utvärderas då tiden löpt ut. Har eleven nått målet, eller delar av det, formuleras ett nytt mål. Det eleven behöver arbeta mer med ligger kvar som mål. Detta sker tillsammans med eleven men inte med någon annan lärare. Där Boel arbetar genomförs själva bedömningen av vilka kunskapskrav eleverna når ämnesvis av lärarna ganska enskilt.

... man gör det mer enskilt, i sitt eget ämne...

Grundsärskolan följer inte grundskolans arbetsgång med bedömning och betygsättning utan har en egen. De ska skriva Lpp:er och markera i Unikum om eleverna når kunskapskraven men det de diskuterar nu är om, och vad i så fall, de ska skriva i rutan bredvid kunskapskraven.

Cilla arbetar mycket mot det centrala innehållet i kursplanerna och gör emellanåt Lpp:er med tillhörande matriser över vilka kunskapskrav eleverna arbetar mot. Själva bedömningen görs ganska enskilt ämne för ämne med ansvarig lärare.

När vi skriver matriser kan ju eleverna själva bedöma vad de tycker att de uppnått men... men det är svårt ibland att skriva bra Lpp:er och matriser som liksom koncentrerar vissa kunskapskrav... sen är det inte alltid vi har tid att sitta ned med eleven och prata om det eller elever som det fungerar med.

Vissa elever arbetar mot ett kortsiktigt mål i något ämne och det sker oftast i kommunikation med läraren under lektionerna. Grundsärskolan har inget direkt samarbete med grundskolan när det gäller bedömning och betyg.

6.4.4 Dokumentation

Alva har tillgång till ett digitalt dokumentationssystem som alla lärare på skolan ska använda, oavsett om de arbetar på grundskolan eller grundsärskolan, men hon tycker inte att det fungerar så bra. Här kan man gå in och markera med olika färger om de nått målet eller inte. Lärarna kan också skriva ett omdöme eller lämna en kommentar. Elevernas måluppfyllelse utvärderas i stort sett hela tiden.

På Boels skola har de ett digitalt dokumentationssystem där alla lärare förväntas fylla i om eleven når kunskapskraven eller ej. Detta är gemensamt för grundskola och grundsärskola. Alla lärare som arbetar med eleven kan se hur det går för eleven i samtliga ämnen. När jag frågar om hur elevernas progression dokumenteras säger Boel:

... man trevar sig väldigt mycket fram tycker jag, man provar olika saker... jag känner inte att jag har något såhär... sådär nu blev det jättebra alls utan man, man testar.

Cilla använder ett digitalt dokumentationssystem som alla lärare på skolan använder oavsett om de arbetar på grundskolan eller sarskolan. Här dokumenteras elevernas måluppfyllelse och utvecklingsområden och alla lärare som undervisar eleverna har tillgång till samma information. Cilla framhåller att mycket av den dagliga dokumentationen fortfarande sker i de egna anteckningarna i lektionsplaneringarna:

Jag markerar med färgpenna både i det centrala innehållet vad eleverna jobbat med och i betygsriterierna vilka kunskapskrav de nått. De ligger sedan till grund för hur jag planerar

vidare... vet inte om det är bra eller så men jag tycker att det är väldigt tydligt och lätt att använda.

Bedömningen av elevernas kunskaper är något som pågår hela tiden menar Cilla. Hon säger också att det hela tiden handlar om att vara uppmärksam på hur eleverna visar att de faktiskt kan och har lärt sig saker.

Ibland är vi kanske i ett sammanhang utanför skolan, studiebesök eller nåt, och då kan jag tänka att, det där kan hon ju, eleven kanske visar att den klarar av en sak som vi arbetat med i skolan utan att den visat att den klarar det.

6.4.5 Kommunikation

Alva pratar inte betyg i form av betygsskalan mer än om eleverna själva för det på tal och frågar efter vad de behöver göra, kunna, för att nå ett visst betyg i ett arbetsområde. Hon säger att hon i samband med undervisningen bara om vilka förmågor de arbetar mot. Att prata om betyget som en bokstav säger inte eleverna något. Ytterligare en anledning till att hon inte lyfter det om inte eleverna gör det är att det kan stressa eleverna.

Det är många av mina elever som känner att det... det blir en stress, man kanske kommer från grundskolan, man är ganska nyinskriven och van vid att misslyckas och då är det negativt med betyg.

Boel har använt både läroplan och kursplan i samtal med eleverna för att visa på vad olika arbetsområden ska innehålla och varför de arbetar med ett visst tema. När det gäller betygen, E, C och A pratar hon inte om dessa. Det som de pratar om är mer vilka kunskapskrav eleverna har nått och vilket nästa mål är.

... läroplanen har jag haft framme många gånger i temaarbete eller i arbeten att man visar i denna står det de och de såhär, det ska vi jobba med men inte betygsstegen...

