



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Betygssättning i grundskolan

En intervjustudie av några lärares erfarenheter av  
betygssättning i grundskolan

Linda Eklund och  
Mariette Karlsson

Speciallärare mot  
utvecklingsstörning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2019  
Handledare: Helena Wallström  
Examinator: Girma Berhanu

---

Nyckelord: Intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskolans inriktning ämnen, betyg, bedömning och normalisering.

## Abstract

### **Bakgrund och problem**

Under 1900-talet har många olika förändringar och försök att normalisera grundsärskolans skolform genomförts det vill säga gjort den mer lik grundskolan. Det finns idag flera inslag i grundsärskolans läroplan som återfinns i läroplanen för grundskolan. Idag sker exempelvis betygssättning också i grundsärskolan vilket kan vara problematiskt enligt Florin och Swärd (2014).

### **Syfte**

Studiens syfte är att undersöka några lärares perspektiv på frågan om betygssättning i grundsärskolan. Mer precist har vi valt att undersöka sju lärares erfarenheter av att betygsätta elever i grundsärskolans inriktning ämnen och deras uppfattningar om betygssättningens funktion i relation till elevernas kunskapsutveckling.

### **Metod**

Som teoretisk utgångspunkt har vi valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv då betyg och bedömningssamtal kan ses som medierande redskap. Vi har genomfört halvstrukturerade intervjuer med några lärare och sedan gjort en hermeneutiskt inspirerad analys av svaren.

### **Resultat**

Resultaten belyser att lärare i grundsärskolans inriktning ämnen beskriver arbetet med betygssättning av elever med intellektuell funktionsnedsättning som svårt. Lärarna upplever att kunskapskraven och betygskriterierna är svårtolkade och komplexa i relation till den formativa bedömningen av elevernas kunskapsutveckling, inte minst eftersom elevernas kunskapsutveckling varierar stort.

# Förord

Vi hoppas att vår studie kan leda till en ökad diskussion om betygssättnings funktion i grundskolans inriktning ämnen och att de eventuella diskussionerna kan leda till ett ökat kollegialt lärande om för- och nackdelar med betygssättning i relation till elevernas kunskapsutveckling i grundskolans inriktning ämnen.

Vi vill framförallt tacka varandra för ett ömsesidigt stöttande och fint samarbete i genom arbete med denna studie. Genom gemensamma diskussioner och samtal har vi utvecklats och utökat vår kunskap. Vi har deltagit lika mycket i arbetets olika uppgifter och stöttat varandra genom hela processen. Vi har gemensamt sökt relevant litteratur och skrivit texten tillsammans i ett delat google-dokument. Intervjuerna har vi tillsammans genomfört med vårt gemensamt formulerad intervjuguide som underlag.

Ett stort tack till våra familjer och vänner som har stöttat oss under vårt arbete genom att möjliggöra tid och utrymme för denna process.

Vi vill även tacka våra arbetsgivare och kollegor för deras stöd och goda samarbetsvilja som har möjliggjort att vi har kunnat hitta tid till arbetet med denna studie.

Ett stort tack till alla lärare som har deltagit som svars personer i vår studie, samt alla deras rektorer som vidarebefordrade vårt missivbrev till dem. Tack vare era tankar och erfarenheter som ni delat med er av har vår studie kunnat genomföras.

Till sist vill vi till rikta ett stort tack till vår handledare Helena Wallström, som med sitt tålamod och tydliga handledande har guidat oss igenom denna lärandeprocess. Helena är en förebild och har varit ett oumbärligt stöd och bollplank. Hon har ställt provocativa frågor som hjälpt oss att komma framåt och vidare i vårt arbete. Hon har tillsammans med oss vridit och vänt på perspektiv, frågeställningar och formuleringar.

Tack!

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2 Bakgrund .....</b>	<b>4</b>
2.1 Terminologi och begreppsdefinitioner.....	4
2.2 Grundsärskolans framväxt .....	5
2.3 Inskrivning i grundsärskolan idag .....	6
2.4 Bedömning och betygssättning i grundsärskolan .....	7
<b>3 Litteraturgenomgång .....</b>	<b>10</b>
3.1 Forskning om bedömning och betygssättning.....	10
3.2 Forskning om betygens funktion.....	12
3.3 Forskning om bedömning och betyg i grundsärskolan .....	13
3.4 Slutsatser från litteraturgenomgången.....	14
<b>4 Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>16</b>
<b>5 Metod.....</b>	<b>17</b>
5.1 Urval.....	17
5.2 Genomförande.....	17
5.3 Bearbetning av materialet .....	18
5.4 Generaliserbarhet, tillförlitlighet och trovärdighet .....	19
5.5 Forskningsetik .....	20
<b>6 Resultat.....</b>	<b>21</b>
6.1 Hur arbetar lärare med bedömning inför betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen?.....	21
6.2 Hur beskriver lärarna relationen mellan undervisning, formativ bedömning och betygssättning? .....	22
6.3 Vilken funktion uppfattar lärarna att betygen fyller för elevens kunskapsutveckling? 24	
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>28</b>
7.1 Resultatdiskussion.....	28
7.2 Metoddiskussion .....	32
7.3 Studiens kunskapsbidrag .....	32
7.4 Förslag till vidare forskning .....	33

<b>Referensi .....</b>	<b>34</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>39</b>

# 1 Inledning

Under 1900-talet genomfördes flera förändringar och försök att normalisera grundsärskolans skolform och göra den mer lik grundskolan (Szönyi och Tideman, 2011). Detta förde också med sig att lärarna fick nya arbetsuppgifter som inte förekommit inom skolformen tidigare. Ett exempel på en sådan uppgift är betygssättning av eleverna, vilket vi har valt att titta närmare på i vår studie.

Betygens funktion och genomförandet av betygssättningen kan förstås och ses på olika vis, ur olika perspektiv och syften. Betyg i olika former har funnits i skolans värld sedan slutet av 1800-talet. Betygens funktion och genomförandet av betygssättningen kan förstås och ses på olika vis, ur olika perspektiv och syften. Betyg i olika former har funnits i skolans värld sedan slutet av 1800-talet. På den tiden berörde betygssättningen hela elevens personlighet enligt Andersson (1999) som beskriver betygssättning och betygssystemet som någonting som skall ingå i skolans verksamhet samt vara relaterat till de angivna mål som finns i läroplaner och kursplaner. Dessutom ska betygssättningen fungera som ett hjälpmedel för lärare att kunna bedöma elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapsmålen (a.a.).

I Sverige har det under andra halvan av 1900-talet pågått en normaliseringsprincip som handlat om en strävan efter att personer med funktionsnedsättningar ska kunna leva mer normalt och mer likt andra samhällsmedborgare (Tideman, 2000). Genom denna normaliseringsprincip har det skett flera stora förändringar av den utbildning som erbjuds personer med funktionsnedsättning. Det är till exempel vanligt att grundsärskolans verksamhet idag befinner sig i grundskolans lokaler, så kallat lokalintegrerad verksamhet. Dessutom har grundsärskolan i likhet med grundskolan numer även en egen läroplan och kursplaner för de olika inriktningarna.

Grundsärskolan är en obligatorisk skolform för elever i årskurs 1–9 som befaras att inte uppnå grundskolans kunskapskrav på grund av en intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada som likställs med en begåvningsmässig funktionsnedsättning (SFS 2010:800, kap 29. § 8) Skolformen är indelad i två olika inriktningar, eller två kursplaner, *inriktning ämnesområden* respektive *inriktning ämnen*. Grundsärskolans inriktning ämnen, är mer lik grundskolan än inriktningen ämnesområden. De elever som blir mottagna i inriktning ämnen har oftast en diagnostiserad lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Beslutet om vilken av grundsärskolans kursplaner eleven ska tas emot i fattas av huvudmannen för utbildningen (SFS, 2010:800, kap.11 §8). Läroplanen för grundsärskolans inriktning ämnen (Skolverket, 2011) innehåller kursplaner för samma skolämnen som finns i grundskolan, men skrivningarna skiljer sig ändå något åt mellan skolformerna. På samma sätt som i grundskolan finns det kunskapskrav i årskurs 3, 6 och 9, men till skillnad mot i grundskolan hålls inga nationella prov i grundsärskolan i samma årskurser. Även kravnivån i de olika läroplanerna skiljer sig åt. Samtidigt är det många inslag som liknar varandra.

Det finns idag föreskrifter om betyg för elever i grundsärskolans inriktning ämnen och de ges precis som i grundskolan vid varje terminsslut från årskurs 6–9 (SFS 2010:800, kap 11. § 19). Däremot skiljer sig riktlinjerna för hur betygssättning ska ske mellan skolformerna. I grundskolan får samtliga elever betyg vid varje terminsslut från årskurs 6–9, men i grundsärskolan måste eleven själv eller elevens vårdnadshavare begära betyg inför varje terminsslut, annars skrivs inga betyg. Betygsskalan i grundskolan är A-F där F representerar underkänd eller ej godkänd. I grundsärskolans inriktning ämnen är betygsskalan A-E och betyget F underkänd finns inte (Skolverket, 2011). Om en elev i grundsärskolans inriktning

ämnen begär betyg i ett ämne men inte uppnår kunskapsnivå i linje med betyget E skrivs inget betyg i det ämnet utan då kan eleven istället få ett skriftligt omdöme eller ett intyg (SFS 2010:800). Eftersom betyg i grundsärskolan inte är obligatoriska har de heller inte funktionen som sorteringsredskap vid elevernas val av gymnasieprogram, såsom betygen har för grundskoleeleverna.

I grundsärskoleelevernas fall har alla elever, oavsett begärda betyg eller inte, rätt att ansöka om en gymnasiesärskoleplacering (SFS, 2010:800).

Enligt Skolverket (2009) har lärarna i grundsärskolan emellertid samma utmaningar som lärare i övriga skolformer när det gäller bedömning och betygssättning. Kort kan man beskriva att bedömningens olika syften dels är att följa och främja elevernas kunskapsutveckling, så kallad formativ bedömning och dels är vara underlag inför betygssättningen, en summativ bedömning. Skolverket (2009) beskriver bedömning som en fortlöpande dokumentation där elevens framsteg visas. Lärarna uppmanas att i bedömningsprocessen se till elevens starka och svaga sidor och arbeta för att hjälpa eleverna att förstå sin kunskapsutveckling. Bedömningen avser elevens prestation och ska inte vara en bedömning av individen. Vidare ska eleven involveras i bedömningsprocessen för att kunna vara delaktig och förstå vad bedömningskriterierna vilar på. Eftersom elever har olika förutsättningar till lärande innebär det att bedömningen inte kan ske på samma sätt för alla (Skolverket, 2011). Bedömning av elevernas kunskapsutveckling i grundsärskolan sker inte bara i klassrummet av läraren utan även på raster, i matsalen eller på utflykter och då observeras eleven av både lärare och elevassistenter. Elevassistenter har en viktig roll inte bara som stödfunktion för eleverna i deras utvecklingsprocess utan även som stödfunktion för läraren i till exempel bedömningssituationer. Detta kräver naturligtvis ett nära samarbete mellan lärare och elevassistenter samt goda kunskaper hos elevassistenter om kunskapskraven i kursplanerna och betygskriterierna.

Flera forskare påpekar att den summativa bedömningen med traditionella betyg och prov blir objektivt svårt att genomföra i grundsärskolan (Florin & Swärd, 2014; Ineland och Silfver, 2018). De säger att den formativa bedömningen är effektiv för elevens framåtskridande lärande för att nå målen, men att lärarna i grundsärskolan har en svårare uppgift än lärarna i grundskolan eftersom variationen av elevernas lärande är större än i grundskolan och eftersom eleverna har svårigheter med sin intellektuella förmåga. Lärarna i grundsärskolan måste därför i större utsträckning reflektera över hur målen ska presenteras, syftet med målen och vilka strategier som behövs för att nå målen. När den politiska intentionen med inkluderande skola ska omsättas i praktiken och pedagoger ska bedöma och betygsätta elever med intellektuell funktionsnedsättning riskerar de att hamna i en pedagogisk, metodologisk, didaktisk och etisk utmanande position (Ineland & Silfver, 2018). För att fördjupa förståelsen för denna problematik har vi i vår studie valt att närmare undersöka vad några lärare i grundsärskolans inriktning ämnen har för erfarenheter och uppfattningar om betygssättning.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka några lärares perspektiv på frågan om betygssättning i grundsärskolan. Mer precist har vi valt att undersöka sju lärares erfarenheter av att betygsätta elever i grundsärskolans inriktning ämnen och deras uppfattningar om betygssättningens funktion i relation till elevernas kunskapsutveckling.

1. Hur arbetar lärare med bedömning inför betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen?
2. Hur beskriver lärarna relationen mellan undervisning, formativ bedömning och betygssättning i grundsärskolan?
3. Vilken funktion uppfattar lärarna att betygen fyller för elevens kunskapsutveckling?

Vår förhoppning är att studiens resultat ska bidra till ökade kunskaper om betygssättning i grundsärskolan och till en fördjupad diskussion kring dess funktion.



## 2 Bakgrund

I detta avsnitt beskriver vi för studien relevant terminologi och begreppsdefinitioner. Vi beskriver också kort grundsärskolans framväxt, vad som gäller för inskrivning av elever i grundsärskolan samt hur formuleringar om betyg och bedömning vuxit fram i läroplanen och kursplanerna allteftersom skolformen förändrats.

### 2.1 Terminologi och begreppsdefinitioner

Vi har valt att använda oss av begreppet *intellektuell funktionsnedsättning* trots att Skollagen (2010:800) och annan litteratur fortfarande använder begreppet utvecklingsstörning. Detta har vi tagit ställning till eftersom begreppet utvecklingsstörning kan förstås som en personlig egenskap (Schalock, 2011) Schalock (2011) skriver att intellektuell funktionsnedsättning hänvisar till svårigheter som uppstår mellan personen och omgivningen. Vidare skriver Schalock (2011) att begreppet funktionsnedsättning refererar till en funktion och inte en egenskap. Intellektuell funktionsnedsättning kan därför ses som någonting som uppstår i en kombination av miljöns bristande utformning, omgivningens tillgänglighet, samhällets villkor och personegenskaper som innebär en lägre begåvning (Ineland, Molin & Sauer, 2013; Schalock, 2011). Det är dock skillnad på svag begåvning och intellektuell funktionsnedsättning, enligt Jakobsson och Nilsson (2011) är det endast 1–2 procent av befolkningen som har en intellektuell funktionsnedsättning.

