



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

De "betyger" ingenting

En intervjustudie kring några elevers förståelse och upplevelse av betyg i gymnasiesärskolan

Annika Carlsson
Camilla Larsson

Speciallärare med inriktning
utvecklingsstörning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLU601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2022
Handledare: Ulla Berglindh
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Liselotte Kjellmer

Nyckelord: betyg, gymnasiesärskola, intellektuell funktionsnedsättning, fenomenologi

Abstract

Bakgrund och problem

Betyg och betygssättning i särskolan har visat sig vara motsägelsefullt. Betygssystemet i särskolan är på ytan likadant som övriga skolans men är modifierat på flera punkter. Det leder till flera problem kring dess användande och användbarhet. Området är dock beforskat i begränsad omfattning och då mest utifrån ett lärarperspektiv.

Syfte

Den här studien handlar om elever på gymnasiesärskolan och betyg. Mer specifikt har syftet med studien varit att söka kunskap och bidra med nya aspekter kring hur några elever i gymnasiesärskolan förstår och upplever betyg.

Teori och metod

Studien har genomförts med en pedagogiskt inriktad fenomenologisk ansats. Störst insikt om elevernas förståelse och upplevelser erhålls genom att möta dem i deras livsvärld. Insamling av empirin skedde genom elva semistrukturerade elevintervjuer på två gymnasiesärskolor. Att intervjua ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning krävde särskild etisk hänsyn. Intervjuerna tematiserades och sedan gjordes en hermeneutiskt inspirerad analys.

Resultat och diskussion

Resultatet visade att elevernas förståelse av betyg i allmänhet och särskolans betygssystem specifikt var fragmentiserat. De betygsfunktioner som kom fram i resultatet var betyg som information om prestation och betyg för urval till arbete och utbildning. Detta trots att urvalsfunktionen inte finns i särskolebetygen. Resultatet pekar också på att strävan att betyg ska fungera normaliserande i särskolan snarare har motsatt effekt. I resultatet framgår att betyg var något förgivettaget i elevernas livsvärld men också osynliga. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet i förhållande till litteratur, tidigare forskning och teori. Metoddiskussionen visar att den fenomenologiska ansatsen och kvalitativa intervjuer passar väl med studiens syfte och forskningsfrågor

Förord

Vi vill först och främst tacka varandra för ett gott samarbete genom hela arbetet med den här studien. Genom att läsa gemensamma texter, diskussioner och inte minst i intervjuandet har vi ökat vår kunskap och utvecklats såväl personligt som i vårt yrke. Vi har deltagit lika mycket genom hela den process som studien varit. Tillsammans har vi letat relevant litteratur och skapat texten. Intervjuerna genomförde vi hälften var med den gemensamt skapade intervjuguiden. Analysen av intervjuerna gjordes tillsammans.

Ett stort tack till våra respektive familjer och vänner som under hela genomförandet stöttat oss med allt från tid till glada tillrop.

Ett ytterligare stort tack riktas till de rektorer och lärare som lät oss komma till deras skolor och låna deras elever. Framför allt går tacket till de elva elever som tackade ja till att vara med i intervjuerna och var villiga att bjuda in oss till sina livsvärldar. Tack vare att vi fick dela den med er så kunde studien genomföras.

Ett speciellt tack vill vi ge till vår studiekamrat Josef som i ett tidigt skede under ett seminarium inspirerade oss till studiens titel.

Till sist vill vi ge ett stort tack till vår handledare Ulla Berglindh som med entusiasm guidat oss genom hela arbetet. Ulla har alltid gett oss gott om tid vid våra handledarträffar och bidragit med nya aspekter på ämnet. Hon har tillsammans med oss diskuterat frågeställningar och forskningsansatser. Hon har också gett handfasta råd i de små detaljerna i själva skrivandet.

Innehåll

Förord.....	3
1 Inledning	6
2 Syfte och forskningsfrågor	7
3 Termer och begrepp.....	8
4 Bakgrund	9
4.1 Internationella och nationella lagar och styrdokument.....	9
4.2 Särskolan, särskolans elevgrupp och intellektuell funktionsnedsättning	9
4.3 Betyg och betygssystem i svensk skola	11
4.4 Betyg och betygssättning i särskolan.....	11
5 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	15
5.1 Lärare, betyg och betygssättning i skola och särskola.....	15
5.2 Elever, betyg och betygssättning i skola och särskola.....	17
5.3 Betyg, prestation och motivation	18
6 Teoretiska utgångspunkter	19
6.1 Fenomenologi som pedagogisk forskningsansats.....	19
6.2 En prereflexiv och intersubjektiv livsvärld.....	19
6.3 Förgivettagna fenomen och don	20
6.4 Levd tid och erfarenhetsförråd.....	20
6.5 Lärare och pedagogisk takt	20
6.6 Specialpedagogiska perspektiv	21
7 Metod.....	22
7.1 Urval	22
7.2 Metod och genomförande	22
7.3 Bearbetning och analys.....	23
7.4 Reliabilitet.....	24
7.5 Validitet	24
7.6 Generaliserbarhet	24
7.7 Etik.....	24
8 Resultat.....	26
8.1 Hur eleverna förstår betyg, betygssättning och sitt betygssystem.....	26
8.2 Hur eleverna upplever betygens funktion i gymnasiesärskolan	29

8.3	Hur eleverna upplever betyg och betygssättning i gymnasiesärskolan	30
8.4	Sammanfattande resultatanalys.....	32
9	Diskussion	34
9.1	Resultatdiskussion	34
9.1.1	Vilken förståelse har elever i gymnasiesärskolan av betyg, betygssättning och sitt betygsystem	34
9.1.2	Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betygens funktion	35
9.1.3	Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betyg och betygssättning.....	37
9.1.4	Avslutande reflektioner kring resultatet	38
9.2	Metoddiskussion	39
9.3	Studiens kunskapsbidrag	40
9.4	Förslag till vidare forskning.....	40
	Referenser	41
	Bilagor	44
	Bilaga 1	44
	Bilaga 2	45
	Bilaga 3	46
	Bilaga 4	47

1 Inledning

Betyg och betygssystem har sedan de började användas systematiskt kring mitten av 1800-talet varit ett hett debattämne i skolans värld och det svenska samhället. Debatten handlar om allt från betygens vara eller icke-vara till vilka benämningar som ska användas och hur många betygsstegen ska vara. På senare år har diskussionerna handlat om i vilken årskurs betyg ska börja sättas och om gymnasieskolan ska ha kursbetyg eller ämnesbetyg. Allt oftare tas också frågan upp om hur betyg påverkar skolelevs psykiska mående. I dessa debatter förblir oftast särskolans betygssystem osynligt (Betyg – bra, dåligt eller ingendera?, 2013; Lundahl m.fl., 2010; Samuelsson, 2012).

Det finns ett antal aspekter kring betygssystemet i särskolan som kan problematiseras. Nordgren och Odenstad (2012) namnger fem funktioner hos betyg. En huvudfunktion både över tid och i ett internationellt perspektiv är att de används som ett urvalsinstrument till vidare utbildning och vid ansökan till arbete. Betygen i särskolan använder inte denna funktion då eleverna är garanterade en plats i gymnasiesärskolan och möjligheten att studera på högskola och universitet inte finns. Detta tvärtemot Skolverkets (2013) syftesbeskrivning för gymnasiesärskolan om att utbildningen förbereder för vidare studier. Inte heller används betygen i någon större utsträckning för att söka arbete då få elever får vanliga anställningar efter gymnasiesärskoleexamen (Arvidsson, 2016). Detta trots att betygen ska fungera som information till blivande arbetsgivare när eleven lämnat gymnasiesärskolan (SOU 2020:43). En andra funktion som blivit allt viktigare i samhället är betygen som kontroll alltså att de används i nationella och internationella jämförelser men också i kampen om att attrahera elever till en viss skola. Betygen i särskolan nyttjas inte heller till detta då det inte genomförs nationella prov eller sker någon insamling av officiell statistik på individnivå (Skolverket, 2016). En konsekvens av att betygen används till urval och kontroll skapar en tredje disciplinerande funktion hos betyg. En maktrelation uppstår där eleverna för att få höga betyg anpassar sig till skolans och lärarens vilja. Denna disciplineringsfunktion hos betyg kan följaktligen inte heller appliceras på särskolan (Nordgren & Odenstad, 2012).