Cilla säger att hon inte pratar så mycket betyg utan mer om vad eleverna är bra på och vad de kanske behöver utveckla mer. Ibland på utvecklingssamtal med vårdnadshavare kan det bli prat om betygen. Det kan vara svårt att beskriva de olika kunskapskraven både för elever och föräldrar utan att använda bokstäverna E, C och A.

... det är svårt att beskriva för eleverna vad betygen innebär utan att ... eleverna frågar gärna om själva betyget och då tänker ju jag att jag vill få dem att förstå vad de kan istället... jamen inte bara säga att du når betyget B även om det är det de vill höra ... ja man ... jag får verkligen tänka igenom hur jag ska säga.

När Cilla satt betyg i de ämnen hon undervisar i så har hon ett samtal med eleverna om vad de fått i betyg och vad de bygger på för kunskaper. Då används det centrala innehållet ur kursplanerna för arbetsområden de arbetat med i relation till de kunskapskrav som uttrycks i betygsriterierna för att beskriva vad eleverna uppnått.

6.4.6 Inställning till bedömning och betyg

När vi pratar om positivt och negativt med betyg säger Alva att betygen kan göra att eleverna känner sig mer som alla andra som får betyg och eleverna får känna att de har vissa ramar som är gemensamma för alla, att de inte alltid är annorlunda.

... vi har samma betyg, våra betyg ser likadana ut som grundskolans, det är samma blankett så för de barnen tycker jag att det är positivt.

Det negativa, menar Alva, kan vara att man låser sig vid själva betyget och inte ser förmågorna bakom på eleverna i särskolan som kan vara ganska ojämna. Det finns också en risk att de kan vara kategoriserande, att man plockar in dem i duktiga elever och mindre duktiga elever.

... att man inte utmanar dem där de har spetsar om man bara kollar på ett betyg som visar att man missat en del, därför får man ett lägre betyg.

Boel tycker att det är svårt att säga vad som är positivt med betyg men framhåller att elever som har syskon som får betyg och att den också får betyg att den känner att den är likvärdig och är delaktiga i samma system. Hon har aldrig haft någon elev som sagt så men fortsätter med och säga att det för vissa elever skulle kunna kännas konstigt att inte kunna få ett betyg.

De hade kanske kunnat känna, men är inte min skola värd något? Varför kan inte jag få ett betyg?

Det negativa Boel lyfter är att betygen bygger på tolkningar av kunskapskraven som lärarna gör och att det då kan skilja en del på elevernas betyg beroende på vem som satt betyget. Likaså innebär det ju en form av kategorisering, eller att eleverna placeras i fack, eller att de själva sätter sig i fack.

Jag är en sån där elev som bara får E.

Boel avslutar med att säga att hon skulle behöva veta mer om betyg och ta del av mer forskning om betyg och påtalar att forskningen idag menar att betyg inte gör eleverna bättre. Boel säger att hon inte riktigt har tagit ställning till vad hon tycker egentligen och att hon själv vuxit upp med betyg och är mer eller mindre inskolad i det.

Cilla anser att det som är positivt med betyg är att det är lika för alla i skolan. Alla får betyg och alla bedöms efter samma kunskapskrav och mål. Hon menar också att det fungerar som ett regelverk alla kan hålla sig efter och jämför med en fotbollsmatch.

... alla måste spela efter samma regler, annars funkar det inte.

Det negativa, enligt Cilla, är att alla bedöms efter samma mål trots att individualiseringen är stor. Det finns elever som är riktigt duktiga inom områden där förmågorna inte bedöms eller kommer fram genom det de arbetar med i skolan och de eleverna riskerar att ofta känna sig otillräckliga och dåliga då de är dåliga på just det skolan mäter.

Elever som har svårt att visa sina förmågor i skolans ämnen, eller har andra förmågor som inte mäts, riskerar att känna sig dåliga.

6.4.7 Likvärdig bedömning

Alva säger att de på hennes skola diskuterar likvärdig bedömning ofta. Frågan de ställer sig är huruvida de under- eller överskattar sina elever.

Det finns ingen måttstock, eller dokument som säger att det här är den här förmågan på den här nivån.

Hon säger också att det blir extra svårt då flera av deras elever kanske har svårigheter med kommunikation och inte kommunicerar riktigt som andra.

Boel har funderat mycket över att bedömningen ska vara likvärdig. Hon har arbetat en hel del som ensam pedagog och har försökt få igång en dialog med kolleger som arbetar i andra klasser men menar att det är svårt rent praktiskt att få till. Sedan skulle vi behöva jämföra skolor emellan i kommunen och även med andra kommuner.

... nej det är jättesvårt att få en likvärdig bedömning, alla lärare tolkar det på sitt eget sätt.

Cilla påpekar att alla skolor arbetar efter samma styrdokument och centrala innehåll och vad eleverna ska kunna efter årskurs 6 och 9 men att skolor fokuserar olika på innehåll och arbetsområden. Likaså skiljer det mellan arbetsformer där eleverna får olika möjlighet att visa sina kunskaper.