För att få en bild av målgruppen elever som är mottagna i grundsärskolan behövs en tydlig beskrivning av intellektuell funktionsnedsättning. Tideman (2000) hävdar att det finns tre olika definitioner av begreppet intellektuell funktionsnedsättning. Den första definitionen kallar Tideman (2000) för en psykologisk synvinkel som beskriver intellektuell funktionsnedsättning som en låg utvecklingsnivå eller låg intellektuell förmåga som kan mätas med intelligenstest och det resultatet ges i IQ (intelligenskvot). Den andra definitionen kallar Tideman (2000) för en social synvinkel som, till skillnad från den ovan nämnda psykologiska definitionen som anses vara konstant, varierar. Den sociala definitionen varierar över tid och i olika sociala situationer samt här är det omgivningen som avgör vem som ska anses vara intellektuellt funktionsnedsatt. Den tredje definitionen kallas den administrativa synvinkeln och är i praktiken en kombination av de två tidigare nämnda definitionerna. Ur den administrativa synvinkeln är det myndigheterna som avgör vem som ska anses vara intellektuellt funktionsnedsatt. Enligt Tideman (2000) kan det göras ett tillägg i form av en medicinsk synvinkel som innebär att orsaker till en intellektuell funktionsnedsättning handlar om medicinska och biologiska avvikelser såsom kromosomavvikelser och andra medicinska syndrom. Sammanfattningsvis anser Tideman (2000) att intellektuell funktionsnedsättning är ett samlingsbegrepp med en övergripande gemensam sak, en hämmad intellektuell utveckling. Detta kan betyda att lärarna i vår studie kan ha olika sätt att se på intellektuell funktionsnedsättning. Granlund och Göransson (2011) skriver att innebörden av begreppet intellektuell funktionsnedsättning har varierat under olika tider och i olika kulturer. Den gemensamma faktorn är dock svårigheter att ta emot och bearbeta information och skapa kunskap samt tillämpa den kunskapen. Enligt författarna innebär definitionen av intellektuell funktionsnedsättning alltid svårigheter att ta emot och bearbeta information, konstruera kunskap och även tillämpa den kunskapen samt ofta en nedsättning av intelligens i kombination med svårigheter att klara vardagen självständigt.

Begreppet normalitet diskuteras av både forskare och författare. Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver funktionshinder handlar om att det som kan anses vara avvikande och

normalt kan variera. *Kategorin normal är beroende av sin motbild, det avvikande* (Ineland & Silfver 2013, s.68). Ahlberg (2001) menar att normalitet och avvikelse förändras över tid, från ett samhälle till en annat och från situation till situation. Hon skriver att begreppen även är beroende av hur kulturer, traditioner och det politiska ställningstagandet ser ut i det omgivande samhället och menar att det är svårt att se vart gränsen går för normalitet och avvikelse, eftersom det som är normalt idag kan vara avvikande i morgon och tvärtom.

Det pågår sedan 1960-talet en normaliseringsprincip och den handlar om att personer med olika funktionsnedsättningar, däribland intellektuell funktionsnedsättning, skall kunna leva så normalt och vanligt som möjligt. Idén var att personer med funktionsnedsättning skulle både leva och ha aktiviteter med andra människor, de skulle integreras (Szönyi & Tideman, 2011). Tideman (2000) hävdar att normaliseringsprincipen handlade om att personer med intellektuella funktionsnedsättningar skulle ha samma rätt till levnadsvillkor och standard liknande andra medborgare och Nilholm (2012) menar att normalisering är nödvändig i betydelsen av att kunna göra saker som andra människor gör. Vad detta i praktiken betyder och hur det ska gå till kan givetvis diskuteras utifrån olika synsätt och perspektiv.

Normaliseringsbegreppet kan förstås på olika sätt. Enligt Tideman (2000) finns det tre olika sätt att se på normalitet. Det första är en *statistisk normalitet* som innebär att det normala är det vanliga och genomsnittliga, det finns en normalfördelningskurva. Det andra är en *normativ normalitet* som betyder att normalitet är de oftast förekomna värderingar som finns i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Det tredje är *individuell eller medicinsk normalitet* vilket innebär att en person är frisk eller normal utan sjukdom eller avvikelser. Utifrån det tredje synsättet krävs det en behandling av en person med avvikelser eller sjukdom för att uppnå normalitet, personen ska tränas att bli normal. Det har trots allt under de senaste 30 åren tagits väsentliga steg mot en normaliserad tillvaro för personer med intellektuell funktionsnedsättning (Tideman, 2000).

## 2.2 Grundsärskolans framväxt

Framväxten och utvecklingen av den svenska skolformen som idag kallas grundsärskolan har pågått sedan i slutet av 1800-talet och pågår fortfarande. År 1866 startade Emanuella Carlbeck Sveriges första "idiotskola" för barn som ansågs sinnesslöa i Göteborg (Ineland & Silfver, 2013). Grünwald (2009) som gör en historisk tillbakablick kring de utvecklingsstördas historia i sin bok *Från idiot till medborgare* skriver att skolplikten för sinnesslöa kom 1944. Med skolplikten kom också den första undervisningsplanen för sinnesslöa 1946. Planen gällde då enbart personer som ansågs vara lindrigt sinnesslöa och bildningsbara och målet var att eleverna skulle få ett så självständigt liv som möjligt (Ineland & Silfver, 2013). Grünwald (2009) skriver att begreppet särskola började gälla 1955 och de barnen som ansågs var obildbara blev med ens bildbara, vilket innebar att särskolan fick nya undervisning- och träningsmetoder.

Under 1960-talet började särskiljandet ifrågasättas. Normaliseringsprincipen innebar att den dåvarande särskolans fysiska placering började ifrågasättas och diskuteras eftersom de lokalerna ofta var fränskilda och exkluderade från grundskolans byggnader och lokaler (Szönyi & Tideman, 2011). Szönyi och Tideman, (2011) skriver också att en integreringsprincip växte fram under 1970-talet. Integreringsprincipen innebar bland annat att elever med funktionsnedsättning, däribland intellektuell funktionsnedsättning skulle få sin undervisning i grundskolans byggnad. Tanken var att en social integrering skulle bli resultatet av en fysisk integrering. Utgångspunkten var att elever med intellektuell funktionsnedsättning

saknade sociala kontakter och relationer med elever utan intellektuell funktionsnedsättning på grund av att de fick sin undervisning i olika skolor i separata byggnader. Författarna menar att trots detta försök till mer naturlig social integration mellan elever med och utan intellektuell funktionsnedsättning blev resultatet att det fortfarande var sällsynt och ovanligt att kompisrelationer mellan elever ur de olika målgrupperna utvecklades.

Den tidens synsätt var alltså att den avvikande personen skulle anpassas till skolan, inte tvärtom. Under 1970-talet började man på allvar att flytta in grundsärskolans verksamhet i grundskolans lokaler. Detta gjordes med en förhoppning om att öka den sociala interaktionen mellan personer med och utan intellektuell funktionsnedsättning (Ineland & Silfver 2013).

Historiskt sett har grundsärskolans verksamhet varit mer omsorgsinriktad än pedagogisk (Östlund, 2012). Detta behöver dock inte vara ett problem så länge undervisningen bedrivs på ett sätt där kraven står i relation till det innehåll som läroplanen och kursplanen föreskriver (Östlund, 2012). Fram till år 1985 omfattades inte grundsärskolans verksamhet av Skollagen utan skolformen var landstingens ansvar och styrdes av den tidens Omsorgslag. Grundsärskolan är således en förhållandevis ny eller ung skolform där fokus på den pedagogiska verksamheten vuxit fram senare än i grundskolan.

Dagens grundsärskola innefattar två olika kursplaner eller inriktningar, inriktning ämnen och inriktning ämnesområden. Namnförändringen av skolformen, från särskola till grundsärskola, och de olika kursplanerna eller inriktningarna i grundsärskolan har också gjorts om eftersom verksamheten har förändrats från omsorgsinriktad till pedagogisk. Dagens grundsärskola är indelad i två olika inriktningar, inriktning ämnesområden som ibland fortfarande benämns som träningskola (SFS 2010:800 kap.11 §3) respektive inriktning ämnen som förut kallades grundsärskola.

De elever som är mottagna i grundsärskolans inriktning ämnesområden har oftast en diagnostiserad måttlig eller grav intellektuell funktionsnedsättning. I denna inriktning arbetar man med fem olika ämnesområden: motorik, kommunikation, verklighetsuppfattning, vardagsaktiviteter och estetisk verksamhet. I kursplanen för inriktningen ämnesområden finns det i likhet med grundskolan kunskapskrav att uppnå i årskurs 9 men det förekommer ingen betygssättning (Skolverket, 2011). Grundsärskolans inriktning ämnen, är däremot mer lik grundskolan. Majoriteten av de elever som läser enligt denna kursplan har oftast en diagnostiserad lindrig intellektuell funktionsnedsättning. I läroplanen för grundsärskolans inriktning ämnen återfinns kursplaner för exakt samma skolämnen som finns i grundskolan. Det finns precis som i grundskolan kunskapskrav i årskurs 3, 6 och 9, men till skillnad mot i grundskolan hålls inga nationella prov i samma årskurser i grundsärskolans inriktning ämnen. Det finns betyg för elever i grundsärskolans inriktning ämnen och de ges precis som i grundskolan vid varje terminslut från årskurs 6–9, men enbart om eleven eller elevens vårdnadshavare begär betyg (SFS 2010:800 kap.11 §19).

## 2.3 Inskrivning i grundsärskolan idag

Eftersom det bara är elever med intellektuell funktionsnedsättning och som på grund av det inte uppnår grundskolans kunskapskrav som har rätt till mottagande i grundsärskolan krävs det en grundlig utredning om målgruppsstillhörighet för eleven. Det görs en utredning av elevens hinder i sitt lärande och utveckling för att ges möjlighet att pröva sin rätt till mottagande i grundsärskolans skolform. En sådan utredning består av fyra olika bedömningsdelar (pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk) och det anses viktigt att alla delar blir gjorda (SFS 2010:800; Skolverket, 2013; Skolverket, 2019). Man bör ta i beaktning att eleven fortsätter att utvecklas på flera plan under utrednings gång.

Utredningen ska innehålla en pedagogisk bedömningsdel som görs av en specialpedagog, oftast tillsammans med ansvarig lärare. Den pedagogiska bedömningsdelen ska ge svar på om eleven har förutsättningar att nå grundskolans kunskapskrav, beskriva elevens pedagogiska situation och kunskapsutveckling i grundskolans olika ämnen, samt redogöra för anpassningar och stödinsatser som genomförts samt eventuella resultat av dessa. Den psykologiska bedömningsdelen som görs av en psykolog ska beskriva elevens utveckling som avser en allmän intellektuell nivå, kartlägga elevens adaptiva förmåga, det vill säga hur eleven använder sina förmågor i olika sammanhang, den ska även uppge elevens kognitiva och allmänpsykologiska nivå. De pedagogiska och psykologiska bedömningsdelarna kan anses vara bekräftande delar, där en intellektuell funktionsnedsättning blir synlig. Den medicinska bedömningsdelen som en läkare genomför ska förmedla en bred bild av eleven, och utesluta att det finns medicinska orsaker till elevens hinder i sitt lärande.

Slutligen är det en kurator som utför den sociala bedömningsdelen och den ska påvisa om det föreligger sociala svårigheter som utgör hinder i elevens lärande. Sociala hinder kan handla om missförhållanden i hemmet, mobbning eller andra traumatiska upplevelser som kan medföra att elevens möjlighet att visa sina förmågor kan misstolkas. De medicinska och sociala bedömningsdelarna kan anses ha en uteslutande funktion, det vill säga att de ska utesluta att det som utgör hinder i elevens lärande handlar om medicinska eller sociala svårigheter. När det finns en komplett utredning och samlad dokumentation kan elevens rätt till mottagande i grundsärskolan prövas (Skolverket, 2018; SFS 2010:800).

## 2.4 Bedömning och betygssättning i grundsärskolan

Första läroplanen för utbildning för intellektuellt funktionsnedsatta utgavs i april 1959 och hette *Läroplan för rikets särskolor*. Betygssystemet var då kunskapsrelaterat och läraren skulle utgå från en betygsgrad Ba, det vill säga *icke utan beröm godkänd*, vilket ansågs vara ett bra normalbetyg (Kungliga skolöverstyrelsen, 1959). Vidare står det i *Läroplanen för rikets särskolor 1959* (Kungliga skolöverstyrelsen 1959) att man vid betygssättning bör ta särskilt hänsyn till elevernas "*centralmotoriska skador*", vilket idag benämns med namnet Cerebral Pares, eftersom det kan medföra svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i vissa ämnen. Under bedömning av arbetsresultat går det att läsa:

*Ett betyg med objektiv bedömning av faktiska kunskaper eller färdigheter kan därvid verka starkt nedslående. För sådan elev bör rektors bestämmande betyg ersättas med intyg eller betyg ges endast i vissa ämnen*  
(Kungliga skolöverstyrelsen, 1959, s.19).

Beskrivningen är inte helt olik formuleringen i dagens skollag där det står:

*När betyg sätts efter det att ett ämne har avslutats ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda kunskapskrav. för grundsärskola*  
(SFS 2010:800, kap 11 §23).

I regeringens proposition 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav-nya läroplaner för skolan*, som föregick nuvarande skollag och läroplan skrivs att läroplanerna ska ha tydliga mål och kunskapskrav, vilket då också ska gälla grundsärskolan. I propositionen står att:

*Elever i den obligatoriska särskolan bör på samma sätt som elever i grundskolan ha möjlighet att följa sin utveckling mot uppställda kunskapskrav. I uppföljningssystemet bör därför elevernas olika förutsättningar och de individuella hänsyn som därmed måste tas beaktas (prop. 2008/09:87, s. 22).*

Läroplanerna för grundsärskolan har över tid omformulerats ett antal gånger och successivt har grundsärskolan närmat sig grundskolans utbildningsmål.