De funktioner som återstår är betyg som information och betyg som motivation (Nordgren & Odenstad, 2012). Enligt Skolverket (u.å.) är det rektors och lärares ansvar att eleverna i särskolan får tydlig och ändamålsenlig information om betyg och betygssättning. Precis som övriga skolan har särskolan ett målrelaterat betygssystem. Skillnaden är att särskolan saknar godkänthetsgräns och därför inte använder betyget F. Lundahl (2011) beskriver att det målrelaterade betygssystemet ställt ökade krav på lärarna att tydligare redogöra för betygssättningen. De har haft svårigheter med att förstå och tolka målen vilket lett till att kunskapsbedömningarna inte blivit rättvisande. Eriksson Gustavsson (2014) pekar på att även lärare på särskolan upplever det målrelaterade betygssystemet som komplext. Att lärarna inte förstår betygssystemet fullt ut leder till att det kan vara problematiskt att informera rätt om betyg och betygssättning. Enligt gymnasiesärskoleutredningen har elever med intellektuell funktionsnedsättning svårighet att både tolka och använda abstrakta symboler som bokstäver och siffror (SOU 2011:8). Detta gör att de kan ha svårt att förstå betygssystemet. Betyg som information verkar därför fungera bristfälligt i särskolan. Nordgren och Odenstad (2012) beskriver motivationsfunktionen hos betyg som en sporre till att prestera bättre men motivationen kan också påverkas åt andra hållet så att betyg i stället sänker den. Enligt de studier som finns tycks betyg i sig inte främja lärande utan de fungerar snarare hämmande (Lundahl m.fl., 2010). Lågpresterande elever påverkas än mer negativt av betyg. Självkänslan sjunker, ansträngningen minskar och eleven tappar motivationen (Lundahl m.fl., 2015). Det som visat sig lyfta prestationer är

formativ bedömning som är frekvent och informationsrik. Den gör att elever blir mer motiverade och ökar sin förståelse (Lundahl m.fl., 2010).

En sista fundering kring betyg i särskolan är kopplat till tankarna kring en skola för alla. Skolans och särskolans läroplaner och betygssystem har kommit allt närmre varandra. Bland annat handlar det om att utbildningarna ska harmonisera med varandra och att det praktiskt ska vara lättare att som särskoleelev delta i ämnen respektive kurser på grund- och gymnasieskolan. Andra anledningar är att en tydlig progression ska kunna ses i elevens utbildning men också att det ska öka delaktigheten och samhällsgemenskapen för elever i grund- och gymnasiesärskola (SOU 2020:43). Inkluderings syftet är uppenbart när särskolans betygssystem nästan är identiskt med övriga skolans. Ineland och Silfver (2018) talar om den normaliseringssträvan som präglar särskolan idag. Det finns en ambition att imitera det som uppfattas som det normala. Frågan är om man uppnår syftet när systemen bara är lika på ytan och i själva verket har betydande skillnader.

Betyg- och bedömningsforskning kopplat till särskolan är fortfarande blygsam och speciellt studier utifrån särskoleelevernas eget perspektiv (Ineland & Silfver, 2018; SOU 2021:11). Särskolans betyg och betygssystem behöver precis som övriga skolans sättas under lupp och vara föremål för forskning och diskussioner och då framför allt utifrån sitt eget perspektiv. Utgångspunkten behöver inte alltid vara i förhållande till och i jämförelse med övriga skolan. Vi vill höra särskoleelevernas röster om betyg och tror att detta kan bli ett litet bidrag till större insikter för både forskning och praktik.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att söka kunskap och bidra med nya aspekter kring hur några elever i gymnasiesärskolan förstår och upplever betyg.

Följande frågeställningar preciserar vårt syfte:

- Vilken förståelse har elever i gymnasiesärskolan av betyg, betygssättning och sitt betygssystem?
- Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betygens funktion?
- Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betyg och betygssättning?

3 Termer och begrepp

I studien kommer termen **intellektuell funktionsnedsättning** eller förkortningen **IF** användas. Ordet utvecklingsstörning används fortfarande till exempel i benämningen på specialläroutbildningen men termen intellektuell funktionsnedsättning har tagit över i allt fler sammanhang och är idag vanligt förekommande (Nilsson Nordfors, 2019).

I studien kommer benämningar på skolformen **särskola** respektive **grundsärskola** och **gymnasiesärskola** användas då den nya formuleringen anpassad skola ännu inte officiellt tagits i bruk (SOU 2021:11).

I de historiska delarna i bakgrunden har däremot den terminologi kring funktionsnedsättningar och skolformen särskola använts som förekommer i den refererade litteraturen.

Följande begrepp som förekommer i studien förklaras nedan.

Betyg: Används på två sätt i studien, dels fenomenet betyg, dels den skriftliga handling som inbegriper ett omdöme om en elevs kunskaper och förmågor (Gustavsson m.fl., 2012).

Betygssystem: Betyg sätts i relation till något och vad som utgör jämförelsepunkten blir grunden till betygssystemet. Enligt (Gustavsson m.fl., 2012) finns det tre olika betygssystem.

- kunskapsrelaterat** elevens prestation bedöms mot vad hen förväntas kunna för ett visst betyg. Det finns två varianter av de kunskapsrelaterade betygen.

- absoluta** elevens prestation bedöms mot absoluta mål.

- målrelaterat** elevens prestation bedöms mot i förväg uppsatta mål.

- normrelaterat** elevens prestation bedöms i förhållande till andra elevers medelprestation

- individrelaterat** eleven bedöms efter sina förutsättningar i jämförelse med sina tidigare prestationer.

Betygssättning: Läraren gör vid en bestämd tidpunkt en sammanfattande bedömning av en elevs kunskaper och kunnande. Hur betygssättning går till regleras i skollag och andra styrdokument. Betygssättning är en myndighetsutövning (Selghed, 2004). Skollagen kräver att läraren ska vara legitimerad för att få sätta betyg. I skolformen särskola är legitimationskravet i dagsläget uppskjutet till 2028.

Summativ bedömning: En bedömning som syftar till att summerar elevernas kunskaper oftast i slutet av en utbildningsperiod till exempel läsår. Det benämns ofta som bedömning *av* lärande. Betyg är alltså en summativ bedömning (Klapp, 2015a).

Formativ bedömning: En bedömning som syftar till att ge tydlig återkoppling under pågående arbete för att stötta och utveckla lärandet. Det benämns ofta som bedömning *för* lärande (Klapp, 2015a).

High stakes-betyg: Betyg som används för urval till nästa utbildningsnivå och alltså har stor betydelse för elevens framtida livschanser (Korp, 2003).

Low stakes-betyg: Betyg som används men det finns ingen konkurrens om platser till nästa utbildningsnivå (Korp, 2003).

4 Bakgrund

För att kort sätta in arbetet i ett historiskt och samhälleligt sammanhang kommer studien först kopplas ihop med några internationella och nationella lagar och styrdokument. Därefter följer en kort överblick av särskolans framväxt och dess nuvarande plats i det svenska skolsystemet, särskolans elevgrupp samt vad det innebär att ha intellektuell funktionsnedsättning. Sedan ges en allmän överblick av betygssystem i svensk skola och en mer specifik om betyg och betygssättningens historia i särskolan.

4.1 Internationella och nationella lagar och styrdokument

Med syfte att skapa ett gemensamt synsätt kring elever med funktionsnedsättning och värna deras rättigheter har det på internationell nivå antagits konventioner och deklARATIONER. Den svenska funktionshinderspolitiken utgår från dessa skrivelser som handlar om barn och unga med funktionsnedsättning och deras rätt till utbildning, livslångt lärande och delaktighet på arbetsmarknaden (Jakobsson & Nilsson, 2011).

FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Ds 2008:23) betonar att dessa personers färdigheter, meriter och förmågor ska erkännas samt deras bidrag på arbetsmarknaden främjas. Enligt samma konvention ska de ha tillgång till allmän högre utbildning utan diskriminering och på samma villkor som övriga medborgare. Enligt Salamanca deklARATIONEN är integrerad skolgång det effektivaste sättet att skapa solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Endast i sällsynta fall och som en undantagslösning ska barn placeras på särskilda skolor, när det bevisats att undervisning i ordinär klass inte tillgodoser elevens behov (Unesco, 2006). I svensk skollag (2010:800) kap 18 § 2 står skrivet att utbildningen i gymnasiesärskolan ska ge eleven ” en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier”. Den ska även ge en grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet och bidra till personlig utveckling.