... när vi pratar om själva betygen och betygsättningen kan jag inte riktigt tro att alla lärare gör likadana bedömningar. Det är likvärdigt i ett stort perspektiv kanske, men inte mer... tror jag.

7 Diskussion

I detta kapitel återger jag och analyserar det som framkommit vid en genomgång av intervjumaterialet och hur dessa uppgifter kan kopplas med aktuell forskning och litteratur om bedömning. I första hand handlar det om de teman som studiens frågeställningar inordnats under men även om det visat sig framträda andra teman eller mönster i informanternas svar. Stukat (1994, s. 101) menar att vi vid genomläsning av materialet kommer att kunna skönja teman och mönster som blir nödvändiga att bearbeta. Jag har vid genomläsningen av materialet färgmarkerat det som urskiljer sig som mönster och teman, men informanternas svar har haft en tendens att flyta samman under fler än en rubrik vilket är märkbart i diskussionen.

7.1 Metodreflektion

Valet att undersöka hur lärare i grundsärskolan årskurs 6 – 9 arbetar med bedömning och betyg genom en kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk ansats föll relativt väl ut. De frågor som ligger till grund för studien har besvarats men studien hade kunnat förberedas genom en föregående pilotstudie. Genom att först göra en pilotstudie kunde jag undvika några formuleringar i frågorna som kan ses som värderande. Ett exempel är frågan: *Vad ser du som negativt med betyg?* Denna fråga ger uttryck av att det finns negativa delar med betyg, detta insåg jag först vid själva intervjutillfället.

För att gå vidare med de frågor som formulerades inför undersökningen kan jag se att det hade varit bra för empirin att tillföra frågor som behandlar hur införandet av den nya läroplanen och kursplanerna med nya betygssteg gick till. Med andra ord, vilket arbete genomfördes för att lärarna skulle kunna växla över från det gamla och arbeta utifrån det nya. Fanns det tid avsatt för att diskutera vad de nya formuleringarna och kunskapskraven innebar konkret för undervisning och bedömning? Det som också blir tydligt i studien är att det kunde

varit mycket givande och gett en rikare empiri om den genomförts i fokusgrupper som diskuterat dessa frågor gemensamt med fokus på några av frågorna vid olika tillfällen.

I intervjuguiden fanns frågan *Är rektor delaktig i bedömningsarbetet på något sätt?* Denna fråga behandlades inte med någon större omsorg då övriga frågor tog överhanden. Det lilla som sades kring detta pekar på att rektor inte är så delaktig i bedömningsarbetet.

Bearbetningen av intervjumaterialet var ingen lätt process. Och det trots det ringa antal intervjuer som skulle analyseras. Stukat (1994) föreslår att man använder kuvert där man kan samla informanternas svar som behandlar ett visst område för att kunna sammanställa svaren lättare. Detta ansåg jag som krångligt och tidskrävande så mitt val föll på att markera svaren i olika färger. Detta var inte heller helt enkelt utan bidrog till att flera utskrifter av intervjuerna fick göras då jag i min iver att sammanställa ibland använde fel färg på fel kategori.

Antalet informanter som ingick i studien var få. Utskick gjordes till sammanlagt 15 skolor och det var fem av dessa som gav resultat i ett initialt skede. Det var en skola som avböjde sitt deltagande och angav som skäl att ordinarie personal var sjukskriven och att de endast hade vikarie som ansvarade för elevgrupperna för tillfället. En av informanterna som till en början ville vara med fick under samma period ändrade arbetsförhållanden och ansåg sig inte ha den tid det krävde att medverka. En skola hade sin mötestid uppbokad fram till slutet av mars för att utveckla deras undervisning kring AKK, alternativ kommunikation, men kunde tänka sig att medverka efter det.

Studien belyser om hur lärare arbetar med bedömning och betyg i grundsärskolan och en tänkbar förklaring till det ringa antalet intresserade att medverka är att bedömning är ett känsligt område som alla lärare brottas med. Enligt Skolverket är frågorna kring bedömning många från lärare och det är kanske det som avspeglar sig i studien.

De eventuella mönster som går att urskilja i intervjumaterialet är att lärarna har ganska lika funderingar kring bedömning och betyg. Det dök inte heller upp andra frågeställningar än de som formulerats i intervjuguiden. Lärarna lyfter fram liknande svårigheter i bedömningsarbetet, som att det behövs samtal kring elevernas visade kunskap. Likaså finns en osäkerhet kring hur man ska bedöma elevernas förmågor, med andra ord, hur det eleven visar svarar mot formuleringarna i kunskapskraven. Något som jag reflekterar över i arbetet är hur termen *likvärdig* faktiskt visar sig ha två sidor. I intervjuerna pratar lärarna om likvärdig dels i samband med elevens identitet och likvärdig för arbetet lärarna utför med bedömning.

7.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen länkas informanternas svar om bedömning och betyg mot vad som framkommer i litteraturgenomgången. För enkelhetens skull har jag följt den kronologiska ordning som frågeställningarna angetts under. Här återges de sammanfattade under rubrikerna *Lärarnas förutsättningar*, *Bedömning*, *Dokumentationssystem*, *Kommunikation kring bedömning och betyg* och *Uppfattning om betygens nytta och likvärdighet*.