När läroplanen för grundsärskolan (Lsär11) sjösattes år 2011 infördes betyg med skärpta kunskapskrav i grundsärskolans inriktning ämnen (Skolverket, 2011). Skolverket (2019) påpekar dock att betygen som ges i grundsärskolans inriktning ämnen, utgår från kunskapskraven i grundsärskolans läroplan men att de inte kan jämföras med betyg i grundskolan. I Lsär (Skolverket,2011) under rubriken *Bedömning och betyg*, står att betyget ska visa vad den enskilda eleven har uppnått utifrån de nationella kunskapskraven i respektive ämne. Riktlinjer för läraren är att främja elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen. Läraren ska också utvärdera varje elevs kunskapsutveckling och då redogöra för elev, vårdnadshavare och rektorn om elevens studieresultat och utvecklingsbehov. Vid betygssättning ska läraren göra en allsidig bedömning med hjälp av all information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven (Skolverket, 2011). Bedömningsarbetet i grundsärskolan ska liksom i grundskolan vara både formativt och summativt. Enligt Skolverket (2018) bör läraren följa upp och främja elevernas kunskapsutveckling utifrån ändamålsenliga bedömningsituationer genom att säkerställa ett brett och varierat underlag inför betygssättningen. Läraren bör även utifrån ämnets/kursens syfte, centrala innehåll och kunskapskrav utvärdera elevernas kunskaper utifrån den undervisning som läraren har bedrivit, samt skapa samsyn tillsammans med sina lärarkollegor om hur underlag kan utvärderas vid betygssättning. Bedömning innebär att läraren samlar in information, analyserar informationen och fattar beslut om undervisningen, återkopplar eller sätter betyg (Skolverket, 2011).

Skolans uppdrag är utbildning, elevernas lärande och kunskapande. I Lsär11 (Skolverket, 2011) under rubriken *Skolans uppdrag*, lyfts fyra olika kunskapssyner fram, fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Dessa fyra kunskapssyner återfinns i bedömningskriterierna för de olika skolämnena (a.a.). De anses samspela med varandra samtidigt som de är varandras förutsättningar (Selghed, 2011). Nordgren, Odenstad och Samuelsson (2017) skriver att kunskap kan ses på olika sätt eller påstås ha flera dimensioner. Kunskap kan ses som en kunskap som visas genom skicklighet, hantverksmässigt kunnande, att praktiskt behärska något. Men kunskap kan även ses som en kunskap som visas genom vetskap om olika begrepp och hur de används, förståelse för hur saker relaterar till varandra och faktakunskaper. Dessutom kan man se kunskap som kunskap som visas genom erfarenheter, omdömesgillt handlande, klokhets och etiska överväganden. Till sist kan kunskap även ses som kunskap som visas genom metateori, det vill säga att genom filosofiska reflektioner förstå sin egen kunskaps ursprung (a.a.). Klapp (2015a) skriver att läraren måste tolka elevens kunskaper genom prestationer när elevens kunskaper ska bedömas. Enligt Selghed (2011) är det vanligaste sättet att se på lärande som att det är en process som ska leda fram till och mynna ut i kunskap. Vidare hävdas att kunskap är något som beror på i vilket sammanhang den ingår i och inte är någonting neutralt och objektivt. Dessutom varierar synen på vad kunskap är över tid. Vidare beskrivs de olika kunskapssynerna och hävdar att fakta är en kvantitativ och teoretisk kunskap som kan anses vara "antingen eller-kunskap". Förståelse är också en teoretisk kunskap men en kvalitativ sådan. Det innebär att när fakta har fått innebörd eller mening för eleven då har förståelse utvecklats. Färdighet är en praktisk kunskap av antingen motoriskt eller intellektuellt slag (a.a.). När eleven har förstått hur någonting ska

göras och dessutom klarar av att utföra det har färdighet uppstått. Till sist ges en beskrivning av kunskapssyner förtrogenhet som anses vara tyst kunskap, kunskap som är av sinnligt slag. När eleven "vet" när någonting ska påbörjas eller avslutas kommer elevens förtrogenhetskunskap bli synlig.

## 3 Litteraturgenomgång

Då studien handlar om några lärares erfarenheter av betygssättning i grundsärskolan valde vi att söka efter forskning som handlar om bedömning och betygssättning generellt och om bedömning och betygssättning specifikt i grundsärskolan.

Resultatet av sökningarna presenteras under rubrikerna

- Forskning om bedömning och betygssättning
- Forskning om betygens funktion
- Forskning om bedömning och betyg i grundsärskolan

Vi fann ganska snabbt att det var svårt att hitta forskning om betygssättning i grundsärskolan, men att det finns desto mer forskning som fokuserat på detta ämne med intresse riktat mot grundskolans verksamhet. Det finns dock mer forskning om andra typer av elevbedömningar i grundsärskolan. Vi har valt att söka efter forskning som handlar om bedömning och betygssättning generellt och om bedömning och betygssättning specifikt i grundsärskolan. När det gäller internationell forskning inom grundsärskolan menar Ineland och Silfver (2018), som just har forskat om betyg och bedömning i grundsärskolan, att det inte finns någon forskning, eftersom skolformen grundsärskola inte existerar utanför Sverige. De flesta studier har istället inkludering av lågpresterande elever som utgångspunkt. Ineland och Silfver (2018) uppfattar att det finns ett ökat intresse för forskning kring betygssättning i grundsärskolan och att det på svenska universitet finns ett ökat intresse för ämnet vilket syns i examensarbeten som handlar om bedömning och betygssättning i grundsärskolan. Detta intresse såg även vi i vår litteratursökning.<sup>1</sup>

### 3.1 Forskning om bedömning och betygssättning

Black och Williams (2011) har forskat mycket kring bedömning i skolan. Artikel *Inside the black box* (2011) är en sammanfattning av en omfattande undersökning av forskningslitteraturen, de har granskat ett antal böcker, tidskrifter, tidigare recensioner av forskning. Författarna ville undersöka om det fanns bevis för att formativ bedömning höjer standarden för elevens kunskapsutveckling, om det fanns bevis för att förbättra den formativa bedömningen samt om det fanns bevis för *hur* man kan förbättra den. Black och Williams (2011) menar att begreppet *bedömning* avser de aktiviteter som läraren gör tillsammans med sina elever i deras utvärdering av sig själva, det i sin tur kan användas som feedback för undervisning och inlärningsprocesser. Undervisning och lärande måste vara ett samspel mellan lärare och elev. Läraren måste känna till elevens starka och svaga sidor för att kunna anpassa sitt eget arbete att kunna tillgodose alla elevers varierande behov (a.a.).

I sin bok *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* beskriver Korp (2011) sin forskning kring kunskapsbedömning. Författaren ger en övergripande bild av hur svensk och

---

<sup>1</sup> För att söka relevant forskning använde vi oss av en systematisk metod samt kedjesökning enligt Rienecker och Jørgensens (2014) beskrivning. Rienecker och Jørgensens (2014) beskrivning av de olika metoderna innebär att genom en systematisk metod använder man sig av en elektronisk sökning inom ett specifikt ämne, medan kedjesökning innebär att man söker referenser genom andras texter. Utifrån den systematiska metoden har vi använt, för oss relevanta sökord som intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola, betyg, bedömning och normalisering. Vi har sökt på sökorden var för sig och i olika kombinationer. Genom kedjesökning har vi utifrån litteratur, forskningsrapporter och en del examensarbeten tittat på referenslistan för att få en bild av vilka källor som kan finnas både kring forskning och annan relevant litteratur. De olika databaserna vi har använt oss av i våra sökningar är ub.gu.se, libris.kb.se, swepub.kb.se, eric.ed.gov samt google scholar.

internationell forskning beskriver och diskuterar kring kunskapsbedömning samt på vilka olika sätt kunskapsbedömning hanteras och diskuteras i förhållande till lärande, motivation och differentiering. Hela bedömningsprocessen tar sin form redan då målen och syftet för undervisningen planeras tills själva slutbedömningen görs, det är därför viktigt med en målstyrd undervisning i skolan för att eleverna skall kunna förstå och närma sig målen med undervisningen (a.a.).

Linberg (2005) som gjort en forskningsöversikt kring kunskapsbedömningar i svenska utbildningssystemet, från förskolan till högskolan mellan åren 2000–2005, menar att bedömningar inte är ett entydigt begrepp utan kan ingå i olika sammanhang. Det kan vara att försöka göra en uppskattning av något eller att behöva göra en avvägning, det kan även handla om att göra ett omdöme av någon eller något, göra en värdering eller en granskning. Det kan också betyda att pröva något eller någon eller att betygsätta någon eller något (a.a.)

Klapp (2015a) som forskat om hur betygssättningens påverkan på elevernas prestationer i grundskolan menar att bedömningarna ofta görs efter vad som sker i klassrummet. Det kan till exempel vara portfolios, kamrat och självbedömning, olika typer av läxförhör och prov samt eventuellt tidigare betyg. Beslutet om vilket betyg eleven ska få beror på många olika faktorer. Interna faktorer kan tex vara lärarens egna uppfattningar, förväntningar och undervisningsfilosofi, hur läraren ser på elever med olika förutsättningar. Externa faktorer som kan påverka lärarens beslut kan vara styrdokumentet, föräldrar och nationella prov. Hur betyget mäts är också en viktig aspekt vid betygssättning. Den summativa betygssättningen och den formativa bedömningen står i relation till varandra. Hur bedömningen och betygssättning genomförs innebär också ett stort ansvar för den enskilde läraren. Betygets validitet eller trovärdighet, mäter det som ska mätas, det vill säga ämneskunskaperna utifrån styrdokumentet, detta ger en hög validitet. Mäter betyget elevens personliga egenskaper innebär det en låg validitet. Betygets reliabilitet eller tillförlitlighet, det vill säga bedömningen ska vara densamma oavsett när den görs och vem som gör den. Om det finns flera olika tillfällen för bedömning ökar bedömningens reliabilitet eftersom bedömningen då grundas på flera olika situationer (a.a.). Klapps (2015a) studie går i linje med vad Nordgren et al. (2017) kom fram till i sin forskning om betyg i både praktik och teori. Författarna skriver att betygssättning alltid ska utgå från en bedömning och bedömning är något som sker hela tiden och är centralt i skolan. Lärare gör bedömningar oavsett om läraren sätter betyg eller inte. Det ger läraren förutsättning att skapa sig en bild av elevens behov, kunskapsutveckling och kunskapsnivå i relation till kunskapskravet. Bedömningen ska ligga till grund för vad läraren behöver göra för att stötta eleven så att eleven kan nå kursplanens mål (a.a.).

Watkins, A (2007) skriver om projektet European Agency Of Development in Special Needs Education som påbörjades år 2005. I projektet undersöks bedömningar som stödjer inkludering av elever i behov av särskilt stöd. I projektet deltog 23 medlemsländer och det ursprungliga syftet var att undersöka hur bedömningar av elever kan vara till hjälp att skapa inkluderade undervisningsmiljöer utifrån undervisning och lärande. Författaren skriver vidare att fokus från början låg på förhållningssättet mellan medicinsk bedömning och på elevens brister, jämfört med förhållningssätt som var mer pedagogiskt och interaktivt inriktade samt tog mer hänsyn till undervisningsmiljön och genom det då även elevens starka sidor. Orsaken till att man i projektet European Agency Of Development in Special Needs Education hade fokus på detta område var att en del länder som deltog i projektet ansåg att om lärarna hade ett medicinskt förhållningssätt till bedömningar är risken att fokus hamnar på elevernas brister vilket då ökar risken för segregering. Man såg också att projektet behövde bredda sitt fokus



och även se på hur skolornas och lärarnas förhållningssätt mellan styrdokument för bedömning av kunskaper och lärande i specialpedagogiska miljöer påverkar deras metoder för bedömning (a.a.).

## 3.2 Forskning om betygens funktion

Avgångsbetyg har funnits sedan år 1882 och i ett sådant betyg skulle elevens flit, färdigheter, insikter och uppförande beskrivas (Nordgren, Odenstam & Samuelsson, 2017). Avgångsbetyg skrevs till alla elever som fullföljt sina studier. Klapp (2015a) kallar detta för den kvalitativa modellen för betygssättning vilket innebär att elevens personliga egenskaper, motivation och intresse för ämnet väger tungt även om eleven har sämre ämneskunskaper. År 1927 infördes betyg för de elever som ville fortsätta studera vid allmänna läroverket. Detta betyg utfärdades efter Skolöverstyrelsens betygsmall (Nordgren et al., 2017). Alla samhällen är i ständig förändring och skolan förändras i takt med det. Det innebär att även betygssystemet förändras.

Det absoluta betygssystemet användes i Sverige fram till 1960-talet och var kunskapsrelaterat. Det betygssystemet bedömde elevernas kunskaper om ett bestämt ämne eller innehåll. Detta är i linje med hur Klapp (2015a) beskriver den kvantitativa modellen för betygssättning som innebär att elevens faktiska kunskaper i ett ämne bedöms, helt utan hänsyn till andra faktorer. Det relativa betygssystemet var på 1960-talet normrelaterat och då bedömdes elevernas kunskaper i relation med andra elevers kunskaper. Det betygssystemet dominerade den svenska skolan mellan 1960-talet och till mitten av 1990-talet. Sedan 1990-talet är det målrelaterade betygssystemet som gäller i Sverige. Det målrelaterade betygssystemet bedömer elevernas kunskaper om ett ämne eller innehåll i relation till olika kunskapskriterier (Nordgren et al., 2017).