4.2 Särskolan, särskolans elevgrupp och intellektuell funktionsnedsättning

Undervisning för så kallade sinnesslöa barn startades på 1800-talets mitt initierat utifrån kristen grund (Areschoug, 2000). Utöver att hjälpa dem var syftet att göra barnen självförsörjande så att de inte skulle ligga samhället till last (Skolverket, 2005). När Sverige fick en folkskolestadga 1842 skulle alla barn erbjudas undervisning, dock inte barn med intellektuell funktionsnedsättning som då benämndes sinnesslöa och idioter (Göransson m.fl., 2021). Genom 1967 års omsorgslag fick slutligen samtliga elever rätt att gå i skola oavsett handikapp (SOU 1991:30). De hade alltså fått vänta drygt hundra år innan de innefattades i det allmänna skolsystemet. Samverkan med grundskolan initierades, vilket ökade kunskap och förståelse för de då kallade psykiskt utvecklingsstörda (SOU 1991:30). Redan under 1960-talet förekom begreppet normalisering och intentioner fanns om att integrera barn med funktionsnedsättning i den allmänna skolan (Svärd & Florin, 2014).

Omsorgslagen gjorde också att yrkesutbildning, yrkesträning och verksamhetsträning infördes på gymnasienivå. Med 1973 års läroplan blev dagens gymnasiesärskola grundlagd med fyraåriga program (Göransson m.fl., 2021). Kommunaliseringen av särskolan som skedde på 1990-talet var en handikappideologisk strategi som syftade till att få bort den sjukdomsstämpel som personer med utvecklingsstörning haft sedan början på 1900-talet. I stället för att se dem som

en utomstående grupp skulle de ses som en medborgare bland andra. Med en gemensam huvudman fanns stora möjligheter att skapa en skola för alla, trodde man. De senaste decenniernas socialpolitiska mål har varit att ge personer med utvecklingsstörning normala livsvillkor. I stället för att normalisera individen har en normalisering eftersträvat av den fysiska och sociala miljön där olikheterna setts som en resurs. Särskolans verksamhet har byggts upp kring denna värdegrundande normaliseringstanke som även blivit en förebild internationellt (Molin, 2004). I början av 1990-talet fanns planer på att avveckla särskolan som egen skolform, men tiden ansågs inte mogen (SOU 1991:30). Sverige har därför fortfarande två parallella skolformer. Idag är Sverige relativt ensamt om att ha en separat skolform för elever med intellektuell funktionsnedsättning. I de övriga nordiska länderna finns en gemensam skolform för samtliga elever, där undervisning kan ske i både reguljära och i särskilda klasser (Göransson m.fl., 2021).

Dagens kommunaliserade grundsärskola med nio årskurser innefattar utbildning i ämnen, ämnesområde eller en kombination av dessa. Utbildningen kan i vissa fall bestå av ämnen enligt grundskolans kursplaner. På liknande sätt är gymnasiesärskolans utbildning uppdelad i nationella och individuella program. För de elever som inte kan följa undervisningen på ett nationellt program erbjuds individuellt program. Eleven kan läsa en kombination av ämnen och ämnesområden, alternativt läsa vissa ämnen från gymnasieskolans kursplan (SFS 2010:800). På det nationella programmet erbjuds nio program till skillnad från det individuella programmet där innehållet utformas individuellt efter behov och förutsättningar (Skolverket, 2013).

Särskolans personkrets har varierat under åren i takt med andra förändringar i samhället. I särskolans begynnelse bestod den av ett mångskiftande underlag. Där fanns elever med intellektuell och fysisk funktionsnedsättning men också de från hem med sociala problem eller drabbade av fattigdom. Kunskaper kring orsakerna till elevernas svårigheter var outvecklade, varför inte heller orsakerna utreddes i någon större omfattning. Sedan 2010 är särskolan endast till för de som på grund av en intellektuell funktionsnedsättning inte förväntas nå målen i grundskolan eller gymnasiet. Trots forskningsutveckling och åtstramning av intagning varierar andelen elever mottagna i särskolan över tid, geografiskt i landet och i ålder på eleven (Göransson m.fl., 2021).

För att få en internationell samsyn kring klassificering har gemensamma klassifikationssystem tagits fram. I Sverige används International Classification of Disease förkortat ICD-10 och dess komplement International Classification of Functioning, Disability and Health förkortat ICF. Det är ett klassifikationssystem som anger diagnoser för olika sjukdomar och funktionsnedsättningar (Nettelbladt & Salameh, 2013). Enligt dessa diagnosticeras intellektuell funktionsnedsättning i de tre nivåerna lindrig, måttlig eller svår. Det görs utifrån att individen har en intelligenskvot under 70, att den adaptiva förmåga är nedsatt samt att orsakerna till dessa framträtt före vuxen ålder (Granlund & Göransson, 2019). Inför ett beslut om mottagande i grundsärskola eller gymnasiesärskola görs en utredning bestående av en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Vid beslut om mottagande till grundsärskola eller gymnasiesärskola ska elev och vårdnadshavare få information om vad som skiljer gentemot grundskola och gymnasieskola, till exempel vilka begränsningar valet innebär för framtida studiealternativ och yrkesval (Nilsson Nordfors, 2019).

För individen innebär en lindrig intellektuell funktionsnedsättning att inlärningsförmågan är nedsatt liksom det abstrakta tänkandet och förmågan att generalisera kunskap. Detta påverkar naturligtvis personen framför allt i skolans teoretiska ämnen. Oftast blir funktionsnedsättningen mer märkbar ju högre upp i stadierna eleven kommer eftersom abstraktionsnivån ökar

i undervisningen. Personen har också svårare att helt självständigt sätta i gång teoretiska arbeten och driva dem mot ett mål. I skolmiljön behöver eleven därför mer stöd och handledning. Då personens adaptiva förmåga är påverkad så kan också stöttning i sociala sammanhang behövas (Nilsson Nordfors, 2019). Även den språkliga- och begreppsliga utvecklingen påverkas oftast i någon grad för personer med intellektuell funktionsnedsättning. Det kan handla om att utvecklingen är långsammare eller avvikande (Thunberg, 2011).

4.3 Betyg och betygssystem i svensk skola

Styrdokumentens funktion är just att styra skolan och dess verksamhet men samtidigt ger de i sina texter uttryck för rådande strömningar i samhället. Det betygssystem ett samhälle har väljs bland annat utifrån den eller de betygsfunktioner det har behov av vid den tidpunkten (Göransson m.fl., 2021). I Sverige har vi i modern tid haft tre olika betygssystem och fyra olika betygsskalor. Systemen har olika fördelar och nackdelar och har bytts ut när behoven i samhället ändrats och kritiken av det då rådande betygssystemet blivit för stor (Klapp, 2015a).

Från första delen av 1900-talet fram till kring 1960-talet användes **det absoluta betygssystemet**. Bedömningen av elevernas kunskaper och personlighet var upp till läraren, då inga anvisningar fanns om vilken kunskap som skulle föras fram. Betygsskalan bestod av sju steg från det högsta A till C som stod för underkänd. Betyg sattes i alla ämnen men också i uppförande och ordning. Systemet blev ifrågasatt när samhället demokratiserades och fler människor skulle ha tillgång till högre utbildning. Betygen behövde utöver informationssyftet även användas för urval till högre studier, vilket det var alltför subjektivt och ojämförbart för (Klapp, 2015a; Samuelsson, 2012).

Det normrelativa betygssystemet infördes successivt. I samband med läroplanen 1962 gick man över till en femgradig sifferskala från 1 till 5. Uppförande- och ordningsbetyg fanns kvar till 1970. Eleverna bedömdes i relation till andra elevers prestation. Betygen skulle fördelas enligt normalfördelningsprincipen vilket betydde att varje betyg skulle fördelas procentuellt i varje årskurs sett till hela riket, oavsett hur eleverna presterade i ett ämne. Huvudsyftet med det normrelativa systemet var att ha det som urvalsinstrument i utbildningssystemet, alltså att rangordna eleverna. Inga krav eller mål angavs om vad som krävdes för ett högt betyg (Klapp, 2015a).