7.2.1 Lärarnas förutsättningar

Intervjumaterialet återspeglar en komplex undervisningssituation för de pedagoger som arbetar i grundsärskolan, då elevgruppen beskrivs som mycket heterogen. En klass kan bestå av elever från årskurs 6 till årskurs 9 med elever som läser utifrån grundsärskolans ämnen och

träningsskolans ämnesområden samtidigt. Detta innebär att undervisningen behöver planeras utifrån två olika centrala innehåll för grundsärskolan och det centrala innehållet för träningsskolans ämnesområden. Ytterligare en aspekt utöver åldersblandningen är att alla elever har behov av olika undervisningsmetoder och kommunikationsmöjligheter. Skolverket (2009, s. 54) tar upp det heterogena förhållandet i klasserna som både en möjlighet och begränsning.

Med dessa förutsättningar för undervisningen krävs ett gediget dokumentationssystem, och förmåga att individualisera så att alla elever arbetar med rätt centralt innehåll för rätt ålder för att lyckas ge alla elever den undervisning de har rätt till och främjar deras inläring. Bedömningsarbetet som alltid innebär utmaningar för alla lärare, oavsett vilken skolform läraren arbetar i, har fått några parametrar fler att förhålla sig till för lärarna som arbetar i särskolan. Denna komplicerade undervisningssituation stöds av Blom (2003:3) som intervjuat lärare om vad som är särskilt med särskolan. Här ger lärarna uttryck för att grupperna behöver vara ganska homogena för att fungera. Dessutom medför åldersblandad undervisning att klasserna ändrar utseende varje år, vilket lärarna i Blooms studie kunde se både fördelar och nackdelar med.

7.2.2 Bedömning

I studien framkommer att det är långt ifrån alla elever och vårdnadshavare som begär betyg fast de har rätt till det från årskurs 6. En av lärarna menar att flera av eleverna har många misslyckanden bakom sig i skolan, och att det påverkar deras vilja att få betyg. När elever och vårdnadshavare hör att de når kunskapskraven blir det mer positiva till betyg. Granskar vi litteraturen kring elevers uppfattningar om betyg, kan vi se att i de studier som finns menar eleverna att betygen upplevs positiva och sporrande till att arbeta hårdare (Thurén, 2014). Det fanns även elever som tog upp att betygen kunde leda till att de kände sig stressade, och kände en rädsla inför att eventuellt misslyckas (Uddling, 2014). Efterforskningar för att hitta studier med grundsärskolans elever i fokus som stödjer eller motsäger detta har inte gett något resultat som varit användbart.

Det som framträder genom intervjumaterialet är att de deltagande lärarna är samstämmiga i att det är komplicerat att arbeta med bedömning i grundsärskolan, och att det är svårt att få till en diskussion kring bedömningsfrågor, både praktiskt och tidsmässigt. Korp (2011) påpekar just detta att det behövs samtal om kunskap och bedömning och arbetssätt i särskolan. Dessutom menar författaren att vi behöver problematisera hur bedömningen påverkar definitionen av kunskap, identitet och sociala relationer ute i samhället. Alva är den enda av de intervjuade som uppger att de arbetar med sambedömning. I de andra intervjuerna framkommer att det finns en vilja och ett behov av att träffas och prata med kolleger om både innehåll, förmågor och bedömning, men att tid och praktiska detaljer inte medger detta.

Gretteve, Israelsson och Jönsson (2014) tar upp vilken nytta sambedömning kan ha. När man sätter sig tillsammans med sina kolleger och diskuterar de förmågor man ser hos eleverna stärks bedömningen och den likvärdighet bedömningen ska ha. Författarna påtalar att den som arbetar ensam, och är ensam om att tolka kunskapskraven, lätt kan känna sig osäker på om andra lärare tolkar kraven likadant.

7.2.3 Dokumentationssystem

Lärarna i studien har tillgång till digitala dokumentationssystem som används av alla lärare på deras skolor. Det som går att utläsa i intervjumaterialet om lärarnas dokumentation är att elevernas måluppfyllelse utvärderas i stort sett hela tiden genom lärarnas anteckningar och färgmarkeringar i planeringar. Det framkommer också att det inte finns något gemensamt arbetssätt mellan lärarna på de olika skolorna i deras arbete med att dokumentera, men att det finns stora likheter.

En av lärarna framhåller att det digitala dokumentationssystemet inte riktigt är användarvänligt för att dokumentera elevernas måluppfyllelse och progression, medan en av de andra menar att hon antligen börjar kunna se att hon kan ha hjälp av det i sitt arbete med dokumentationen. Detta visar på att de digitala dokumentationssystemen fungerar olika väl för olika elevgrupper. Sandin (2014, s. 106) menar att de digitala lärplattformarna erbjuder stora fördelar men säger också att lärarna måste kunna utforma sin dokumentation själv, göra den så att den stämmer överens med det pedagogiska upplägg som används, inte tvärtom.