Betygets grundfunktion är att vara ett urvalsinstrument, det vill säga att betyg används som underlag i avgörandet av vilka elever i grundskolan som får förtur till vidare och högre utbildning, enligt Nordgren et al. (2017). Detta gäller dock inte för grundsärskolans elever som med eller utan betyg alltid har rätt att ansöka om en skolplacering i gymnasiesärskolan. Författarna menar att betyg även kan anses ha en informationsfunktion och ge information till lärare, elev och vårdnadshavare. Samtidigt anses skriftliga omdömen och skriftliga individuella utvecklingsplaner ha samma funktion, detta kan anses göra betygssättningens informationsfunktion i grundsärskolan överflödigt enligt författarna. Vidare beskriver Nordgren et al. (2017) att betyg som kontrollfunktion kan motverka betygsinflation och uppmärksamma hur bra skolor uppfyller målen oavsett geografisk placering eller socioekonomisk standard. Enligt dem kan betyg fungera som motivator och ha en motiverande funktion för vissa elever men samtidigt ha den totala motsatta effekten hos andra elever och därigenom påverka deras självbild negativt (a.a.). Detta går i linje med vad Guskey och Jung (2009) menar när de skriver om hur betygsskalan i grundsärskolan kan påverka elevernas självförtroende. De skriver att eftersom eleven inte kan få F i grundsärskolans inriktning ämnen och att denna anpassning i betygssättningen vanligtvis ger eleven återkoppling på vem de är snarare än deras skolprestationer riskerar eleverna att få ett lägre självförtroende (a.a.). Det här går också i linje med hur Klapp (2015a) anser om att vissa lärare, professorer och politiker kan ha en annan uppfattning om betyg än vad forskningen visar. Hon menar att det kan bero på den egna uppfattningen om vad betyg är och vilket syfte det har, till exempel när egna erfarenheter säger att elever påverkas positivt av betyg.

Klapp (2015b) har även gjort en studie där hon undersökte hur betygssättning i grundskolan påverkade elevernas prestation, mätt på betyg i årskurs 7–9, samt på gymnasieskolan. Syftet var att studera hur effekten varierade som en konsekvens av elevernas kognitiva förmåga, kön

och socioekonomisk status. Studiens resultat visar att lågpresterande elever som fick betyg innan högstadiet, även hade låga betyg i högstadiet och sämre förutsättningar att gå ut högstadiet med fullständiga betyg. Detta i sin tur tyder på att betygssättning före högstadiet inte har någon positiv effekt för lågpresterande och resurssvaga elevers kunskapsutveckling (a.a.). Liknande resultat såg Lundahl, Román och Riis (2010) som har studerat effekten av betygssättning i europeiska grundskolor. Författarna menar att det är svårt att hitta forskning där man ser att betyg främjar elevernas kunskapsutveckling. Däremot såg de att det fanns mer forskning kring att betyg istället kan hämma elevernas kunskapsutveckling samt att betyg av elevernas prestationer i sin kunskapsutveckling endast är en summativ bedömning.

### 3.3 Forskning om bedömning och betyg i grundsärskolan

Ineland och Silfver (2018) såg i sin forskning om betyg och bedömning i grundsärskolan att lärarna som deltog i studien upplevde vissa svårigheter med bedömning och betygssättning av eleverna på grund av elevernas intellektuella funktionsnedsättning. Lärarna i studien upplevde att elevens kognitiva begränsningar kan göra det svårare att omsätta kunskaper till meningsfulla färdigheter. Vidare ansåg de att elevens kunskapsinhämtning vid det konkreta tillfället är beroende av elevens dagsform. Eleverna kan ha svårt att förstå kopplingen mellan prestation och betyg det vill säga vad- hur -och varför de behöver nå en viss kunskapsnivå. Författarna skriver vidare att kommunikationssvårigheter också var ett dilemma i betygssättningen enligt lärarna. Eftersom kommunikationssvårigheter ofta är kopplade till intellektuell funktionsnedsättning är det svårt om kunskapen inte kan förmedlas av eleven. Lärarna upplevde också att det är svårt att jämföra elevernas prestationer eftersom eleverna har olika förutsättningar till kunskapsutveckling. Eleverna bedöms efter samma betygskriterier trots att undervisningen och bedömningsituationerna ska utgå från elevens egna förutsättningar. Även didaktiska frågeställningar upplevde lärarna som en svårighet eftersom lärarna utformar anpassade undervisningsformer och redskap utifrån elevens specifika behov. En fråga som ständigt finns hos lärare är om de verkligen har gjort allt för att utmana elevens kunskaper. De menar att trots att intentionerna är goda med betygssättning för elever med intellektuell funktionsnedsättning kan det medföra ökade krav på lika villkor och likvärdighet och att det i sin tur kan leda till ett socialt utanförskap både i skolan och samhället för personer med intellektuell funktionsnedsättning (a.a.).

Enligt Alm (2017) som gjort en kunskapsöversikt över grundsärskolans kursplaner handlar kunskapskrav för betyg på E-nivå i grundsärskolan om att eleven *medverkar* eller *bidrar till* att visa sina kunskaper. Vad som skiljer *medverkar* och *bidrar till* är dock inte tydligt och begreppen används inte heller konsekvent. Det innebär att det krävs tolkning av begreppen av de lärare som sätter betyg samt tolkning av elevernas olika kunskapsnivåer och då finns det en risk för att betygssättningen inte blir jämlik. Alm (2017) skriver att finns lika många olika tolkningar av begreppen, betygskriterierna och elevernas prestationer som det finns lärare.

I sin avhandling *En skola för alla- en kommuns arbete för att nå sina mål*, har Mattson (2007) gjort en studie i en av landets kommuner med syftet att beskriva hur kommunen resonerar kring begreppen *en skola för alla*, *integrering*, *inkludering*. Författaren konstaterar att undervisning idag kopplats till en mätning av elevernas prestationer och det tydligaste exemplet på det är betygssättningen (Mattsson, 2007).

### 3.4 Slutsatser från litteraturgenomgången

Litteraturgenomgången pekar på att det inte finns så mycket forskning kring betyg och bedömning i grundsärskolan. Det finns heller ingen internationell forskning som enligt Ineland och Silfver (2018) beror på att skolformen grundsärskola endast finns i Sverige. Det mesta vi har hittat kring tidigare forskning behandlar bedömning och betyg i grundskolan där också elever med särskilda behov utan intellektuell funktionsnedsättning tas upp. När vi har sökt efter tidigare forskning kring bedömning betyg i grundsärskolan har vi sett att det finns ett intresse bland studenter vid Universitetet som skrivit sina uppsatser kring dessa ämnen vilket också bekräftas av Ineland och Silfver (2018).

En del av resultaten från forskning kring bedömning och betyg kan vara användbara för att förstå arbetet med bedömning och betygssättning av elever i grundsärskolan. Svårigheterna som lyfts i den tidigare forskningen om betyg och bedömning i grundsärskolan avser bland annat lärares bedömning av elevernas förmåga att visa sin kunskap på grund av olika funktionsnedsättningar. Bedömning av elever med intellektuell funktionsnedsättning medför svårigheter eftersom det inom diagnosen intellektuell funktionsnedsättning ofta finns stora kommunikativa svårigheter och begränsad minnesfunktion vilken gör att många elever kan ha svårt att förmedla sina kunskaper (Granlund och Göransson, 2011).

Vad som också kom fram i forskningen om betyg och bedömning var att eleverna inte sällan bedöms efter sina personliga egenskaper att det därför är viktigt att se till elevens starka och svaga sidor för att kunna göra en rättvis bedömning av elevens kunskaper (Black & Williams, 2011). Detta kan jämföras med vad Watkins (2007) såg i sitt projekt European Agency Of Development in Special Needs Education. De lärare som hade ett medicinskt förhållningssätt till bedömningar hade ett fokus som lättare hamnade på elevernas brister jämfört med de lärare som hade ett pedagogiskt förhållningssätt. Ett pedagogiskt förhållningssätt tar hänsyn till undervisningsmiljöns betydelse och elevernas starka sidor. Dessa båda förhållningssätt påverkar elevernas kunskapsutveckling och lärande samt lärarnas metoder för bedömning (a.a.).

Utifrån undervisningen i skolan mäts elevernas prestationer med betygssättning vilket Mattsson (2007) tydligt såg i sin forskning. Betyget är ett mätinstrument som ska visa elevernas kunskaper utifrån ämneskunskaperna, men enligt forskningen kan betygssättningen påverkas av faktorer som till exempel hur bedömning görs, vilka redskap som används, lärarens uppfattningar och förväntningar samt hur lärare ser på elevers olika förutsättningar (Klapp, 2015a). Detta visar att det precis som när det görs en bedömning av elevens kunskap, finns svårigheter som beror på kommunikativa svårigheter hos eleverna när det gäller betygssättning i grundsärskolan inriktning ämnen. Det finns också svårigheter för många elever att förstå sambandet mellan prestation och betyg (Ineland & Silfver, 2018).

Forskningen tar också upp att det i kunskapskraven för betyg i kursplanen för grundsärskolan, skall bedömning göras av eleven om hen *bidrar* eller *medverkar* i undervisningen, vilket blir en stor svårighet då det inte står beskrivet i kunskapskraven vad i skillnaden är mellan begreppen. Utifrån dessa begrepp ska läraren göra en tolkning av elevens kunskaper vilket riskerar att betygssättningen inte blir jämlik (Alm, 2017). Forskningen visar också att betygssättningen sker utifrån samma betygskriterier för alla elever trots variationen av funktionsnedsättningar hos eleverna även om undervisningen och de olika bedömningssituationerna alltid ska utgå från elevens egna förutsättningar (Ineland & Silfver, 2018).

Den formativa bedömningen och summativa betygssättningen står i relation till varandra samt att betygssättning är ett stort ansvar för den enskilde läraren framkom tydligt i forskningsgenomgången. Den belyser också att bedömning och betygssättning för elever med intellektuell funktionsnedsättning för många lärare upplevs som ett stort dilemma. Dels på grund av elevernas variation av intellektuell funktionsnedsättning, dels på grund av att det finns mycket tolkningsutrymme vid bedömning och betygssättning utifrån läroplanen för grundskolan kring begreppen *medverkar* och *bidrar*. Vi har därför valt att fördjupa oss i sju lärares erfarenheter av betygssättning och deras uppfattningar om betygssättningens funktion.

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Vi har i vår studie valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv. Enligt Vygotskij (1999) är språket en del av kultur och inte bara ett kommunikationsmedel utan även ett redskap för tänkande och medvetenhet och han använder begreppet mediering. Mediering betyder förmedling av information och kunskap. Betyg som summativ bedömning kan ur detta perspektiv förstås som ett medierande redskap eftersom en av betygens olika funktioner ska vara att synliggöra kunskapsnivån hos eleven för eleven själv, vårdnadshavare och läraren, det vill säga ha en informationsfunktion (Klapp, 2015a; Nordgren et al., 2017). Ur ett sociokulturellt perspektiv hävdas att språket och det sociala samspelet mellan människor har stor betydelse för kunskaps- och utvecklingsprocessen (Imsen, 2006). Ett sätt att förstå perspektivet är att det handlar om yttre kultur och inre mentala processer som sker eftersom människan är en aktiv social varelse som genom socialt samspel och språk utvecklas både kognitivt och socialt (Vygotskij, 1999). Kulturen uppfattas som skapandet av människors erfarenheter under längre tid vilket medför att Vygotskijs perspektiv på den sociokulturella teorin ibland kallas för en kulturhistorisk teori.

Vygotskijs tankar om hur kultur, språk, miljö och omgivning påverkar individens utveckling kan kopplas till vår studie genom att bedömning av elevens kunskapsutveckling mot skolans kunskapsmål ska överlämnas till elev och vårdnadshavare vid formativa samtal såsom utvecklingssamtal som hålls varje läsår. Bedömning och betyg ska enligt läroplanen för grundskolan fungera främjande för elevens utvecklande av ett större ansvar för sitt eget lärande och förmåga att bedöma sina egna resultat (Skolverket, 2011). Riktlinjerna för detta arbete är enligt läroplanen för grundskolan att läraren ska arbeta främjande för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling genom att hålla utvecklingssamtal med elev och vårdnadshavare (Skolverket, 2011). Det betyder att formativa bedömningssamtal och utvecklingssamtal ur ett sociokulturellt perspektiv har rollen som medierande redskap för elevens lärande.

Vygotskij inför också idéer kring den proximala utvecklingszonen som handlar om vad eleven klarar på egen hand samt hur långt eleven kan nå och vad eleven klarar med stöd. Detta eventuella stöd kan ses som en byggnadsställning. Bedömning och betygssättning tillsammans med samtalet kan ses som denna byggnadsställning som ska fungera som stöd för eleven i sin kunskapsutveckling eftersom läraren måste föra en dialog med eleven och vårdnadshavarna kring elevens kunskapsutveckling, vilket ofta sker under utvecklingssamtalen (Smith, 2010). Tanken är då att läraren ska känna till exakt vad eleven behöver för att lyckas och när eleven tar större ansvar för sina studier genom informationen som ges i samtalet, har bedömningen eller betygssättningen fungerat som en byggnadsställning som tas bort när arbetet är klart, alternativt ändrar form (Smith, 2010). På detta sätt förväntas eleven nå högre resultat och eventuellt högre betyg, om betygssättningen fungerar som motivator för eleven.

## 5 Metod

Vi diskuterade olika metoder inledningsvis i vårt arbete och kom fram till att intervjuer var ett tillvägagångssätt i insamlandet av vår data och material som kunde fungera. Eftersom syftet med vår studie är att undersöka några lärares olika erfarenheter och uppfattningar om betygssättning i grundsärskolan och dess funktion för intellektuellt funktionsnedsatta elevers kunskapsutveckling. Svaren kan bli mer nyanserade med hjälp av samtalsintervjuer än i en enkätundersökning (Kvale & Brinkman, 2014; Stukat, 2011).

### 5.1 Urval

Eftersom vi var intresserade av kvalitativa data framför kvantitativa data valde vi ett mindre och strategiskt urval av informanter, det vill säga lärare som undervisar i årskurs 6-9 i grundsärskolans inriktning ämnen. Vår studie är riktad mot en särskild verksamhet och eftersom vi undersöker en specifik fråga inom grundsärskolan var det naturligt att vi vände oss till lärare i just den verksamheten. Ett strategiskt urval av informanter anses av Esaiasson et al. (2012) vara lämpligt om man inte vill dra en allmängiltig slutsats utifrån en liten urvalsgrupp.