Det målrelaterade betygssystemet infördes med läroplanen 1994. Syftet var att informera om vilka kunskaper eleverna hade och motivera dem till vidare prestationer. Urvalsfunktionen var inte längre den primära. Med ett målrelaterat system krävs att eleverna har kännedom om de mål de ska sträva mot och uppnå. Mellan 1994 och 2011 fanns en fyrgradig skala med tre godkända betyg godkänd (G), väl godkänd (VG) och mycket väl godkänd (MVG) och ett underkänt betyg icke godkänt (IG). IG gavs dock bara på gymnasiet. Efter ett tag ansågs betygsskalan vara för odifferentierad och 2011 ändrades den till att ha fem godkända betyg från det högsta A till det lägsta E samt det underkända F-betyget. Med först IG och sedan F-betyget infördes alltså en tröskel för att ta sig vidare i systemet. Betyg där mycket står på spel och pressen ökar på en viss prestation kallas high-stakesbetyg. Trots motsatt föresats förstärktes alltså betyg som urvalsinstrument med det målrelaterade betygssystemet (Klapp, 2015a).

4.4 Betyg och betygssättning i särskolan

I särskolans läroplaner framkommer de värderingar som ligger till grund för vad som anses viktigt för särskolans elever att lära sig, hur det ska läras in och hur det sedan ska bedömas och betyg sättas (Göransson m.fl., 2021). 1946 kom en första provisorisk läroplan för de då

kallade sinnesslöskolorna. Eleverna hade i den möjlighet till åtta års skolgång. Utifrån en ram skapades en individuellt anpassad studiegång som var till gagn för den enskildas framtida liv. I planen nämndes inget om vare sig bedömning eller betygssättning av elevernas prestationer (*Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna jämte anvisningar för sinnesslöskolornas organisation m.m.*, 1946).

Först 1959 ersattes den provisoriska läroplanen av en permanent. I den började begreppet särskola användas och det fanns ett eget kapitel om bedömning. Lärarna ålades att kontinuerligt kontrollera elevernas arbete i syfte att utvärdera om deras undervisning varit lämpligt anpassad efter eleverna och till gagn för dem. Läraren uppmanades vidare att fortlöpande föra anteckningar i en elevakt som följde eleven under utbildningen. Det betonades att det är faktiska kunskaper och färdigheter som betygen avser och inte elevens personlighet eller misslyckanden. Betygsskalan från C till stort A var densamma som användes i övriga skolan men bedömningen skulle ske utifrån eleven och inte i förhållande till någon annan. Vidare beskrevs att elever med stora svårigheter inte behövde bli betygsatta med anledning av att de skulle bli nedslagna av detta. Betyget ersattes då i vissa eller i alla ämnen av ett intyg (*Läroplan för rikets särskolor*, 1959).

Samma år som omsorgslagen trädde i kraft, 1968, kom en ny läroplan för särskolan. Syftet med bedömningen skulle dels vara att ge läraren en uppfattning om vilken nivå eleven var på så att undervisningen kunde planeras dels motivera eleverna till att ta sig an nya och svårare uppgifter. Bedömningen var också underlag för betygssättningen. Det uttrycktes en viss tvekan till betygssättningen på grund av att arbetsgivare skulle kunna feltolka dem men också kring betygens prognoseffekt alltså huruvida det fanns en överensstämmelse mellan elevens betyg och hur eleven skulle fungera i en arbets- eller fritidssituation. Problemet kring detta beskrevs dock som mindre då betyg sällan användes vid arbetsökande och därför hade ett litet värde på arbetsmarknaden. Betygen ansågs däremot ha ett annat värde för eleverna då de bidrog till att jämställa särskoleeleverna med andra elever. Precis som i 1959 års läroplan kunde elever helt eller delvis undantas från betygssättning med syfte att undvika att såra dem (*Läroplan för särskola. Skola för grundundervisning.*, 1968).

Endast fem år senare introducerades nästa läroplan för särskolan. Den omfattade både den obligatoriska särskolan och den frivilliga yrkessärskolan. Liksom i förra läroplanen skulle bedömningen hjälpa eleven "framåt med tillförsikt" och samtidigt förse läraren med information för att kunna undervisa på rätt nivå och betygssätta eleven. Precis som innan kunde eleven i stället för betyg få ett intyg däremot angavs inte omsorg av eleven som skäl utan det var underförstått. Betygsskalan var samma som skolan i övrigt, 1-5, där 5 var högst och 1 lägst. Det påpekades att det var viktigt att föräldrarna informerades om att betygen var satta utifrån elevens individuella mål och inte i jämförelse med andra elever. Föräldrarna kunde däremot begära att få information om elevens prestationer i relation till andra elever. Det underströks dock att jämförelser mellan olika elever skulle vara meningslös då de hade så olika förutsättningar. En betygssättning gjord på det sättet beskrevs till och med som "...motbjudande, eftersom betygen i stor utsträckning skulle ge uttryck åt handikappets svårighetsgrad" (sid 91 *Läroplan för särskolan 1 Allmän del* [Lsä73], 1973). Den betygsfunktion som betonades var den motivationshöjande och precis som förut var också syftet att särskoleeleverna skulle känna sig mer jämställda med övriga elever. Uttryckligen sades det att betygen inte hade någon urvalsfunktion till yrkessärskolan och i princip inte heller för att söka arbete (Lsä73, 1973).

År 1990 kom nästa läroplan för den obligatoriska särskolan. I den planen hade betyg tagits bort med anledning av att de inte behövdes då grundsärskoleeleverna var garanterade en plats på yrkessärskolan. Eleverna fick däremot ett intyg på sin utbildning. Ordet bedömning hade i läroplanen ersatts av begreppet utvärdering. Utvärdering tillsammans med eleverna skulle tala om huruvida de nått sina uppsatta mål och om arbetssätt behövde ändras för att öka inläringen. Även elevernas motivation för olika moment skulle nu utvärderas. Delaktighet var i fokus och det var eleverna själva som kunde ge den bästa informationen om sin skolprestation (*Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del* [Lsä90], 1990).

Redan 1994 presenterades en ny läroplan för grundsärskolan och för första och hittills enda gången var den gemensam för alla skolformer på grundnivå. Med den infördes det målrelaterade betygssystemet och även grundsärskoleeleverna fick betyg på hur väl de nådde kunskaper mot uppsatta mål. En tvågradig betygsskala med stegen godkänt (G) och väl godkänt (VG) användes däremot kunde eleverna varken få mycket väl godkänt (MVG) eller underkänt. Elev eller vårdnadshavare var tvungna att begära betyg i de betygsgivande årskurserna. Det betonades också att eleverna bedömdes mot målen utifrån sina individuella förutsättningar (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo94], 1994). Även för de frivilliga skolformerna kom en gemensam läroplan 1994. Nytt för båda var att gymnasiet blev kursutformat och att betyg skulle sättas efter varje avslutad kurs. Det medförde skillnader för eleverna i hur ofta de får betyg. På grundsärskolans högsta stadium delas betyg ut varje termin medan de i gymnasiet sätts vid kurslut vilket är mer sällan och vissa fall först efter fyra år. För gymnasiesärskolan användes också godkänt (G) och väl godkänt (VG). Utbildningen skulle förbereda för livslångt lärande och arbetsliv. Det fanns inte som tidigare skrivningar om särskolebetygens värde eller funktion (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf94], 1994; SOU 2011:8).

År 2011 kom en ny läroplan för både grundskolan och grundsärskolan men återigen var de uppdelade i två. Det målrelaterade betygssystemet är kvar men betygsskalan är utbytt mot bokstäverna A-E där A är högst och E är lägst av de godkända betygen. På grundskolan men inte i grundsärskolan används även det underkända betyget F. I de fall då eleven inte uppnår E i grundsärskolan sätts inget betyg. Fortfarande måste elev eller vårdnadshavare begära att betyg sätts i grundsärskolan. Undervisningen är nu mer kunskapsfokuserad och inte längre lika tydligt styrd efter elevens individuella förutsättningar men det uttrycks ändå att den ska anpassas till eleven (*Läroplan för grundsärskolan 2011* [Lgrsä11], 2011). Även i de frivilliga skolformerna delades läroplanerna upp igen och 2013 kom den senaste läroplanen för gymnasiesärskolan. I skrivningarna står det att utbildningen är en förberedelse för både vidare studier och kommande arbetsliv. Betyg sätts efter varje avslutad kurs med betygssteg från A-E. F användes inte heller på gymnasiesärskolan men om E inte nås så sätts inget betyg alls i kursen (*Läroplan för gymnasiesärskolan 2013* [Gysär13], 2013). Idag 2022 står både grundsärskolan och gymnasiesärskolan precis som skolan i övrigt inför nya förändringar kring bland annat sammanvägningen i betygsstegen.