Enligt Sandin (2014) finns många exempel på lärare som känner sig tvingade att använda dessa system som inte alls passar för deras undervisning. Sandin hävdar även att tekniken aldrig får komma före pedagogiken. Det pedagogiska måste alltid komma först och framhåller att det viktiga är att dokumentationen är systematisk och att fokus ligger på elevens lärande, vart den sedan görs är mindre viktigt. Det här är något som framkommer i intervjuerna. En del dokumentationssystem verkar fungera bättre än andra för dokumentationsarbetet i särskolan.

7.2.4 Kommunikation kring bedömning och betyg

När vi pratar om hur lärarna kommunicerar kunskaper och betyg till eleverna framgår det att samtliga pratar om elevernas förmågor och vad de behöver utveckla för att nå nästa mål. Att prata om betygsbokstäverna med eleverna säger dem ingenting om deras kunskapsnivå. Thurén (2014) såg i sin studie, som byggde på elevintervjuer, att eleverna hade dålig kunskap om vad kunskapskraven innebar och att de inte kopplade det till ett bevis på deras kunskapsutveckling.

Enligt lärarna använder de sig av läroplaner, kursplaner och det centrala innehållet för att tydliggöra och beskriva för eleverna varför de arbetar med ett särskilt innehåll i undervisningen och vilka förmågor de ska arbeta mot. En av lärarna säger att det kan vara svårt att beskriva kunskapskraven för eleverna och deras föräldrar utan att använda bokstäverna E, C och A. Skolverket (2011, s. 10) lyfter att lärare måste skapa sig en samsyn över vad de olika begreppen i kunskapskriterierna betyder och innebär för betygssättningen. Kanske hade det underlättat kommunikationen om elevens förmågor om de kände sig mer trygga i vad begreppen innebär.

Samtliga lärare säger att de för samtal med eleverna om deras prestationer i ämnena. De är också av samma åsikt att betygen angivna som bokstäver inte säger eleverna något om vad de verkligen kan och att det därför mer handlar om att förklara vad de faktiskt har visat för förmågor inom arbetsområden. Thurén (2014) såg i sin studie, som bygger på elevintervjuer i grundsärskolan om betyg, att eleverna saknade kunskap om vilka arbetsinsatser det krävdes av dem och vad kunskapskraven faktiskt betyder. Trots detta faktum upplevde eleverna att det var sporrande med att få betyg och kunde få dem att arbeta bättre. Enligt Skolverket (2009, s. 66) ska lärarna involvera eleverna i bedömningen så att de vet vad den vilar på.

Lärarna i studien arbetar allihop med att medvetandegöra eleverna om deras progression. Det framkommer att det finns en osäkerhet över hur man ska göra det på bästa sätt. Det som används är bland annat Lpp:er och tillhörande bedömningsmatriser där lärarna kan markera vilka kunskapskrav eleverna nått. Detta visar på att det finns tydliga kopplingar till nationella mål vilket Skolverket (2007:303) pekade ut som svag. Matriserna används också för att eleverna själva ska kunna skatta sina insatser i arbetsområden. Att ta fram mål som eleverna arbetar mot är något informanterna gör på olika sätt men gemensamt är att det sker i dialog med eleverna. Detta visar på att den bedömning lärarna arbetar med är nära förknippad med den formativa bedömning som Selghed (2011, s. 193) beskriver som en fortlöpande bedömning som sker hela tiden med syfte att stödja eleven i sitt lärande. Vad som mer framkommer är att själva betygsbokstaven inte säger eleverna så mycket om deras kvalitét på kunskap.

7.2.5 Uppfattning om likvärdighet och betygens nytta

Lärarnas inställning till betyg visade på stora likheter i deras uppfattning. Det som framkommer som positivt är att betygen kan göra så att eleverna känner sig mer som alla andra, och att de har samma ramar för sin skolgång som de andra eleverna. En av lärarna påtalar vikten av att eleverna ska känna att deras skolgång är viktig, och att betygen kan påverka deras känsla av delaktighet och att vara likvärdig med andra. Kowalska (2009) kunde i sin studie se att betygen hade stor inverkan på elevernas identitet och framtid.

En av lärarna menar också att det som är bra med betygen är att det fungerar som ett regelverk alla har att förhålla sig till. Sammantaget kan man utläsa att de positiva effekterna med betyg är att eleverna upplever en känsla av att de är likvärdiga och delaktiga och att deras skolgång värderas precis som alla andras. Här blir tydligt att det finns två aspekter av begreppet likvärdighet. Den första aspekten som lärarna pratar om är elevernas *känsla* av likvärdighet och hur det påverkar deras identitet och delaktighet. Den andra är likvärdig med tanke på hur lärare tolkar innehållet i styrdokumentet, som ligger till grund för det dagliga arbetet.