Vi kontaktade flera olika grundsärskolor i kommunen genom att skicka vårt missivbrev till rektorerna via e-post, som sedan bifogade brevet vidare till lärare som undervisar i årskurs 1–9 inriktning ämnen, se bilaga 1. I vårt missivbrev beskrev vi kortfattat syftet med vår studie samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och poängterade även att deltagandet var frivilligt samt att det kunde avslutas när som helst under studiens gång. Genom vårt missivbrev som skickades till alla rektorer i kommunens olika grundsärskolor var vårt mål att få kontakt med åtta stycken informanter då vi ansåg att det var ett lagom antal informanter att intervjua med hänsyn till den korta tid som var avlagd för studien. Endast ett fåtal svar inkom trots att vi gjorde flera försök till kontakt. Enligt Bryman (2018) kan det bero på att de tilltänkta informanterna är svåra att få tag på, de kanske inte vill delta i studien, eller av andra skäl inte vill dela med sig av sina erfarenheter. Antalet informanter blev till slut sju stycken från tre olika grundsärskolor. De informanter som visade intresse av att vara med i studien kontaktade oss med svar via e-post där vi även hade kontakt för bokning av intervjuerna. Samtliga informanter är utbildade och legitimerade lärare. De har olika lång anställningstid som lärare i grundsärskolan. En informant har endast arbetat i grundsärskolan under ett år till skillnad från en annan informant som arbetat i grundsärskolan i 20 år. Utöver dem har en informant arbetat i grundsärskolan under tre år, en annan under åtta år, en informant under nio år, en informant i 15 år och till sist en informant med erfarenhet av arbete i grundsärskolan under 17 år. Informanterna var av båda kön, fyra informanter var män och tre var kvinnor. Skolorna de arbetar på ligger i olika delar av kommunen.

### 5.2 Genomförande

Vi valde att göra så kallade uppsökande intervjuer vilket innebar att vi kom till informanternas arbetsplatser. Intervjuerna skedde i en miljö som informanterna kände sig trygga i, då miljön är av betydelse för hur intervjun blir (Stukat, 2011). Enligt Wibeck (2010) kan studiens validitet öka då man väljer att göra uppsökande intervjuer eftersom validiteten kan hotas av att informanterna befinner sig i en miljö de känner sig obekväma i.

Intervjuerna var halvstrukturerade som betyder att vi utgick från en färdig intervjuguide med frågor som var formulerade för att kunna ge utrymme för följdfrågor (Stukat, 2011). En provintervju genomfördes och resultatet av den medförde omformuleringar av några frågor och ett tillägg av en temafråga. En provintervju, även kallad pilotstudie, är ett intervjutillfälle som görs innan kommande studies intervjuer i syfte att pröva intervjufrågorna och eventuellt omformulera dem (Esaiasson et al., 2012; Trost, 2005). Validitet handlar om att benämna saker för vad de är och att studien undersöker det studien säger att den gör (Wibeck, 2010).

Dessutom tolkade vi informanternas svar utifrån egna erfarenheter vilket Stukat (2011) anser är ett utmärkande drag för den kvalitativa intervjumetoden. Vi utgick från studiens problemformulering och frågeställningar när vi formulerade frågorna i intervjuguiden. Inledningsvis innehåller intervjuguiden några så kallade uppvärmningsfrågor som syftar till att skapa en god samtalsmiljö mellan oss som intervjuar och informanterna och de innehåller frågor av mer personlig karaktär än de formulerade temafrågorna (Esaiasson et al. 2012). Våra temafrågor har ställts likadant till alla informanter och de är dessutom formulerade så att naturliga följdfrågor så som *Hur menar du då?* eller *Kan du berätta mer?* kan ställas, se bilaga 2. Följdfrågornas syfte är att kunna få en mer nyanserad och djupare eller vidare bild av informantens svar enligt Esaiasson et al. (2012).

Med informanternas tillåtelse spelade vi in intervjuerna med ljudupptagare samtidigt som vi förde anteckningar. Transkriberingen av vårt samlade datamaterial gjorde vi i nära anslutning till intervjuerna. Enligt Trost (2005) ger transkriberingen en möjlighet att lyssna upprepade gånger på intervjuerna för att kunna höra tonfall och ordval för att kunna ge så exakta referat som möjligt. Vi har turats om att intervjuar informanterna och göra anteckningar under intervjuerna. Eftersom reliabiliteten ökar om det är en och samma person som intervjuar alla informanter har vår studie inte någon högre reliabilitet (Wibeck, 2010). Transkriberingen av de olika intervjuerna delade vi upp mellan oss och genomförde vi på varsitt håll, som enskilt arbete. När transkriberingen av intervjuvaren var klar analyserade vi gemensamt de olika svaren för att få syn på olika mönster av åsikter och erfarenheter, gemensamma drag och en röd tråd.

### 5.3 Bearbetning av materialet

Bearbetningen av vårt material har skett både genom individuellt och gemensamt arbete. Vi har transkriberat några intervjuer var för sig. Wibeck (2010) beskriver tre olika nivåer av transkribering:

- Nivå 1 innebär en detaljerad transkribering som innehåller talstyrka, betonade ord, tvekljud och pauser med mera.
- Nivå 2 innebär en ordagrann transkribering som innehåller felstarter och omtagningar.
- Nivå 3 är en helt skriftspråks baserad transkribering vilket innebär att texten endast består av fullständiga meningar. Syftet med transkribering av nivå 3 är att återge det centrala i innehållet i det som sägs.

Utifrån Wibeck (2010) tre olika nivåer av transkribering anser vi att vi har gjort transkriberingar av nivå 3. Vi utgick från ljudupptagningarna av våra intervjuer och skrev

ut informanternas olika svar och utsagor i text. När våra transkriberingar var klara samlade vi allt material och synliggjorde mönster, likheter men även skillnader i de olika utsagorna.

Vygotskijs (1999) tankar om redskap och mediering ligger till grund för hur vi förstår lärarnas berättelser, samtidigt har vi inspirerats av hermeneutiken Hermeneutik handlar om att lägga ett pussel av det material man har och tolka det för att förstå på ett grundläggande sätt (Ödman, 2017). Genom intervjuer med några lärare som innehöll frågor om hur de uppfattar betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen har vi sedan tolkat deras svar för att skapa en förståelse för likheter och skillnader mellan olika erfarenheter och kollegium. Det hermeneutiska analysförfarandet passade vårt arbete eftersom hermeneutik handlar om att tolka för att öka förståelsen mellan personer (Ödman, 2017). Enligt författaren kan hermeneutiken ses som ett samlingsbegrepp för flera olika synsätt eftersom det enligt hermeneutiken finns flera olika sätt att förstå företeelser och världen på.

Larsson (2005) hävdar att enligt hermeneutiken måste förståelsen av en del relateras till en helhet för att skapa innebörd. Vidare skriver Larsson (2005) att det centrala i hermeneutiken är att en tolkning byggs upp genom relationen mellan del och helhet och att genom delarna skapas innebörden i helheten. För att analysera svaren skapade vi tankekartor, markerade svar och meningar i texten med olika färger som representerade olika eller lika erfarenheter och inställningar. Det är enligt Wibeck (2010) viktigt att gå tillbaka till det ursprungliga syftet med studien i analysarbetet av resultatet vilket vi har gjort med hjälp av tankekartor. Precis som Wibeck (2010) hävdar upplevde vi att arbetet med analysen började redan under arbetet med insamlingen av materialet. Mönster, likheter och skillnader blev synliga allt eftersom intervjuerna genomfördes. Att analysera handlar om att koda det insamlade materialet, leta efter mönster och detta analysarbete ska göras systematiskt. Det systematiska tillvägagångssättet med analysarbetet bidrar till en högre tillförlitlighet av resultatet (a.a.). Dessa likheter, mönster och skillnader sammanfattas under rubriken resultat. Utifrån vårt tillvägagångssätt av analysarbetet anser vi att vår analys kan förstås som inspirerad av hermeneutiken (Ödman, 2017).

Vi har valt att presentera studiens resultat med frågeställningarna som utgångspunkter och rubriker. Många av svaren vi fick av informanterna var relativt entydiga. De citat vi valt ut synliggör, förstärker och understryker det som framkommit i analysen.

## 5.4 Generaliserbarhet, tillförlitlighet och trovärdighet

Begreppet generalisering används ofta när ett övergripande antagande görs, reliabilitet eller tillförlitlighet syftar till hur pålitliga en studies resultat är och validitet eller trovärdighet handlar om studiens valda metod som mätinstrument och om studien mäter det som ska mätas (Bryman, 2018; Esaiasson et al., 2012; Kvale & Brinkman, 2014; Stukát, 2011; Wibeck, 2010;).

Eftersom studien har ett begränsat antal informanter i form av sju lärare kan studiens generaliseringsbarhet påverkas. Därav kan resultatet av studien inte generaliseras till en större population på grund av att antalet informanter är lågt och studien har inte heller någon större geografisk spridning (Bryman, 2018). Enligt Wibeck (2010) är det svårt att kunna dra några generella slutsatser med hjälp av en kvalitativ undersökningsmetod. Vidare hävdar Wibeck (2010) att det krävs en kvantitativ undersökningsmetod med fler informanter och större population samt geografisk spridning för att kunna generalisera.



Eftersom studien är begränsad till en viss population, det vill säga lärare som undervisar i grundskolans inriktning ämnen i årskurs 6-9, samt att resultatet stämmer överens med studiens syfte och frågeställningar kan den anses vara trovärdig. Stukat (2011) beskriver att en studies trovärdighet är beroende av hur studiens population, i vårt fall lärarna, är relevant till studiens syfte och frågeställningar. Tillförlitlighet handlar om hur väl resultaten av studiens metod skildrar verkligheten och om studiens resultat förväntas bli likadana vid nya mätningar, vilket kan förväntas av denna studie (Stukat, 2011). Studien undersöker några lärares olika uppfattningar och erfarenheter av betygssättning i grundskolans inriktning ämnen och vi använder oss därför av samtalsintervjuer. Resultaten av intervjuerna visar att studiens mätinstrument, samtalsintervjuer, är bäst lämpad metod för att öka studiens trovärdighet och resultatens tillförlitlighet. Vårt strategiska urval av svarspersoner, stärker studiens trovärdighet samt att vi genom våra formulerade intervjufrågor riktade mot studiens syfte besvarar särskilda forskningsfrågor (Esaiasson et al. 2012). Vi har kunnat ge exakta referat från intervjuerna vi fått av informanterna eftersom vi använt oss av ljudinspelning som redskap, vilket då gör att studiens trovärdighet och resultatens tillförlitlighet kan anses vara hög (Bergström & Boréus, 2012).

## 5.5 Forskningsetik

I vår studie har vi utgått från Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer kring forskningsetik och de fyra huvudkraven. Vi inledde samtliga intervjuer med en presentation av dessa krav.

*Informationskravet* innebär att vi har informerat informanterna om vad studien handlar om, vad som krävs av deltagande personer och att deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst under studiens gång.

*Konfidentialitetskravet* syftar till att vi kommer att förvara och behandla eventuella personuppgifter och annan känslig information från studien på så vis att inte obehöriga kan ta del av dem.

*Nyttjandekravet* betyder att alla de insamlade uppgifterna och datamaterialet studien ger endast kommer att användas i vårt forskningssyfte och inte av andra forskare.

*Samtyckeskravet* innebär att vi tar ansvar för att alla deltagande personer i vår studie har godkänt sin medverkan.

Vårt förhållningssätt till anonymitet och behandling av personuppgifter är att informanterna är anonyma och eftersom vi är intresserade av att skapa en bild av några lärares uppfattningar och erfarenheter av betygssättning i grundskolan är inte informanternas identiteter av betydelse.

## 6 Resultat

Vi kommer i detta avsnitt presentera analysen av intervjuerna. Resultaten sammanfattas med utgångspunkt i studiens tre frågeställningar. De valda citaten har valts ut för att förstärka och understryka vad som framkom av intervjuerna.

### 6.1 Hur arbetar lärare med bedömning inför betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen?

Det framkommer i svaren från våra intervjuer att alla lärare vi har intervjuat anser att betygssättningen endast är en liten del av allt det bedömningsarbete de utför. Studiens informanter beskriver att de utgår från bedömningsprocessen som oftast sker i form av öppna samtal och diskussioner med eleverna i klassen när de ska relatera elevens kunskapsnivå till de betygsriterier som anges i kursplanerna. I vissa fall sker detta arbete genom att läraren modellerar inför klassen eller eleven och ibland används summativ bedömning till exempel spel och dylikt. En informant beskrev sitt arbete med summativ bedömning som följer:

**I:6** Jag kan ha begreppskort upp-och-nedvända på bordet sådär [...] och så har de ett fiskespö som de fiskar upp begrepp med och sen vill jag att de ska berätta allt de kommer ihåg om det här begreppet. Vad det liksom handlar om [...] och då får jag en ganska tydlig bild.

En annan informant beskriver hur hen arbetar med sin summativa bedömning av elevernas kunskapsnivå genom att säga:

**I:3** [...] vi använder inte eller läxförhör eller något sådant, det kan jag inte ha när någon jobbar med multiplikation säger jag, nu kan ni jobba med de här talen ett tag det är ju inte så att jag säger att det är ett förhör eller så [...] gör ändå den kollen [...] kan eleven multiplikationstabellen i de lägre tabellerna [...] för jag vill ju ha lite koll [...] det är inget jag säger [...] nu ska vi testa om du kan, nej, nej så får det inte vara, utan man har rätt så bra koll ändå.

Beroende på bedömningsmoment, kunskapskrav och skolämne kan undervisningen formas så att gynnsamma bedömningssituationer uppstår under lektionen. Förtydliga med bildstöd, matcha bilder eller dra streck från bild till bild, är också ett sätt som används av flertalet informanter.