Sammanfattningsvis blir bilden av betyg, betygssättning och betygssystem i särskolan motsägelsefull. En ambition har varit att skolan och särskolan ska närma sig varandra. Särskolan har också ofta följt de systemskiften som gjorts i skolan kring betyg men det rådande betygssystemet har modifierats i förhållande till särskolans elever. En av de skiljande sakerna är att betygssättning inom framför allt grundsärskolan präglats av frivillighet. En annan del är omsorgen av elevens känslor i betygssättningen. Eleven ska inte behöva känna sig nedslagen av sina betyg. Betygen i särskolan kan därför sägas åtminstone fram till 2011 använt sig av ett indi-

vidrelaterat betygssystem då eleven bedömts utifrån sin förmåga. Sedan de senaste läroplanerna trädde i kraft i grund- och gymnasiesärskola så har kunskap kommit mer i fokus. I de tidigare läroplanerna har det oftast framgått tydligt att särskolans betyg inte är till urval inför vidare studier och i begränsad utsträckning för arbetssökande. Därav följer att deras betyg inte är av karaktären high-stakes och de har inget behov av F-betyget. Betygen har vidare haft funktionen av information till eleven och längre fram även en motiverande funktion. Flertalet läroplaner lyfter också betyg som något som ska verka normaliserande för eleverna i särskolan.

5 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Forskning om betyg har i Sverige tidigare inte varit så betydande men efter millennieskiftet har den ökat markant. Inom sarskolevärlden har forskningen däremot riktats mot andra områden än betyg och betygssättning under 2000-talet. Studier med fokus sarskola och betyg är ganska få. Det finns några undersökningar framför allt utifrån lärares perspektiv på betyg och bedömning i sarskolan men när det kommer till studier om elevers upplevelser så är de i det närmaste obefintliga. Det handlar om ett tiotal studentuppsatser vilket i sig kan vara en indikation på ett ökande intresse för området (Eriksson Gustavsson, 2014; Ineland & Silfver, 2018; Tholin, 2006).

I det följande kommer därför forskning kring betyg från skola såväl som sarskola att återges. Först presenteras forskning relaterat till lärare och betyg i skola och sarskola. Sedan kommer forskning kring betyg och elever i skola och sarskola. Till sist behandlas forskning kring betygs påverkan på elevers prestation och motivation. Det bör också påpekas att de två första delarna i tidigare forskning i huvudsak har svenska källor då det svenska systemet med ett parallellt skolsystem som sarskola saknar motsvarighet i andra länder. I det tredje avsnittet som berör betygs påverkan på elevers prestation och motivation tas internationella källor upp.

5.1 Lärare, betyg och betygssättning i skola och sarskola

Det nya målrelaterade betygssystemet som infördes i och med läroplanerna 1994 och senare justerades i läroplanerna 2011 respektive 2013 ställde flera helt nya och ökade krav på lärarkåren i både skola och sarskola (Ineland & Silfver, 2018; Tholin, 2006). De nya kunskapskraven för grund- och gymnasieskolan innehåller en stor andel abstrakta ord. Kravformuleringarna är i många fall så generellt uttryckta att de blir svårtolkade eller till och med intetsägande. I flera fall är det marginella och tolkningsbara skillnader mellan orden som beskriver kvalitetsstegen mellan de olika betygen (Rinne, 2015). Både Selghed (2004) och Tholin (2006) tar dessutom upp brister vid införandet av det nya betygssystemet i grundskolan. Lärarna fick inte tillräcklig fortbildning inför bytet. Det saknades också stöd och hjälp till lärarkåren kring betygssystemet. Implementeringstiden var dessutom för kort och därmed fick lärarna ingen rättvis chans att sätta sig in i det. Det har lett till flera problem med betygssystemets tillämpning. En av de saker som målrelaterade betyg medför är att eleverna i förväg måste informeras om vilka mål eleverna ska uppnå. Eleverna ska dessutom kontinuerligt informeras om betygsutvecklingen och betygssättningen ska klargöras för dem. I Korp (2006) framgår det att lärarna på gymnasiet ofta delar ut kopior av kunskapskraven till eleverna vid uppstart men att de sällan förklaras. Lindberg (2002) visar att det talas mer om betyg i grund- och gymnasieskolan än tidigare men att samtalen rör sig på en mer ytlig nivå. Lärarna upplevde att fler elever oftare initierade samtal om betyg men att frågorna mestadels berörde hur de låg till och framför allt om de var inom godkänthöjden. Rinne (2012) visar på liknande resultat i lärare och elevers betygsamtal på gymnasiet. I dessa är den vanligaste frågan den om hur eleven kan få det högsta betyget. I studien framkommer också lärarens svårighet med kunskapskraven. Det finns uppenbara problem att tydligt förklara betygssättningen för en elev hur hon ska höja sitt betyg. I samtalet erkänner läraren också att hon finner kunskapskraven svåra och besvärliga.

Ineland och Silfver (2018) pekar på att lärare inom sarskolan upplever liknande problem med det målrelaterade betygssystemet som andra lärare. Flera uttrycker att kunskapskraven är

oklara och svårtolkade. De upplevde dessutom att det var för högt ställda krav för särskolans elevgrupp. Betygssystemet ansågs inte vara anpassat till de förutsättningar och behov som dessa elever har. Eriksson Gustavsson (2014) relaterar att även inom särskolan fick inte lärarna tillräcklig med hjälp och tid för att förstå och implementera det målrelaterade betygssystemet. Inom gymnasiesärskolan visar Mineur (2013) att kunskapskraven och betygssättning inte klargörs för eleverna i någon större utsträckning. Då lärarna inte har redogjort för vilka krav eleverna ska uppnå för ett visst betyg så vet inte eleverna vad de ska göra. Betygen förblir på så sätt en hemlighet och blir i stället för flera en överraskning på studentdagen.

Flera studier beskriver att lärare på olika sätt medvetet eller omedvetet tar med annat än kunskapsbedömning i sin betygssättning. Tholin (2006) beskriver att i de lokala mål som högstadieskolorna skulle skriva för att konkretisera målen i läroplanen från 1994 så visade det sig att de betygssatte omständigheter som elevernas närvaro och deras ambitioner. Även Selghed (2004) säger att högstadielärarna i hans studie förutom kunskap inkluderar egenskaper och beteenden hos eleven såsom närvaro, uppförande och ansträngning. Korp (2006) bekräftar detta i sin forskning och då framför allt på de yrkesinriktade gymnasieprogrammen. På dessa var det vanligt förekommande att elevernas beteenden och inställningar vägdes in i betyget. Ofta handlade det om att på så sätt få eleven över godkäntgränsen. Bilden förstärks ytterligare i Rinne (2015) där gymnasielärarna i studien sällan kopplar sina grunder för betygssättningen till mål utan dessa uttrycks i mer generella termer ofta utifrån eleven som person eller elevens görande. Hon beskriver att görandet av uppgifter fokuseras snarare än hur uppgifterna har gjorts. I Ineland och Silfvers studie (2018) tycker några av pedagogerna på särskolan att kunskapskraven inte är anpassade för elevgruppen just på grund av att särskoleelevernas färdigheter som exempelvis att vara i tid och visa engagemang inte ingår i målen. De anser att de borde göra det eftersom det är viktiga delar i deras vuxenblivande.

I lärares betygssamtal med elever på gymnasiet står inte kunskap, kursmål eller kunskapskrav i centrum, enligt Rinne (2015). Centralt i samtalen är i stället den mellanmänskliga relationen som syftar till att lärare och elev ska vara ense om betyget. Gymnasielärarna är väl medvetna om betygens betydelse för elevens framtid vilket leder till att de alltid försöker sätta det högsta möjliga betyget. Medmänsklighet och omsorg präglar lärarnas bemötande av eleverna i betygssamtalet. Lärarna förhåller sig alltså individuellt till sina elever. Att fokus hamnar på det mellanmänskliga planet kan även förklaras med att kunskapskravens mångtydighet och tolkningsbarhet gör dem svåra att hantera. Rinne använder i sammanhanget van Manens (1991) begrepp pedagogisk takt för att förklara spänningsfältet mellan formella krav och medmänsklighet som läraren rör sig i. I betygssamtalen överväger det åt omsorgshållet då fokus verkar vara att nå enighet.