Det negativa med betyg som lärarna kan se är att de kan vara kategoriserande och att de delar in eleverna i grupper av duktiga och mindre duktiga. Här har Forsberg och Lindberg (2010, s. 8) fört fram att bedömningen har stor betydelse för elevens livschanser eftersom bedömningarna både kan öppna och stänga dörrar och fungerar som ett verktyg för urval. Lärarna riskerar även att missa förmågor och spetskunskaper eleverna har, och inte utmanar dem där, om fokus ligger på vad de inte kan, eller har missat för att nå ett betyg. Alva lyfter denna problematik i sin intervju.

Dessutom finns det en risk för de elever som inte är så bra på just det skolan mäter, men har goda kunskaper inom andra områden, att de känner sig otillräckliga och dåliga. Något mer som kan vara negativt är att betygen bygger på tolkningar av kunskapskraven och det medför att det kan skilja en hel del på betygen beroende av vilken lärare som satt betygen. Florin och Svärd (2011, s. 133) är kritiska till just detta, att lärare som arbetar på olika skolor och i olika kommuner kan göra olika bedömningar av elevernas kunskaper. En paradox som framkommer är att trots att individualiseringen i särskolan är stor, och så ska vara, ska alla eleverna nå samma mål inom samma tidsgräns.

Likvärdig bedömning är något som lärarna ofta tänker på och som de ser svårigheter med. Lärarna visar på ett intresse och en vilja att få igång en kollegial diskussion kring

likvärdighet. Alva säger att de på hennes skola ofta diskuterar likvärdighet och menar att eftersom det inte finns något exakt formulerat, vad de olika förmågorna innebär, på olika nivåer, är det svårt att förstå hur man uppnår likvärdighet. Hon tar också upp att flera av eleverna kan ha svårigheter med att kommunicera och inte kommunicerar som andra. Detta faktum kan också äventyra likvärdigheten i bedömningen. Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 104) påpekar att behovet av högre samverkan mellan lärarna på särskolan måste uppmärksammas av huvudmännen. Grette, Israelsson och Jönsson (2014, s. 135) beskriver hur lärares sambedömning stärker bedömningen och gör den mer likvärdig.

Det som mer blir tydligt i studien, är att bedömningen vilar på lärarnas tolkning av kunskapskraven och, som Cilla säger, att alla lärare gör likadana bedömningar är svårt att tro. Likvärdigheten kan finnas i ett stort perspektiv om alla lärare arbetar efter de styrdokument som är gällande, men skolorna kan ha olika fokusområden för undervisningen och variationen på arbetsformer påverkar hur eleverna får möjlighet att visa sina kunskaper, menar Cilla. Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 104) beskriver tre olika områden som urskilts som förbättringsområden för att nå en likvärdig bedömning. Lärarutbildningen behöver arbeta med att öka kunskaperna om bedömning och betygsättning, och skolverket som skriver de anvisningar som finns tillgängliga för att användas kring bedömning kan tydliggöra dessa, och huvudmännen behöver arbeta för att öka lärarnas samverkan kring bedömning och betyg. Detta är områden som lärarna i studien lyfter som problematiska.

7.4 Specialpedagogiska implikationer

I denna studie som undersökt hur lärare i grundsärskolan årskurs 6-9 arbetar med betyg och bedömning visar det sig att lärarna arbetar målmedvetet med bedömningsarbete men att de efterfrågar mer kunskap inom området bedömning och att få till en dialog och diskussion med kolleger, såväl på den egna arbetsplatsen som med andra skolor.

Lärarna arbetar med bedömning av formativ karaktär som innebär återkoppling till eleverna om prestation och vad nästa mål är. Eleverna får även möjlighet till självskattning av sina kunskaper. Det framkommer att det inte är så enkelt att arbeta med bedömning i särskolan. En svårighet kan vara i arbetet med elever som kan ha begränsad kommunikation och behöver stöd för detta. Ytterligare en omständighet är spännvidden på klassernas sammansättning. Klasserna är åldersblandade och eleverna arbetar efter både grundsärskolans ämnen, träningskolans ämnesområden, och ibland olika centrala innehåll. Lärarna behöver föra en gedigen dokumentation över vilka elever som arbetat med vad och när och vilka kunskapskrav de nått. Det har även framkommit att de digitala dokumentationssystemen inte alltid passar för arbetet som bedrivs på särskolan.

De medverkande lärarna uttrycker ett behov och en vilja att föra gemensamma diskussioner kring bedömning och betyg. Det finns en samstämmighet i att de även behöver diskutera formuleringarna i kunskapskraven för att säkerställa en likvärdig bedömning. Lärarna lyfter flera aspekter med bedömning och betyg, som kan ses som sekundära effekter. En sådan effekt kan vara att elevernas känsla av att vara likvärdig och delaktig stärks genom att de får betyg som till mycket stor del liknar grundskolans betyg. En annan effekt är den motsatta, att det finns en risk för kategorisering då eleverna kan känna en hopplöshet i att sällan kunna nå de högre kunskapskraven och att de då hamnar, eller placerar sig själva, i mindre positiva fack. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv känns det angeläget att lyssna på lärarna och arbeta för att dessa frågor lyfts på agendan och kommer upp till diskussion, dels för att främja

elevernas kunskapsutveckling i ett helhetsperspektiv och dels för att utveckla lärarnas bedömarkompetens och undervisning såsom de efterfrågar.