Informanterna beskriver även att svårigheterna med bedömning av elever i grundsärskolans inriktning ämnen många gånger handlar om elevernas olika förutsättningar till lärande, men även deras olika förutsättningar till att visa sina förmågor och sin kunskap, på grund av en intellektuell funktionsnedsättning, som även kan variera stort mellan elever i samma klass. Elevassistenterna har en viktig roll i bedömningsarbetet eftersom de tillbringar tid med eleverna i fler situationer och miljöer än lärarna. Bedömning i grundsärskolan görs ofta under andra tillfällen och i andra situationer och miljöer än i klassrummen. Bedömning av eleverna sker enligt informanterna under hela skoldagen, det vill säga även på raster, i skolmatsalen under lunchen, på fritids i omklädningsrummet innan eller efter idrottslektionen och så vidare. Så här beskrev en informant bedömningssituationerna:

**I:7** [...] det är ju så att ibland [...] ibland visar inte eleven vad den lärt sig på lektionen [...] utan ibland [...] ibland visar den det på rasten eller på fritids när eleven är i andra situationer [...] därför är det ju så viktigt att man alltid är lyhörd och [...] lite som på tårna.

Alla informanterna uppgav att de utgår från de redan formulerade betygskriterierna i sin bedömning av elevens kunskapsnivå utifrån det insamlade underlaget, men att det kan också vara svårt att fördjupa sig i ett ämne då man känner tidspress för att hinna undervisa eleverna utifrån det centrala innehållet i läroplanen. En informant förklarade:

**I:1**[...] dels blir det väldigt uppstyrt kring allt stoff man ska ta i [...] i tid och att man ska hinna med allting [...] man har inte samma möjlighet tycker jag att stanna upp paus och göra någonting lite mer längre, lite mer omfattande när man ser att det finns ett behov av det.

Citatet visar att lärare kan uppfatta svårigheter med att få tid till fördjupning i ett ämne då eleverna i grundsärskolan ofta behöver mer tid än elever i grundskolan i sitt lärande och läroplanens centrala innehåll tenderar att styra undervisningens tempo.

Enligt informanterna är kunskapskraven och betygskriterierna svårtolkade vilket försvårar både den formativa och den summativa bedömningen. Då variationen av elevernas intellektuella funktionsnedläggning varierar stort och många elever har svårt att visa sina förmågor får lärarna vara kreativa i sitt pedagogiska arbete för att på ett fungerande sätt bedöma elevernas kunskaper utifrån elevens förutsättningar. För det mesta används konkret material samt bildstöd och bedömningen görs i olika situationer och ofta på ett lekfullt sätt.

## 6.2 Hur beskriver lärarna relationen mellan undervisning, formativ bedömning och betygssättning?

Sex informanter upplever att kunskapskraven är ojämna i de olika ämnena, ibland är kunskapskraven för höga ibland för låga. Det upplevs som en svårighet i planeringen av undervisningen. En informant menar att man som lärare har brustit i anpassningen av undervisningen om en elev inte når upp till betyg E i ett ämne och beskriver sitt förhållningssätt till betygssättning som följer:

**I:5** [...] kunskapskravet E är ju [...] hur ska man säga [...] är ju min skyldighet som att som lärare att anpassa undervisningen så att de når upp till E och då får man ibland blunda för de här, vissa kriterier [...] men har man till stort sätt [...] väger upp, då tycker jag det är bättre att ge de här betygen om det betyder väldigt mycket.

Informanten beskriver här hur svårt det kan vara att förhålla sig till betygssättning utifrån betygskriterierna så att betyget inte ska upplevas som godtyckligt.

En av informanterna menar att det är skillnad på att känna till och kunna. Informanten anser:

**I:3** [...] vi har inte på sarskolan du ska *kunna*, utan du ska *känna till* lite hur det kan vara [...] i grundskolan är det mer eleven *ska kunna*, kan de inte det kan de inte nå betygen.

Men ett sådant förhållningssätt upplevs att stressen hos eleverna minskar, just stress hos eleverna var något som lyftes fram under intervjuerna som en riskfaktor för elevernas kunskapsinhämtning inför betygssättning.

Informanterna diskuterar också kring begreppen *bidra* och *medverka* som finns i betygskriterierna och menar att det är svårt att veta vad som skiljer begreppen åt och hur eleven ska bedömas utifrån de kriterierna. En informant resonerar så här:

**I:5** [...] sitter de på hela lektionen och är med och ändå tillför någonting så både de bidrar och medverkar.

Dessa begrepps otydliga betydelser är ytterligare en faktor som enligt informanterna i vår studie försvårar deras arbete med bedömningen av elever med funktionsnedsättning.

I planeringen av undervisningen beskrev informanterna att de utgår från styrdokumentet genom att sätta upp mål i ett arbetsområde med tanken kring *-var är vi? -vart- ska vi?* och *-hur gör vi för att nå dit?* tillsammans med eleverna. En informant beskriver sin planering:

**I:4** [...] vad lektionerna ska innehålla, vad det är vi ska bedöma, vilka bedömningsmoment som kommer ingå [...] vi har en diskussion kring saker och ting [...] kollar av lite vad de kan och sedan lägger jag upp lite som formativ bedömning efter vad de kan sen tidigare [...] sedan anpassar jag undervisningen lite efter var de är kunskapsmässigt [...] anpassa arbetsmomenten efter elevgruppen och arbetsmomenten blir då en del av hela bedömningen [...] är svårt med elever i grundsärskolan då får du sänka kraven hur du förklarar och göra om hela området utefter elevgruppen [...]

Alla informanterna uppfattar också att det finns svårigheter för en del elever att förstå de centrala frågorna inom formativ bedömning, *var är vi? -vart- ska vi? - och hur gör vi för att nå dit?* En informant menar:

**I:1**[...] jag tror man måste påminna vid varje lektion, särskilt med de här eleverna i grundsärskolan vart man är på väg och varför, vad målet är, så man hela tiden plockar ut kärnan i det man gör så att eleverna inte upplever att man famlar [...] det kanske en och annan elev upplever ändå för att man har svårt att intellektualisera det här, med kunskapsmål och så [...] måste påminna om det, vid varje lektionsstart nästan.

Båda citaten ovan visar att planeringen av undervisningen är komplex även om lärarna utgår från de centrala frågorna både i planeringen av undervisningen och i arbetet med den formativa bedömningen. Svårigheterna med detta arbete anses uppstå på grund av elevernas olika intellektuella och kunskapsmässiga nivå.

Alla informanter anser också att många elever har svårt att förstå syftet med bedömning.

En informant beskriver det så här:

**I:5** [...] Vissa elever kan anses vara delaktiga i den formativa bedömningsprocessen genom samtal medan andra elever inte har förmågan att förstå bedömningens syfte [...] alltså eleverna ser många gånger inte sin egen förmåga.

En annan informant berättar:

**1:6** [...] sen kan inte de sätta sig och läsa kunskapskraven och målen, men jag har ju tolkat det åt de så de får ju ändå förståelse för innehållet [---] jag upplever att de förstår syfte med att man ska utifrån en bok, men jag upplever ju inte och jag menar att det har ju med anledningen till att de är inskrivna i särskolan och göra, de upplever ju inte syftet i att det här ska man kunna använda utanför det här rummet.

Intentionerna till att eleverna ska vara delaktiga i sin egen utvecklingsprocess anses som väldigt goda. Citaten ovan beskriver dock svårigheten med den formativa bedömningen i förhållandet till elevens förmåga att förstå sin egen kunskapsutveckling, på grund av att eleverna har svårt att intellektualisera, tänka abstrakt och förstå syftet med kunskapsmålen.

Eftersom eleverna i grundsärskolan har olika förutsättningar både till lärande och förmedling av kunskaper anser informanterna att det medför större svårigheter i planeringen och genomförandet av undervisningen än för lärare i grundskolan som anses ha en mer homogen elevgrupp än i grundsärskolan. Detta i sin tur leder till svårigheter i det formativa samtalet. Det formativa samtalet ska användas som medierande redskap inför en eventuell betygssättning.

## 6.3 Vilken funktion uppfattar lärarna att betygen fyller för elevens kunskapsutveckling?

Det framkom olika uppfattningar om betygens funktion i grundsärskolan genom informanternas svar under våra intervjuer. Informanterna beskrev betygens funktion dels som ett sorteringsredskap inför val av program på gymnasiesärskolan och även i mottagandet av elever i grundsärskolans olika inriktningar.

En informant beskrev sin uppfattning om betygens funktion i grundsärskolans inriktning ämnen enligt följande:

**1:4** [...] Det ska ju vara kunskapsfokus. Man tänker ju på det här med normaliseringsprincipen, att det ska vara lika. Inför val av gymnasiesärskoleprogram har ju betygen en sorteringsfunktion.

Vidare berättade en annan informant att om en elev inte klarar att uppnå kunskapskraven för betyg E utifrån betygskriterierna i inriktningen ämnen, ska eleven istället läsa efter kursplanen för ämnesområden och bli bedömd utifrån de kunskapskraven. Informanten förklarade att betyget F, som representerar underkänd eller icke godkänd, indirekt finns med i betygskriterierna för grundsärskolans inriktning ämnen genom att säga:

**1:6** Blir man inte godkänd i betygen då flyttas man ju ner, och i ämnesområden, de kunskapskraven och målen är ju formade på ett helt annat sätt.

En informant beskriver att när den nya läroplanen för grundsärskolan kom med ökade kunskapskrav och betyg i grundsärskolans inriktning ämnen diskuterades det flitigt i lärarlagen hur man skulle förhålla sig till om en elev inte når upp till kunskapskraven. Så här beskriver informanten diskussionen:

**I:2** [...] vad händer om man inte får godkänt betyg i grundskolan det var prat mina kollegor emellan *Jaså ska man skrivas över i träningskolan då eller* [...] Andra hade den uppfattningen att vi aldrig sätter underkänt för särskoleeleverna, den inställningen hade man. [...] det är så ojämnt det där med kunskapskraven, plus oklart vad som händer med elever som inte uppnår de [...] vad gör man då? [...] det tycker inte jag fått något bra svar på.

En informant menar att det är att sänka elevens självförtroende ännu mer om betyg F skulle kunna ges:

**I:5** [...] får man ett F får man ytterligare en stämpel att man har *failat*, F är ett *fail* [---] det vore katastrof att sänka eleverna ännu mera [...].

Utifrån citaten ovan, kan man ana svårigheterna med att tolka kunskapskraven för betyg E, även betygskriterier F diskuteras, trots att F inte finns som betygskriterier i kunskapskraven för grundskolan.

Sex informanter upplevde att betygssättningen kan ha en negativ inverkan på elevernas kunskapsutveckling och anses utgöra ett hinder för elevernas lärande.

En informant funderade kring att fokus på kunskapskraven hos lärarna kan påverka att lärarna inte ser elevens totala utveckling och sa följande:

**I:2** Risken är att vi som lärare går för mycket på det [...] och missar att jobba med elevens totala utveckling [...] de har det tillräckligt jobbigt ändå utan att det eventuellt ska tillkomma något stressmoment [...] att de ska bli bedömda så här [...] nä du är inte värd mer än detta [...].

En informant menar att betyg riskerar att ge eleven kortsiktiga kunskaper då fokus tenderar bli på "bokstaven" istället för kunskapen. Informanten sa:

**I:1** Betyg kan vara ett hinder eftersom det riskerar att eleven inte lär för livet utan lär sig för ett betyg.

Det finns enligt informanterna en risk att eleven låser sin tanke vid betyg snarare än lärande och kunskap. I de fallen handlade det enligt informanterna om att fokus läggs mer på betygen än på elevernas kunskapsutveckling och att eleven utsätts för press och stress för att uppnå ett visst betyg. Den stressen och pressen ansåg informanterna komma från vårdnadshavare eller eleven själv. Flera av informanterna vittnar om att just vårdnadshavare kan vara en stressfaktor för eleverna och att det oftast är vårdnadshavarna som begär betyg. En informant beskriver sin upplevelse så här:

**I:3** En del vårdnadshavare är väldigt mycket på... det ska vara läxförhör [...] det ska vara så det ska vara så[...] helst färdiga kompendier de ska öva på hemma.

En informant funderar kring om vårdnadshavares språkliga kunskaper i svenska, i vilken del av kommunen eleven bor i och vilken skola eleven går i kan ha betydelse för om vårdnadshavare begär ut betyg eller inte.

Det framkom också att betygssättningen i vissa fall kan vara gynnsam för elevernas kunskapsutveckling eftersom det genererar behörig personal och legitimerade lärare som undervisar och sätter betyg. Utbildad skolpersonal är inte behöriga att sätta betyg vilket medför att undervisningen som ges av utbildade lärare har högre kvalitet och det gynnar elevernas kunskapsutveckling. En informant beskriver det så här:

**I:3** Den enda liksom fördelen är att det sätts mer utbildade pedagoger på klassen om man har betyg, för hur ska vi kunna sätta betyg om vi inte har någon behörig(?) [...] på så sätt är det bra att fler har begärt betyg för då får det en annan tyngd i organisationen.

När det finns behörig personal som undervisar i ämnen och som har behörighet att sätta betyg, är uppfattningen att kvaliteten på undervisningen ökar, vilket i sin tur förbättrar elevernas kunskapsutveckling och bättre möjliggör att eleven når kunskapsmålen.

Det framkom också av intervjuerna att det kan vara en fördel med betygssättning i relation till kunskapsutveckling utifrån ett lärarperspektiv. Fyra av informanterna använder betygskriterierna för sin egen skull för att lättare få syn på vilka kunskaper eleven uppfyller även om inte betyget har begärts ut av elev eller vårdnadshavare. En informant arbetar så här:

**I:5** [...] för min egen skull egentligen eller för våran skull här i klassen vi vill se vad de uppfyller och ibland är det så här att jag kan se att det här har vi jobbat för lite med [...] om det är alldeles tomt på alla, då har vi jobbat för lite med det, då får vi ta det en gång till[...] matriserna är för min egen skull mycket eller för våran skull i klassen [...] det kan stärka eleven om de till exempel har ett D och kan få ett C om de gör det här [...]