I Ineland och Silfver (2018) framkommer det från lärarhåll att det finns ett svagt stöd för att sätta betyg i särskolan. Dryga 71% av deltagarna är negativa till att betygssätta elever med intellektuell funktionsnedsättning. Orsakerna är flera då pedagogerna upplever svårigheter med vad, hur, när och varför betygssättning ska utföras. Utmaningarna rör de flesta delarna i arbetet från elevgruppen i sig, till lärarrollen och policydokument. Elevgruppen är för heterogen för att kunna bedömas rättvist. Det är även svårt att bedriva undervisningen på ett anpassat och kunskapsutvecklande sätt. Detta samtidigt som betygens bristande giltighet för vidare studier och arbete leder till det som vissa uppfattar som en oetisk praktik. Flera uttrycker även ett etiskt dilemma kring att betygssättningen ses som en värdering av den intellektuella funktionsnedsättningen. Ytterligare en etisk aspekt som tas upp rör den goda intentionen med likvärdighet och normaliseringssträvan som i själva verket stjälper eleverna då de är en imitation av verkliga betyg. Problemen är annorlunda än för gymnasielärare i Rinnes (2015) studie men

de hamnar i samma spänningsfält mellan läraruppdraget att informera och omsorgen om elevens känslor.

5.2 Elever, betyg och betygssättning i skola och särskola

Rinne (2015) beskriver betyg som något förgivettaget för eleverna på gymnasiet. I de allra flesta betygssamtal som hon spelade in var elev och lärare överens om betyget. Dessa samtal fick i stället mer formen av ett informationssamtal och ledde inte till några fördjupade samtal om betygssättningen. Att eleverna inte ber om ett klagörande av sina betyg kopplar Rinne till att så länge det fungerar som de tänkt så ifrågasätts de inte. Det är först när betygen inte motsvarar förväntningarna som det ger anledning till diskussion.

Det målrelaterade betygssystemet kräver inte bara mer av lärarna utan det ökar också kraven på förståelse och intresse för betyg från elevernas sida. I ett betygssamtal med en betygsmotveten gymnasieelev på ett högskoleförberedande program ställs den vanligt förekommande frågan hur eleven ska göra för att få högre betyg. På grund av de oklara kunskapskraven leder lärarens förklaring till större förvirring. Eleven förstår inte men har heller inte förmågan att ställa rätt frågor då det hade krävts att hon haft större insikt i kunskapskraven. Eleven ger upp i sina försök att förstå vad hon ska göra för att nå högre betyg. Detta troligtvis kombinerat med rädsla för att inför läraren visa sin okunnighet (Rinne, 2012). I Korp (2006) uttrycker eleverna på gymnasiet stor osäkerhet kring betyg och betygssättning då lärarna inte förklarar grunderna. De eleverna fyller i de uteblivna förklaringarna med egna tolkningar av vad betyget avser. Dessa bygger på beteenden som att vara tyst och duktig vilket leder fram till att eleverna upplever betygen subjektiva och orättvisa. Även Tsagalidis (2003) redogör för att elever på gymnasieskolans hotell- och restaurangprogram exempelvis inte förstått att analys och problemlösning är viktiga delar i lärarnas betygssättning.

Liknande osäkerhet kring betyg och betygssättning finns hos elever på gymnasiesärskolan. I Mineur (2013) beskriver eleverna genomgående sin osäkerhet kring vad de gör i de olika ämnena och vad det förväntas att de ska lära sig. Det råder stor ovisshet gällande vilka krav som ställs för ett visst betyg och betygen framstår som en hemlighet för eleverna fram tills de får dem i sin hand. Osäkerheten är också stor kring vad de ska ha betygen till och flera elever frågar sig om det finns något syfte alls. Förutom osäkerheten kring betygen upplever elever i gymnasiesärskolan orättvisor kring betyg. Alla elever i Mineurs studie är inte medvetna om den exakta skillnaden mellan betygssystemen men de förstår att det är till gymnasiesärskolans nackdel. En skillnad som de upplever som orättvis är att de inte har någon minsta godkäntgräns som de måste komma över. Oavsett prestation blir de godkända. Betygsnivåerna kan inte heller jämföras så ett högt betyg i gymnasiesärskolan upplevs inte ens motsvara ett godkänt betyg i gymnasieskolan. Betygen är heller inte användbara på arbetsmarknaden. Några elever i studien ser det till och med som en nackdel om de visade dem för en arbetsgivare som då skulle döma dem utifrån att de gått på gymnasiesärskolan. I slutänden anser de att varken deras utbildning eller betyg blir fullvärdiga. Den eventuella nytta som uttrycks är att betygen visar hur det gått i skolan som en bekräftelse på att man gjort ett bra jobb.

Eleverna i Szönyi (2005) upplever tillvaron i särskolan som motsägelsefull. Samtidigt som de upplever tillhörigheten i särskolan som positiv upplevs en önskan att tillhöra den vanliga skolan. Motbilder är vanligt förekommande i elevernas sätt att tänka kring det administrativa ut-
anförskapet. Motbilderna visar att de längtar efter att tillhöra samma gemenskap som andra ungdomar, men den administrativa tillhörigheten ges av andra en negativ innebörd. På en av skolorna i studien fanns en lärare som kände sig förpliktad att berätta om betygssystemets

begränsningar för eleverna. Eleverna blev besvikna och upptäckte alltmer vilket tydligt utanförskap sårskolan innebar för dem.

5.3 Betyg, prestation och motivation

Betygsättning ser ofta enkelt ut när det representeras av en siffra eller några bokstäver men betyg är en förenkling av ett komplext system. En elevs hela prestation reduceras ned till en symbol (Rinne, 2015). Klapp (2015a) säger att utgångspunkten ofta är att betyg antas ha en positiv effekt på inläring och prestationer oavsett förutsättningar som kognitiv förmåga, kön och socioekonomisk bakgrund hos eleverna. Betyg antas också ofta ha en motiverande effekt oavsett om en elev får bra eller dåliga betyg. Den bakomliggande tanken är att belöning respektive bestraffning fungerar motivationshöjande för alla. Flera forskare har försökt nansera den här bilden och till exempel Hattie (2009) visar i sin metaanalys att betyg påverkar olika beroende på bakgrund och förutsättningar. Formativ bedömning är det som flest elever, men särskilt lågpresterande, gagnar av. Andersson och Östlund (2015) visar i sin studie från grundskolan att formativ bedömning eller bedömning för lärande som det också kallas utvecklade både lärarna och elevernas lärande. Detta trots att bedömning av elever i grundskolan upplevdes svårare att göra på grund av gruppens stora heterogenitet.

Att betygsättas tidigt har i huvudsak en negativ påverkan på senare prestationer enligt Klapp (2015b). I en longitudinell studie visar hon särskilt att lågpresterande elever som får betyg tidigt har sämre betygsutveckling än de som får betyg senare. Det förelåg också en större risk att de inte slutföra sina gymnasiestudier. Lågpresterande elever verkar ha svårt att förstå betyg och att de då utvecklar ytliga inlärningsmetoder och negativa attityder till skolan i större utsträckning än högpresterande elever. Den bristande förståelsen av betygen förklarar de sämre prestationerna för dessa elever liksom det stora beroendet av att få relevant feedback. Betygsbedömningen påverkar även elevers uppfattning av sig själva och sin akademiska förmåga. Lågpresterande elever på de högre stadierna minskar sin insats i lärandet och de får en alltmer cynisk inställning till betyg (Harlen & Deakin Crick, 2002). Att vara elev i den svenska grund- och gymnasieskolan med ett betygssystem med målrelaterade så kallade high-stakes betyg där mycket står på spel ökar press och stress på eleverna. Lågpresterande elever kan påverkas än mer negativt då de redan innan har dåliga erfarenheter av att bli betygssatta. För att eleverna ska kunna förstå betyg och betygsättning måste lärarna ta med eleverna i hela bedömningsprocessen. Detta kräver i sin tur mer av läraren. Att involvera eleven i bedömningsprocessen under hela utbildningen och att ha en mer transparent bedömning visade sig inte bara gagna elevernas förståelse utan även deras lärande och motivation (Black & William, 1998).