7.5 Fortsatt forskning

Som jag tidigare påpekat finns inte så mycket forskning eller studier om bedömning och betyg gjorda över målgruppen elever i särskolan utan främst gäller resultaten elever i grund- eller gymnasieskola. De forskare som uppmärksammat detta har då fokuserat på hur bedömning påverkar de elever som oftast ses som lågpresterande eller i behov av särskilt stöd men även här går det stora flertalet av eleverna i grund- eller gymnasieskola. Att rikta fokus specifikt mot elever och personal i särskolan känns nödvändigt för att kunna bedriva skolutveckling som är relevant just för denna skolform.

När det handlar om området bedömning och betyg är det också intressant att undersöka hur betygen eleverna får påverkar deras självbild och självkänsla och hur det i sin tur påverkar deras identitetsutveckling till trygga individer som vill, och kan, delta i aktiviteter som bygger på social samvaro.

I litteraturen jag tagit del av framkommer också att lärarna, skolan och betygen eleverna får, påverkar elevernas livschanser. Det både öppnas och stängs dörrar för eleverna i deras fortsatta vuxenliv. Det hade varit väldigt spännande att studera vilka framgångsfaktorerna egentligen är, eller har varit, för elever från särskolan där dörrar öppnats.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, C-M, Eriksson, M, G. (2010) *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Bennet, E, R. (2011). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 18, No. 1, February 2011.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Birkler, J. (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok*. Stockholm: Liber Förlag.
- Bjereld, U, Demker, M, Hinnfors, J. (1999). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Black, P, Harrison, C, Marshall, B, William, D. (2009). *Assessment for learning. Putting it into practice*.
- Blom, A. (2003). *Undervisa under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Delrapport 2. FOU-rapport 2003:3
- Cunningham, C., Glenn, S., Lorenz, S., Cuckle, P & Shepperdson, B. (1998). Trends and outcomes in educational placements for children with Down Syndrome [Electronic version]. *European Journal of Special Needs Education*, 13, 225-237.
- Ejvegårdh, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Florin, K, Swärd, A-K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E, Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Rapportnummer 2:2010. Vetenskapsrådet. Bromma: CM-gruppen.
- Grettve, G, Israelsson, M, Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg. Tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Klapp, A. (2015, februari). Tidigare betyg kan sänka svaga elever. *Specialpedagogiska magasinet, februari, 69-71*.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Kowalska, B. (2009). *Godkänd i särskolan – pedagogiskt meningsskapande i betygsättning i skolformen särskolan*. Examensarbete Stockholms Universitet: Specialpedagogiska Institutionen.

- Kvale, S, Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lenz, Taguchi H. (2013). *Varför pedagogisk dokumentation?* Malmö: Gleerups.
- Lindström, L, Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Lundahl, C, Folke – Fichtelius, M. (Red.) (2012). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. Booth, S. (1997). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routhledge.
- Patel, R, Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rapport 303 (2007). *Skolverkets lägesbedömning. Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Sandin, D. (2014). *Dokumentation för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber AB.
- SFS 1997:702. *Förordning (1997:7029) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvtux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Kommentarsmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B, Svensson, P-G. (Red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2009). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, A. (2010). *Att hantera kunskapsuppdraget med eller utan goda förutsättningar. Hur åtta lärare ser på bedömning i särskolan*. Examensarbete Stockholms Universitet: Specialpedagogiska Institutionen.

Thurén, A. (2014). *Elevperspektiv på betyg och lärande i grundsärskolan*. Examensarbete Göteborgs Universitet.

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

Uddling, C. (2014). *Betyg i grundsärskolan belyst ur ett elevperspektiv*. Examensarbete Malmö Högskola: Specialpedagogiska Institutionen.

Watkins, A. (Red.) (2007). *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Need Education.

Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den dagliga praktiken*. Linköping: UniTryck.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.

William, D. (2013). *Att följa lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nätreferenser:

http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-sv.pdf

<http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundskola>

<https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1.

Missivbrev.

Hej,

Jag heter Camilla och läser till speciallärare mot utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Jag skriver en magisteruppsats om bedömning och betyg i grundsärskolan årskurs 6-9. Jag önskar komma i kontakt med lärare som undervisar dessa årskurser för att göra en intervju på ca 30-45 minuter om hur bedömningsarbetet går till på er skola. Vetenskapsrådets etiska regler för forskning gäller och ni garanteras full anonymitet och kan när som helst välja att avbryta påbörjat deltagande om så önskas. Om intresse finns och mer information önskas kontaktar ni mig på mail: xxx@xxx

Med vänlig hälsning

Camilla Ingvarsson

Bilaga 2.

Information till deltagare, denna har delgetts muntligt vid början av intervjun.