Genom att använda matriserna och betygskriterierna som redskap kan lärare få syn på vad eleverna behöver för hjälp i sin kunskapsutveckling och kan på så vis lägga upp sin undervisning efter elevernas behov trots att kunskapskraven kan uppfattas som svårtolkade.

Enligt svaren från intervjuerna anser sex av informanterna att eleverna själva inte lägger någon större vikt vid betygen. Dessa sex informanter beskrev att de allra flesta eleverna förhåller sig relativt ointresserade av betygen. Så här uttrycker sig två informanter:

**I:3** [...] eleverna i grundsärskolan ser inte betygen på samma sätt som eleverna i grundskolan. Jag uppfattar det som att eleverna i grundsärskolan inte tycker att betyg är särskilt viktigt [...]

**I:7** [...] fyra av eleverna tänkte på betyg [...] de vet att de finns men de lägger ingen värdering i det [...]

De sex informanterna vittnar om ett visst ointresse för betyg hos eleverna. Det kan förstås som en svårighet hos eleverna att förstå betygens funktion i bedömningssyfte.

Informanternas olika beskrivningar av betygens funktion i relation till elevens kunskapsutveckling tydliggör svårigheter i att tolka och använda kunskapskraven och betygskriterierna. Informanternas svar handlar dels om att betygens funktion ska ha ett

kunskapsfokus och dels som att vara likvärdigt inför val av gymnasieprogram. Dessutom framkom en uppfattning om de fall då eleven inte klarar kunskapskraven i ämnen, kan diskussionen bli att eleven ska “flyttas ner” och läsa enligt läroplanen för inriktning ämnesområden. Det framkom också att risken finns att eleverna kan känna stress då kunskapsfokus riskerar att handla om att lära för ett betyg i stället för att lära för livet. En fördel som enligt informanterna finns med betygssättning är att det krävs legitimerade lärare för att få sätta betyg, vilket genererar högre kvalitet på undervisningen och som i sin tur gynnar elevernas kunskapsutveckling.



## 7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras de resultat som framkommit ur våra intervjuer i relation till relevanta styrdokument, litteratur och tidigare forskning. Avsnittet inleds med en resultatdiskussion. Sedan följer en metoddiskussion och slutligen en beskrivning av studiens kunskapsbidrag samt förslag på fortsatt forskning.

### 7.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte är att belysa lärares perspektiv på betygssättning i grundsärskolan eller mer precist sju lärares erfarenheter av att betygsätta elever i grundsärskolans inriktning ämnen samt synliggöra deras uppfattningar om betygssättningens funktion i relation till elevernas kunskapsutveckling. För att besvara studiens syfte ställde vi följande frågor:

1. Hur arbetar lärare med bedömning och betyg i grundsärskolans inriktning ämnen?
2. Hur beskriver lärarna relationen mellan undervisning, formativ bedömning och betygssättning?
3. Vilken funktion uppfattar lärarna att betygen fyller för elevens kunskapsutveckling?

Vår studie pekar på att lärares arbete med bedömning och betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen är komplex. Ineland och Silfver (2018) hävdar i sin studie att lärare i grundsärskolans inriktning ämnen upplever att de har färre mätinstrument att mäta elevernas kunskaper med eftersom det nästan aldrig eller väldigt sällan förekommer prov, tester eller förhör i grundsärskolan. Detta är i linje med vad flera av våra svarspersoner anger som svar när vi frågar dem om hur de gör i betygssättningen utifrån bedömningsprocessen. Majoriteten av informanterna använder sig inte av någon form av skriftligt förhör, prov eller liknande. De flesta använder sig av konkret material och planerar och genomför undervisningen på ett sätt som möjliggör situationer som synliggör elevens kunskaper på ett lekfullt sätt, utan att kalla det för prov eller förhör. Med ett sådant förhållningssätt upplever eleverna inte att de ska bevisa sin kunskap genom test, utan läraren ser elevens kunskaper utifrån olika undervisningssituationer. Nordgren et al. (2017) menar att lärare behöver göra bedömningar under hela skoldagen vilket blir centralt i skolan. Det är en förutsättning för att kunna synliggöra elevens behov av kunskapsutveckling och kunskapsnivå i relation till kunskapskravet. Informanterna i vår studie beskriver vikten av rätt förutsättningar för att göra bedömningar under hela skoldagens olika moment och situationer. Rätt förutsättningar krävs för att kunna få syn på elevernas förmågor då eleverna i samma klass kan ha varierande nivåer av intellektuell funktionsnedsättning. Eleverna lär sig inte bara i klassrummet. Även Klapp (2015a) påpekar att bedömning av och i olika situationer ger en högre reliabilitet när bedömning görs på flera olika sätt.

Alla informanterna använder betygsmatriserna som underlag för att kvalitetssäkra att eleverna får den undervisning som de har rätt till. Samtidigt upplever alla informanter att kunskapskraven är för höga och ojämna. I kunskapskraven för skolämnet matematik, som återfinns i läroplanen för grundsärskolans inriktning ämnen (Skolverket, 2011), står det till exempel att eleven ska kunna föra enkla och resonemang om mängd, pris och tid. Vidare står

det formulerat i kunskapskraven för skolämnet svenska att eleven ska medverka i att jämföra eller ska kunna jämföra och beskriva olika typer av texter (Skolverket, 2011).

Av egna erfarenheter och utifrån samtal med våra informanter uppfattar vi att det är en stor spridning på kunskapsnivån hos eleverna, vilket gör att bedömningar och betygssättning blir en svårighet. Dels som nämnts tidigare är det en svårighet kring tolkningen av centrala begrepp *medverka* och *bidra* för betyg E men också kring hur eleven ska bedömas utifrån förmågan att reflektera över sitt eget lärande. Det formuleras följande i Lsär11:

*Utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna* (Skolverket, 2011 s.17).

Alla informanter påpekade i likhet med Granlund och Göransson (2011) att det är svårt att resonera, diskutera och jämföra för många elever med intellektuell funktionsnedsättning eftersom det inom funktionsnedsättningen ingår bristande förmågor inom kommunikation och abstrakt tänkande.

Vidare beskriver informanterna relationen mellan undervisning och betyg som svårfångad. Alla informanterna är grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011) svårtolkad och inkonsekvent, det vill säga att ibland upplevs kunskapskraven för höga och ibland för låga. Detta är i linje med vad Alm (2017) skriver om i sin kunskapsöversikt. Författaren menar att det är otydligt och svårt att skilja på vad *medverkar* och *bidrar* betyder i praktiken. Vidare hävdas dessutom att dessa bedömningsbegrepp inte används konsekvent vilket i sig bidrar till otydlighet och svårigheter i bedömningsarbetet (a.a.). Ineland och Silfver (2018) menar att eleverna bedöms efter samma betygskriterier trots att eleverna har olika intellektuella funktionsnedsättningar och då med olika förutsättningar. Eftersom eleverna har begränsningar i sin kognitiva förmåga kan det vara svårt att se vilken kunskap undervisningen leder till för elevens färdigheter, enligt författarna. Detta tar också en av informanterna upp och menar att högpresterande elever kan ha lättare att förstå syfte med bedömning och betyg för sin egen kunskapsutveckling. Lågpresterande elever kan ha kort arbetsminne vilket betyder att eleven ena dagen har kunskap kring ett ämne, men har glömt det nästa dag. Många elever i grundsärskolan behöver stöd av en vuxen under sin skoldag. Utifrån detta perspektiv ställer sig informanten frågande till hur genomförandet av bedömning och betygssättning ska ske.

Informanternas uppfattningar om betygens funktion för elevens kunskapsutveckling går inte helt i linje med Skolverkets intentioner. Det framkom i våra intervjuer att sex av informanterna inte anser att betygssättningen bidrar till elevernas kunskapsutveckling. Sex av informanterna uppgav att de allra flesta elever i grundsärskolans inriktning ämnen inte lägger någon större vikt vid betygen, de vet att de finns men visar inget större intresse för dem. Detta baserades på bland annat att många elever som är mottagna i grundsärskolan saknar förmågan att förstå syftet med bedömning och betyg. I det större perspektivet förefaller detta sig naturligt eftersom det inom svårigheterna som uppstår genom en intellektuell funktionsnedsättning finns bristande förmåga inom kommunikation och svårigheter med abstrakt tänkande (Jakobsson & Nilsson, 2011; Schalock, 2011; Granlund & Göransson, 2011). I Inelands och Silfvers (2018) studie framkom det att lärare ansåg att betygssättningen i grundsärskolans inriktning ämnen var svår och komplicerad på grund av elevernas kognitiva begränsningar. Det som ofta är svårt för en elev med intellektuell funktionsnedsättning är just att omsätta information till kunskap och kunskap till färdigheter, att generalisera och

minnesfunktionen kan påverkas negativt (a.a.). Just denna svårighet med kognitiva begränsningar beskrev också flertalet av våra informanter som problematiskt.

Bedömning har som bekant flera olika syften. Bedömning ska fungera dels som underlag inför en summativ bedömning som kan vara betygssättning, men även som en process som ska främja och följa elevernas kunskapsutveckling. Det som förmodas ske hos eleverna genom lärarnas arbete med bedömningsprocessen i form av samtal och diskussioner samt modellering under lektionerna kan ur ett sociokulturellt perspektiv förstås som ett lärande, vilket innebär att lärandet sker i samspel med andra och där språket är centralt (Imsen, 2006). Vygotskij hävdar att dialogen och språket är av stor betydelse för lärandet eftersom människan lär av varandra. Därför är samtalet som sker i klassrummen en viktig del av undervisningen där eleverna använder språket i samband med läromedelsmaterial och undervisningsmiljö (Imsen, 2006). Samtidigt är det väl känt att eleverna som är mottagna i grundsärskolan har en fastställd intellektuell funktionsnedsättningsdiagnos vilket i sig betyder att det finns uppenbara svårigheter med att ta emot information och omvandla den till kunskap, vilket gör betygen till ett trubbigt redskap.

En föreställning som presenterades genom våra intervjuer handlar om att alla elever som blir mottagna i grundsärskolans skolform blir automatiskt mottagna i inriktningen ämnen och att betyget F indirekt skulle finnas med i betygskriterierna. Vidare verkar uppfattningen vara att alla elever som inte uppnår lägsta betyg i form av E för grundsärskolans inriktning ämnen enligt betygskriterierna, blir automatiskt omplacerade till skolformens inriktning ämnesområden och får då läsa utifrån kursplanen för inriktningen ämnesområden. Detta är direkt felaktigt och strider mot vad Skollagen (SFS 2010:800) säger. Det står tydligt beskrivet i Skollagen (SFS 2010:800) hur placeringarna och mottagandet av elever i de respektive inriktningarna i grundsärskolans skolform ska gå till. Beslut om en elev ska läsa ämnen eller ämnesområden fattas enligt följande:

*Huvudmannen för utbildningen avgör om en elev som tas emot i grundsärskolan huvudsakligen ska läsa ämnen eller ämnesområden. Rektorn får besluta att en elev ska läsa en kombination av ämnen och ämnesområden samt ämnen enligt grundskolans kursplaner, om eleven har förutsättningar för det. Samråd med elevens vårdnadshavare ska ske innan beslut fattas (Skollagen kap.11 §8).*

Lika felaktigt visade sig uppfattningen om betyg som urvalsfunktion inför val av gymnasiesärskoleprogram vara. Det framkom av våra intervjuer att det bland flera informanter finns en uppfattning om att betygen i grundsärskolan på samma vis som i grundskolan fungerar som ett urvalsredskap som avgör vilka elever som har förutsättningar till vidare utbildning inom olika gymnasiesärskoleprogram. Det vill säga ju högre betyg en elev i grundsärskolans inriktning ämnen har desto fler program inom gymnasiesärskolan är eleven berättigad att söka en placering på. Detta blir då givetvis problematiskt eftersom betygssättningen av elever i grundsärskolans inriktning ämnen inte är obligatorisk, men det är också felaktigt. Alla elever som är mottagna i grundsärskolan, oavsett vilken inriktning, blir alltid erbjudna att ansöka om en skolplacering på gymnasiesärskolan.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) och Skolverkets *Allmänna råd om mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola* (2018) är kriterierna för mottagandet i gymnasiesärskolan de samma som för mottagandet i grundsärskolan, det vill säga att

eleven inte uppnår kunskapskraven i grundskolan respektive gymnasieskolan på grund av en intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada som innebär en bestående begåvningsmässig nedsättning. Det betyder att betygens urvalsfunktion inför val av vidare utbildning inom gymnasiesärskolans olika program inte existerar, utan alla elever som är mottagna i grundsärskolan och som fortfarande genom utredningens fyra bedömningsdelar anses ha en diagnos i form av intellektuell funktionsnedsättning av någon grad, eller nivå, är berättigade till en placering inom gymnasiesärskolan, med eller utan betyg.

Samtalet anges av informanterna i denna studie som ett bedömningsredskap som används i lärarnas arbete med bedömning och betygssättning. När betygskriterierna dessutom anses vara diffusa eftersom begreppen *bidrar* och *medverkar* kan tolkas på många olika sätt vore det bra om diskussionen om betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen uppmärksammas mer. Enligt vår studies resultat av sju lärares uppfattningar och erfarenheter av betygssättning av elever i årskurs 6–9 i grundsärskolans inriktning ämnen finns det svårigheter med bedömning av eleverna, dels på grund av deras olika förmågor att förmedla sina kunskaper på grund av deras funktionsnedsättningar, men även på grund av kunskapskravens otydliga och diffusa formuleringar och begrepp, såsom *bidrar* och *medverkar*. Det framkom även felaktiga uppfattningar av vad Skollagen (SFS 2010:800) säger om betyg. Betyg används varken som sorteringsredskap inför mottagandet av eleven i respektive inriktning i grundsärskolan eller i elevens val av gymnasiesärskola enligt de styrdokument som styr skolan (Skolverket, 2011; SFS 2010:800).