Det är inte siffror eller betyg som spelar roll, utan bedömningens information och tolkning. I stället för att använda utvärderingar som termometer borde bedömningen återkopplas till undervisningen och inlärningsprocessen. Bedömningen ska vara ett redskap för att förbättra lärares och elevers lärande. Diverse studier har bevisat att återkoppling i form av skriftliga kommentarer förbättrar testresultaten för eleverna jämfört med att endast ge betyg. Även om betyg ibland kan öka engagemanget så påverkas inte prestationen. Varken beröm eller belöningsymboler ger positiv effekt, medan återkoppling i form av kommentarer leder till lärande. Först när återkopplingen är färdighetsrelaterad och eleverna är förankrade och engagerade i kunskapsmålen blir den effektiv. Lärare har en viktig uppgift i att synliggöra kunskapsmålen. Studenter som ifrågasätter eller reflekterar över vad de vet och förstår är mer benägna att söka bekräftande eller korrigerande återkoppling, som möjliggör maximalt lärande (Hattie & Timperley, 2007)

6 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel presenteras studiens forskningsansats. Först motiveras valet av den fenomenologiska ansatsen med pedagogisk inriktning och sedan tas några centrala begrepp från fenomenologin upp och hur de kopplas till och används i studien. Till sist presenteras några specialpedagogiska perspektiv som också utgör utgångspunkter i studien.

6.1 Fenomenologi som pedagogisk forskningsansats

Syftet med studien är att söka kunskap om några gymnasiesärskoleelevers upplevelser och förståelse av betyg, betygssystem och betygssättning samt vilken funktion betyg har för dem. För att nå kunskap om hur personer upplever och förstår används en kvalitativ forskningsstrategi. Studien handlar om människor och deras upplevelser av ett specifikt fenomen därför passar ett tolkningsperspektiv bäst då förståelse av deras erfarenheter är det som eftersöks (Bryman, 2018). Detta leder fram till fenomenologin som forskningsansats för arbetet. Med en fenomenologisk ansats kretsar våra forskningsfrågor kring vad företeelsen och objektet betyg har för innebörd för subjekten, alltså eleverna.

Fenomenologin grundades av Edmund Husserl i början av 1900-talet. Under 1900-talet utvecklade Husserls filosofi av hans efterföljare bland annat Martin Heidegger och senare Jean-Paul Sartre. Idag pratar man om den fenomenologiska rörelsen snarare än **en** fenomenologi. Det finns dock en gemensam kärna som förenar de olika delarna i rörelsen (Bengtsson 2005). Det som är intressant för den här studien är hur fenomenologin kan användas som forskningsansats inom pedagogiken. En förespråkare för den pedagogiska fenomenologin är Max van Manen. I Sverige är det Jan Bengtsson som sammanfört fenomenologin med pedagogisk forskning (Rinne, 2015).

6.2 En prereflexiv och intersubjektiv livsvärld

Ett av fenomenologins grundläggande begrepp är livsvärld och frågan om hur individen skapar mening i sin levda värld. Livsvärlden är den konkreta verklighet som vi möter och hanterar. Vi kommer inte ur den och vi delar den med andra. Livsvärlden är alltså intersubjektiv eftersom vi existerar där tillsammans med andra. Den består av olika miljöer som människan rör sig mellan och motsvaras av allt det som är möjligt att göra och erfara. Dessa olika världar har såväl gemensamma som specifika egenskaper, och de kan både växa och krympa. Bengtsson (2005) kallar dem regionala världar som vi flyttar oss emellan. Skolan och arbetsplatsen kan till exempel vara sådana världar. Vi människor har i det vardagliga livet ingen distans till livsvärlden och vi ifrågasätter den därför inte. Livsvärlden är alltså prereflexiv för den finns där före reflektionen om den. Studieobjekten, eleverna, lever i sina livsvärldar med allt vad det innebär av mening för dem. Genom att skaffa tillträde till elevernas livsvärldar och dela den med dem blir det möjligt att se på betyg utifrån deras perspektiv (Bengtsson, 2005).

Schütz (refererad i Berndtsson, 2001) utvecklar organisationen av den sociala och intersubjektiva världen vi lever i med begreppen medvärld och omvärld. Omvärlden utgörs av de människor som ingår i vår direkthet alltså de som vi delar tid och rum med. I medvärlden befinner sig människor som vi inte har direkt kontakt med men som vi skulle kunna få kontakt med. En annan benämning på människor i den sociala världen är idealtypen. Det är inte en bestämd

person utan en allmän benämning på standardiserade typer i vår medvärld som till exempel brevbärare, polis och statsminister.

6.3 Förgivettagna fenomen och don

Ett annat begrepp som är centralt i fenomenologin är just fenomen. Ordet fenomen kommer från grekiskan och betyder ”det som visar sig”. Det kan inte finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för. Subjekt och objekt blir på så sätt beroende av varandra. (Bengtsson, 2005). I studien anses betyg vara ett mångdimensionellt fenomen med såväl förståelsemässiga som känslomässiga aspekter. Betyg blir då något levtt som av någon i ett visst sammanhang förstås *som* något (Rinne, 2015).

Sakerna kan inte förstås utan sin kontext. De får sin betydelse i den värld de framträder. De föremål som finns runtomkring oss, i fenomenologin kallade don eller tyg, är inte neutrala utan just *något*. Donen eller tygen förekommer inte ensamma utan ingår i större donsammanshang. De saker som vi använder har både fysiska egenskaper och bruksegenskaper men även psykiska egenskaper (Bengtsson, 2005). Liksom livsvärlden i vardagen tas för given så är det detsamma med sakerna. Så länge de fungerar som förväntat så ifrågasätts de inte. I vardagslivet tas verkligheten för given och sakerna som självklara fram tills något inträffar som bryter detta. Genom att studera elevernas förgivettaganden kan kunskap nås om deras förståelse av verkligheten (Bengtsson, 2005; Rinne, 2015).

6.4 Levd tid och erfarenhetsförråd

Människans existens i livsvärlden är kopplad till en tidsdimension, kallad levd tid. Den handlar om hur tiden upplevs snarare än den kronologiska, objektivt mätbara tiden. Utifrån det närvarande upplever vi både det förflutna, våra minnen och det framtida, våra planer. Hur framtiden ska gestalta sig är en central del i alla människors livsprojekt. De tidigare erfarenheter människan bär med sig från sin levda tid kallas erfarenhetsförråd. I detta inkorporeras även erfarenheter överförda och övertagna från exempelvis föräldrar och lärare. Erfarenhetsförrådet är människans utgångspunkt för tolkande när hon möter och tar sig fram i världen. (Bengtsson, 2005). I studien bär eleverna med sig ett eget erfarenhetsförråd och från andra i deras närhet. Eleverna och betygen befinner sig i en tidsdimension.

6.5 Lärare och pedagogisk takt

Ett sista begrepp som blir aktuellt i studien är det av van Manen (1991) introducerade pedagogisk takt. Med begreppet pedagogisk takt vill van Manen ge en bredare och djupare bild av lärares yrkeskunnande. Begreppet innebär att läraren befinner sig mellan två punkter i sitt yrkesuppdrag. Den ena består av lärarens formella uppdrag som kallas den normativt-empiriska principen. Den andra utgörs av den relationella aspekten i lärarrollen som kallas den mellanmänskliga-etiska principen där lärarens hänsyn till och omtanke om eleven är det huvudsakliga. Dessa två principer flätas samman och påverkar inte bara själva undervisningssituationen utan alla områden där lärare och elever interagerar. När en lärare hamnar i ett dilemma om hur den ska göra i en viss situation träder dessa två aspekter in och vävs ihop.

6.6 Specialpedagogiska perspektiv

I den här studien blir också några specialpedagogiska perspektiv med betydelse för ansatsen aktuella. I skolarbetet kan ofta urskiljas huruvida förhållningssätt sker utifrån ett kategoriskt eller relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet innebär en indelning av människor efter vissa egenskaper. Funktionshindret ses utifrån medicinska och psykologiska förklaringar. (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Elevens svårighet förstås som en enskild avvikelser och den differentierade individen ses som en elev med svårigheter (Ahlberg, 2020). Att eleven går på särskola innebär förvisso att eleven redan har kategoriserats. I det relationella perspektivet försöker man hitta orsaker till svårigheterna även utanför individen. Då blir strävan att organisera undervisningen med hänsyn tagen till problemen. Man ser eleven i svårigheter och tittar på eleven i sitt sammanhang. I stället för eleven differentieras undervisningen och eleven ses i ett helhetsperspektiv (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). När individen ses som en elev i svårigheter, blir den ett gemensamt ansvar för skolans personal. Då betonas att problemen skapas i relationen mellan individen och omgivningens krav. Dessa skillnader i hur man ser på orsakerna, påverkar hur man upprättar stödåtgärderna kring eleven. Även om inte dessa motpoler finns renodlade i praktiken, kan de hjälpa oss att medvetandegöra vad och hur vi gör gentemot våra elever (Ahlberg, 2020).