Till dig som valt att delta i denna studie som ligger till grund för en magisteruppsats om bedömning och betyg i grundsärskolan. Intervjun beräknas ta ca 30-45 minuter och spelas in, vid godkännande från informanten, på telefon. Efter intervjun flyttas denna ljudfil direkt till en dator och raderas från telefonen.

Informationskravet

Denna studie görs inom ramen för speciallärarutbildning mot utvecklingsstörning 90 hp vid Göteborgs universitet. Studien bygger på intervjuer med lärare som arbetar på grundsärskolan åk 6-9 och arbetar med bedömning och betygsättning. Frågorna handlar om hur arbetet går till, det vill säga vilka förutsättningar som råder på skolorna för att arbeta med betyg och bedömning och vilken funktion betygen har.

Samtyckeskravet

Deltagaren är med frivilligt och godkänner att intervjumaterialet används i studien. Deltagaren kan också välja att avbryta studien när som helst om så önskas och avsluta kontakten.

Konfidentialitetskravet

Tystnadsplikt råder gällande deltagares personuppgifter och person. All information kring deltagaren och det som delges under intervjun finns tillgänglig enbart för studiens upphovsman och raderas då studien avslutats. Varken respondent eller dennes arbetsplats kommer att kunna identifieras av de som tar del av studien.

Nyttjandekravet

Studiens intervjuer får enbart användas för denna studie om bedömning och betyg i grundsärskolan åk 6-9 och kommer under inga omständigheter delges några andra.

Bilaga 3.

Intervjuguide.

Del 1:

Inledande del av intervjun innehåller bakgrundsfakta om vilken erfarenhet och utbildning informanterna har.

1. Hur länge har du arbetat med elever på särskolan?	b) Har du arbetat i någon annan skolform? c) Hur länge?
2. Vilken utbildning har du?	b) Har du någon annan specialisering eller annan utbildning?
3. Arbetar du som ensam pedagog eller tillsammans med någon mer?	b) Pedagog eller assistent? c) Vet du vilken utbildning de har?

Del två syftar till att ta reda på hur det dagliga arbetet ser ut.

4. Vilka klasser undervisar du i?	b) Undervisar du flera årskurser samtidigt? c) Vilka i så fall?
5. Undervisar du efter flera läroplaner i samma klass?	b) Vilka? c) Hur tycker du att det fungerar?
6. Vilka ämnen undervisar du i?	
7. Har eleverna lärare från grundskolan i några ämnen?	b) Vilka ämnen? c) Arbetar ni gemensamt kring eleverna inför betygsättning?
8. Hur många elever (föräldrar) begär betyg i de olika årskurserna?	

Del 3:

Hur går bedömningsarbetet till.

9. Hur går arbetet med betygsättning till?	<p>b) Samarbetar alla lärarna som undervisar eleverna kring vilka mål eleverna når?</p> <p>c) Följer ni någon särskild arbetsgång som är gemensam för hela skolan?</p> <p>d) Är rektor delaktig i bedömningsarbetet på något sätt?</p>
10. Hur dokumenteras elevernas progression?	<p>b) digitalt system, lärplattform..</p> <p>c) Använder ni något diagnosmaterial?</p> <p>d) Skolverkets blanketter om eleverna når målen?</p>
11. Utvärderas elevernas måluppfyllelse på något sätt?	
12. Utvärderas elevernas undervisning på något sätt?	<p>b) Diagnosmaterial?</p> <p>c) Matriser?</p> <p>d) LPP:er</p> <p>e) Annat sätt?</p>
13. Hur skulle du vilja att arbetet gick till?	<p>b) Sambedömning?</p> <p>c) Matriser?</p>
14. Pratar du betyg med eleverna och deras föräldrar?	<p>b) På utvecklingssamtal?</p> <p>c) I samband med undervisning?</p>
15. Hur tänker du kring att det ska vara en likvärdig bedömning ur ett rättssäkert perspektiv?	<p>b) Utbildningen ska vara likvärdig oavsett var den anordnas säger skolverket, är det något ni arbetar med?</p>

Del 4:

Eventuella frågetecken kring bedömning.

<p>16. Hur upplever du att det är att arbeta med betyg och bedömning i grundsärskolan?</p>	<p>b) Är det något du gör medvetet hela tiden?</p> <p>c) Känns det mer aktuellt att tänka på inför betygssättning?</p>
<p>17. Vilken funktion fyller betygen för eleverna?</p>	<p>b) Är eleverna intresserade av betygen?</p> <p>c) Verkar de förstå att betygen handlar om vad man gör och inte hur man är?</p> <p>d) Förstår de vad som krävs av dem för att nå de olika betygen?</p>
<p>18. Vilken funktion fyller betygen för lärarna?</p>	<p>b) Ligger de till grund för planering av undervisning?</p> <p>c) Ligger de till grund för elevernas placering i skolform?</p>
<p>19. Vad ser du som positivt med betyg?</p>	
<p>20. Vad ser du som negativt med betyg?</p>	