Normaliseringsprincipen som startade under 1960-talet och som strävat mot att göra grundsärskolan mer lik grundskolan har enligt vår uppfattning både för och nackdelar. En fördel är att skolan har blivit mindre omsorgsinriktad med den nya läroplanen och att alla har rätt till skolundervisning oavsett funktionshinder. Nackdelen är att läroplanen har höga kunskapskrav samt är inkonsekvent i sina krav, vilket även framkom av intervjuerna. Elevernas intellektuella funktionsnedsättning gör att betygssättningen utifrån betygskriterierna uppfattas av våra informanter som svårtolkad, som i sin tur kan missgynna elevernas kunskapsutveckling enligt dem.

Vi som gjort denna studie arbetar båda i grundsärskolan med elever i båda grundsärskolans inriktningar. Vi har olika erfarenheter kring bedömning och betygssättning men är av samma åsikt, och det är att bedömning och betygssättning av elever i grundsärskolans inriktning ämnen är ett stort dilemma. Ett dilemma både för oss lärare som planerar undervisningen, och gör bedömningar samt sätter betyg, men framförallt för våra elever. Utifrån vetskapen om vad som är svårt för elever med intellektuell funktionsnedsättning i sitt lärande kan en diskussion om samtalet som kunskapsredskap i undervisningen föras. Studien visar att det finns beskrivningar av fördelar och nackdelar som kan uppstå med betygssättning i relation till elevernas kunskapsutveckling och detta bör diskuteras. Som tidigare nämnts i denna studie sker bedömning av elevernas kunskapsutveckling även i andra miljöer och situationer under skoldagen än bara i klassrummet. Dessutom har det också framkommit i vår studie är att forskning kring bedömning och betyg i grundsärskolan inte är ett prioriterat forskningsområde, däremot finns en hel del forskning kring bedömning i grundskolan. Detta uppfattar vi som anmärkningsvärt, eftersom vi anser att forskning kring hur bedömning och betygssättning uppfattas och genomförs i grundsärskolan är av stor vikt sedan de ökade kunskapskraven i grundsärskolan togs i bruk, i och med den senaste läroplanen, Lsär 2011. Det faktum att betyg inte är obligatoriskt i grundsärskolan kan ge upphov till diskussion kring den faktiska funktionen av betygssättning för grundsärskolans elever. Betyg i grundsärskolans inriktning ämnen måste begäras av eleven själv eller vårdnadshavare.

Flertalet informanter ställer sig därför frågande till om betyg är nödvändigt i urvalssyfte då betyg inte används som sorteringsredskap inför gymnasieval utan eleverna har även utan betyg rätt att ansöka om en gymnasiesärskoleplacering.

## 7.2 Metoddiskussion

Studien vi har gjort är en kvalitativ studie där vi försökt skapa en bild av några lärares erfarenheter av betygssättning och deras uppfattningar om betygssättningens funktion för elevernas kunskapsutveckling. Det betyder i sin tur att samtalsintervju har varit den metod vi ansett vara bäst lämpad som redskap för att samla in materialet i vår studie.

Studiens teoretiska utgångspunkt är sociokulturell vilket passar bra ihop med läroplanens (Skolverket, 2011) skrivningar om att utvecklingssamtalet mellan lärare och elev samt vårdnadshavare ska fungera som ett forum för informationsgivande kring elevens kunskapsutveckling. Om tanken är att informationen om elevens kunskapsutveckling ska gynna elevens kunskapsutveckling och ges genom samtal med läraren kan utvecklingssamtalet där eventuella betyg diskuteras ses som ett medierande redskap.

Vygotskij (1999) skriver om mediering som betyder förmedling av information och kunskap. Det kan hävdas att både betygssättningen och utvecklingssamtalet är medieringsredskap. Enligt teorin fungerar samtalet och språket som en bärande pelare i personens utveckling.

Eftersom studiens ansats är kvalitativ innebär det att studiens intresse har varit kvalitativt snarare än kvantitativt. Hade vi i vår studie istället varit intresserade av mängd eller massa framför uppfattningar och erfarenheter skulle en enkätundersökning vara bättre lämpad som metod för insamlandet av data. Studien har ingen större geografisk spridning av informanter vilket gör studien för liten med för få informanter för att resultatet ska kunna generaliseras men vi anser samtidigt att resultatet av denna studie kan vara en antydning och fingervisning om de uppfattningar som lärare i grundsärskolan har kring bedömning och betygssättning i grundsärskolans inriktning ämnen. Något som också kan ha påverkat studien är våra förhållandevis bristfälliga erfarenheter som intervjuare. Enligt Kvale och Brinkman (2014) är intervjuande ett hantverk som man bäst lär sig tillsammans med erfarna intervjuare, för att intervjun ska bli av bra kvalitet krävs mycket övning. Som ovana intervjuare genomförde vi en provintervju för att kunna rätta till eventuella brister, både i intervjuteknik och frågorna i intervjuguiden (Stukát, 2011; Trost, 2005). Efter vår första intervju formulerade vi dock om några frågor och lade till ytterligare en fråga inom samma tema. Det är i linje med hur Esaiasson et al. (2012) beskriver en pilotstudie och dess syfte. Det är gynnsamt att pröva sina formulerade intervjufrågor i en intervju som utförs innan och utanför själva studien i syfte att identifiera svåra frågor för att omformulera dem (a.a.). Studiens resultat kan också ha påverkats av att informanterna inte svarat fullt ärligt på frågorna. Eftersom betygssättning är en myndighetsutövning som ska göras kan det eventuellt vara ett svårt ämne att visa sina ståndpunkter i.

## 7.3 Studiens kunskapsbidrag

Det finns svårigheter med betygssättning av elever i grundsärskolan eftersom den intellektuella funktionsnedsättningen hos eleverna bidrar till att elever inte alltid har förmåga att visa sina kunskaper.

Elevassistenterna har en viktig roll eftersom de tillbringar mer tid med eleverna under skoldagen än lärarna. Därför är kollegialt arbete angeläget och samtlig skolpersonal som arbetar kring eleven bör vara väl förtrodda med kunskapskraven och kunskapsmålen i

grundsärskolans läroplan. All personal kring eleven bör delta i samtalen som förs kring elevens kunskapsutveckling för att skapa en helhetsbild av elevens utveckling mot målen.

Grundsärskolans läroplan använder diffusa begrepp i betygskriterierna vilket försvårar lärarnas arbete med bedömning av eleverna.

Eleverna i grundsärskolans inriktning ämnen kan ha svårt för att uppfatta betyg som motivator för sina val av gymnasiesärskoleprogram för att betygssättningen av intellektuellt funktionsnedsatta elever saknar funktion som sorteringsredskap inför vidare utbildning. Detta eftersom grundsärskolans skolform inte har obligatorisk betygssättning. Därför behöver lärare i grundsärskolan arbeta för elevernas förståelse för den formativa bedömningen som motivator för elevernas kunskapsutveckling.

## 7.4 Förslag till vidare forskning

En intressant tanke är att undersöka hur lärare ser på betygssättning i andra delar av landet och jämföra kommuner emellan. En informant funderade kring om det kan vara skillnad mellan olika skolområden när det gäller begäran av betyg från elev eller vårdnadshavare och vad det i så fall det kan bero på är också en intressant forskningsfråga. Det som är mest intressant och som absolut skulle behövas en undersökning av elevernas egna tankar kring bedömning och betyg. Men efter vad som framkom i resultatet verkar många elever ha svårigheter kring förståelse om sin egen kunskapsförmåga, bedömning och betygens funktion samt att många elever har svårigheter i sin kommunikativa förmåga som i sin tur kan påverka elevens förutsättningar att resonera och diskutera kring olika ämnen. Trots de här svårigheterna hos eleverna är det här ett viktigt forskningsområde som kan ge en fingervisning om hur eleverna ser på sin egen kunskapsutveckling i förhållande till bedömning och betyg.

# Referenser

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

Ahlberg, A. (Red). (2016). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* Lund: Studentlitteratur.

Alm, J. (2017). *Kunskapsöversikter. Kunskapskrav på ett nytt och översiktligt sätt*. Stockholm: Gothia Fortbildning

Andersson (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur

Bergström, G., & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3., [utök] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur

Black, P.& Williams, D. (2011). *Inside the black box-Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's Collage London Shool of Teacher

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Malmö: Liber.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H & Wägnerud, L. (2012). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik

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

Granlund, M. & Göransson, K. (2011). *Utvecklingsstörning*. I Söderberg, L & Antonsson.S (Red.), *Nya Omsorgsboken*. Stockholm: Liber

Grünewald, K (2009) *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag

Guskey, T & Jung, L. (2009). Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students with Special Needs. *Theory Into Practice*, 48(1), 53-62  
Hämtad 24 april, 2019 från: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/00405840802577619#aHR0cHM6Ly93d3ctdGFuZGZvbmxpbmUtY29tLmV6cHJveHkudWluZ3Uuc2UvZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAwNDA1ODQwODAyNTc3NjE5P25lZWRY2Nlc3M9dHJlZUBAQDA=>

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd* (2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Gleerup

Ineland, J & Silfver, E. (2018). *Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning - attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv*. Hämtad 3 april, 2019 från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1472/1326/>

Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur

- Jakobsson, I-L. och Nilsson, I. (2011) *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur
- Klapp, A. (2015a). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Klapp, A. (2015b). *Does grading affect educational attainment? A longitudinal study*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3): 302–323.  
Hämtad 20 oktober, 2019 från: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121>
- Kommittédirektiv1989:20 *Kommunalisering av sarskolan*  
Hämtad 29 november, 2019 från: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/kommunalisering-av-sarskolan\\_GDB120](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/kommunalisering-av-sarskolan_GDB120)
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1959). *Läroplan för rikets sarskolor*.  
Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie, nr 730. Stockholm: Karlshamn: Lagerblads.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. *Nordic Studies in Education*, (01), 16-35.  
Hämtad 3 november 2019 från <https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/np/2005/01>
- Linberg, W (2005) *Svensk forskning om bedömning och betyg 1990-2005* Hämtad 1 oktober, 2019 från: <https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803896>
- Lundahl, C. Román, H & Riis, U (2010). *Tidigt ute med sena betyg – sent ute med tidiga!* Svensk betygs politik i ljuset av internationell betygsforskning och betygssättningen i Europa. Uppsala: Universitetstryckeriet Uppsala. Hämtad 24 april, 2019 från <http://uu.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A357673&dswid=5820>
- Mattsson, I-L. (2007). *En skola för alla eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål*. Licentiatavhandling i barn och ungdomsvetenskap. Individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad 11 november, 2019 från <http://www.iol/publikationer>
- Nilholm, C. (2012). Makt, motstånd och normalisering: En kommentar. *Utbildning och demokrati*, 21(3), 107–111.
- Nordgren, K. Odenstad, C & Samuelsson, J (red) (2017) *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium* (3:e upplagan) Malmö: Gleerup
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav-nya läroplaner för skolan*.  
Hämtad 10 oktober, 2019 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2008/12/prop.-20080987/>
- Rienecker, L & Stray Jørgensen, P (2014) *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm Samfundslitteratur och Liber



Schalock, R. (2011). *The evolving understanding of the construct of intellectual disability*. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 36(4).

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

SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
Hämtad 9 september, 2019 från: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

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

Skolverket (2011) *Läroplan för grundsärskolan* (reviderad 2018). Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2013). *Rutiner för mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2018). *Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola samt urval till gymnasiesärskolans nationella program*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2019). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Skolverket

Smith, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Szönyi, K & Tideman, M (2011). *Särskola, kategorisering och vanliggörande*. I Söderberg, L & Antonsson, S (Red.), *Nya Omsorgsboken*. Stockholm: Liber

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet  
Hämtad 10 mars, 2019 från <http://www.vr.se/>.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Watkins, A. (Red.) (2007) *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Hämtad 10 oktober 2019 från:  
[https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-SV.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-SV.pdf)

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Östlund, D. (2012). *Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan?* I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad. Hämtad 20191029 <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:512089/>

# Bilaga 1

20190911

## Missivbrev

Hej!

Vi är två lärare som arbetar i grundsärskolan och som läser sista terminen på Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning. I vår utbildning ingår det att skriva ett avslutande examensarbete.

Vi är nyfikna på lärares tankar om betyg för elever i grundsärskolan årkurs 6-9 inriktning ämnen. Därför söker vi nu lärare som undervisar i grundsärskolans inriktning ämnen och som är intresserade av att delta i vår intervjustudie.

Intervjuerna kommer endast att användas i forskningssyfte. Deltagandet är naturligtvis frivilligt och kan när som helst avbrytas. Vår studie följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Låter detta intressant? Hör då av dig till oss så hittar vi en gemensam tid att träffas så snart som möjligt.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Linda Eklund 0704-603555, linda.eklund@grundskola.goteborg.se

Mariette Karlsson 0730-651861, mariette.karlsson@grundskola.goteborg.se

## Bilaga 2

### Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilken är din grundexamen?
- Hur länge har du arbetat som lärare i grundsärskolan?
- I vilken klass undervisar du i nu?

### Betyg

- Vilka erfarenheter har du av att sätta betyg i grundsärskolan?
- Hur många av dina elever blev betygsatta vt-19?
- Hur många elever begärde betyg utan att uppnå kunskapskraven?
- Hur får vårdnadshavare och elever information om att de ska/kan begära betyg från varje terminsslut?
- Vad uppfattar du är vanligast, att eleven eller vårdnadshavare begär ut betyg?
- Vad tro du syftet kan vara att elev eller vårdnadshavare begär ut betyg/inte begär ut betyg?

### Betygsättning

- Kan du beskriva hur du gör betygsättningen utifrån bedömningsprocessen?
- Hur uppfattar du att eleverna ser på betyg?
- Hur är eleverna delaktiga i den formativa bedömningsprocessen?

### Kunskapsutveckling

- På vilket sätt uppfattar du att betygsättning bidrar till elevens kunskapsutveckling?
- Vilka eventuella hinder kan du se att betygsättning har på elevers kunskapsutveckling?

### Syfte och funktion

- Vad uppfattar du att betyget har för funktion i grundsärskolan?
- Hur ser du på att betyg i F inte ges och att betyg inte heller är obligatoriskt?