I ett modernt utbildningssystem är ett grundläggande dilemma att å ena sidan alla elever ska få liknande kunskaper, medan å andra sidan deras olika behov ska tillgodoses. Man måste se behoven hos båda sidor. Alla måste få likvärdig utbildning medan var och ens behov ska tillgodoses utan att någon blir utpekad. Varje utbildningssystem måste dock använda någon form av kategorisering. Det blir ett etiskt dilemma eftersom elever kategoriseras som att de har brister och det kräver därför en etisk försiktighet. Vi måste hitta en balans i hur vi ska hjälpa elever utan att de utskiljs för mycket. Denna problematik är ett nödvändigt ont i ett dilemmaperspektiv. Utifrån perspektivet kan skolsvårigheter analyseras genom att titta på hur de utbildningspolitiska förändringarna påverkar skolans verksamhet. Det målrelaterade betygssystemet påverkar till exempel vilken undervisning som bedrivs. Sådana strömningar i samhället är viktiga att beakta i ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2020).

7 Metod

Metodkapitlet kommer första ta upp studiens metodval. Sedan motiveras urvalet och genomförandet förklaras. Därefter följer en genomgång av bearbetningen och analysen av studiens empiri. Slutligen redogörs för validitet, reliabilitet, generaliserbarhet samt etik i studien.

7.1 Urval

Urvalet till studien är ändamålsstyrkt och inte sannolikhetsbaserat (Bryman, 2018). Deltagarna till studien valdes alltså utifrån lämplighet till syftet och frågeställningarna. Då dessa handlar om elever på gymnasiesärskolan och deras upplevelser och förståelse av betyg så gjordes urvalet bland dessa. Studien kunde gjorts bland alla som får betyg i särskolan, alltså från årskurs 6 och uppåt men fram till eleverna börjar gymnasiesärskolan så är betygen frivilliga på det sättet att vårdnadshavare eller eleven måste begära att de sätts. Eleverna på gymnasiesärskolan har också den längsta och troligtvis bredaste erfarenheten av att ha fått betyg.

Vi kontaktade rektorerna på tre gymnasiesärskolor med nationella program och presenterade syftet med vår studie. Alla tre ställde sig positiva till studien och vi mejlade eller delade då ut våra missivbrev till dem (se Bilaga 1). Rektorerna förmedlade sedan antingen kontaktuppgifter till lärarna så vi kunde komma i kontakt med dem eller så tog rektorerna själva kontakt med lärarna på skolans olika program och informerade dem om studien. På två skolor presenterade lärarna studien för eleverna och delade ut informationspapper till de som var intresserade (se Bilaga 2). På den tredje skolan informerade vi själva eleverna och delade ut informationspapper. En av skolorna tackade sedan nej då ingen elev blivit intresserad av att delta. På de två andra skolorna fick vi sju respektive fyra elever som tackade ja. De elva eleverna som tackade ja var mellan 17 och 20 år. De under 18 år fick därför med sig ett informationsbrev med fråga om tillstånd hem till vårdnadshavare (se Bilaga 3). Deltagarna kom från fyra av gymnasiesärskolans olika yrkesinriktade nationella program.

7.2 Metod och genomförande

Den metod som kan ge tillträde till elevernas livsvärldar och på så sätt skapa empirin om ämnet är intervjun, alltså en fenomenologisk livsvärldsintervju. Det är i samtalet med intervjupersonerna som insyn i deras livsvärld uppnås. Förutsättning för att i samtalet nå kunskapande och förståelse är öppenhet och deltagande (Kvale & Brinkmann, 2014; Ödman, 2017). Fokus i studien är ordet vilket är utmärkande för kvalitativ forskning. En utmaning för forskare är de egna värderingarna. Så långt som möjligt måste forskaren sätta sina egna förgivettagande och fördomar åt sidan för att inta ett utifrånperspektiv. Det kräver självinsikt och självreflektion. Det är när ett tolkande synsätt intas som studien kan nå resultat som förvånar. Samtidigt får forskaren vara medveten om att han inte kan gå utanför sin egen livsvärld (Bryman, 2018).

Som metod användes kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Samtidigt valdes helt ostrukturerade intervjuer bort eftersom det krävs stor erfarenhet som intervjuare för att genomföra sådana (Kvale & Brinkmann, 2014). Inför intervjuerna skapades en intervjuguide med ett antal huvudfrågor formulerade på ett enkelt elevnära språk (se Bilaga 4). Vid sidan av dessa skrevs en checklista med olika teman utifrån frågeställningar och vad som framkommit i tidigare forskning. Utifrån huvudfrågorna kunde svaren följas upp på ett mer individualiserat sätt. Efter detta genomfördes en pilotintervju. Syftet med den var flera dels att testa de praktiska sakerna som inspelningsutrustning och tidsram dels att prova intervjuguidens frågor. Utvärde-

ringen av pilotintervjun ledde till att frågorna justerades något och fler teman skrevs upp. In- för intervjuerna fördes diskussion om huruvida intervjuerna skulle ske i närvaro av två eller endast en intervjuare. För att den intervjuade eleven skulle känna sig bekväm och trygg be- slöts att göra intervjuerna med endast en intervjuare närvarande. På en av skolorna hade en av intervjuerna tidigare undervisat några av eleverna, därför tillföll de eleverna den andra inter- vjuaren. På så vis föll sig uppdelningen av eleverna naturlig och intervjuerna genomförde fem respektive sex intervjuer var. Intervjuerna genererade sedan studiens kvalitativa data. Med hänsyn tagen till elevernas förutsättningar begränsades intervjuerna till ungefär en halvtimme. En så kort intervjutid där intervjudeltagarna dessutom hamnar i en ny och främmande situat- ion kräver att forskaren noga tänkt igenom hur han kan skapa en relation och ett förtroende. Intervjuerna genomfördes därför i elevernas vana och vardagliga skolmiljö. För att kunna visa så stort intresse och engagemang som möjligt i det deltagarna berättade så gjordes ljudinspel- ningar av intervjuerna. Block och penna fanns till hands för att kunna göra snabbanteckningar om kroppsspråk, blick eller annat som inte kom fram i ljudupptagningen. För att ytterligare skapa en avslappnad atmosfär bjöds eleverna på kaffe, festis och kaka (Bryman, 2018; Stukát, 2005).

7.3 Bearbetning och analys

Ett första intryck av intervjuerna gavs då vi tillsammans lyssnade på alla inspelningar i anslut- ning till att de var och en hade genomförts. I samband med dessa lyssningar gjordes egna an- teckningar som sedan diskuterades. Detta gav även insikter om själva intervjuandet och på- verkade de efterföljande intervjuerna. De inspelade intervjuerna transkriberades i ett första steg med datorns dikteringsfunktion. Det blev samtidigt en andra genomlysning av intervju- erna och det möjliggjorde att göra ytterligare anteckningar kring tankar och funderingar. I ett sista steg i transkriberingen lyssnade intervjuaren på sina inspelningar igen samtidigt som den automatgenererade transkriptionen redigerades. Efter transkriberingen fanns en stor mängd ostrukturerade data som måste reduceras för att bli meningsfulla för analys (Bryman, 2018). Bearbetningen fortsatte genom att transkriptionerna först lästes på egen av hand av intervju- arna och sedan tillsammans. I ett första steg gick empirin igenom tillsammans och varje in- tervjusvar kategoriserades. Därefter sammanfattades varje intervju kort och gemensamma te- man diskuterades. Sedan lästes intervjuerna igen av intervjuarna var för sig för att se om ytter- ligare teman kunde hittas. Genom kategoriseringen i teman plockades viktiga enheter ut. På så sätt reducerades materialet och fokuserade på de delar som kunde besvara frågeställningarna (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019).

Den beskrivna bearbetningsprocessen kan ses som hermeneutisk. Hermeneutiken handlar om hur det empiriska materialet tolkas och förstås. I hermeneutiken går den fördjupande tolk- ningsprocessen från hel till del och åter i något som liknas vid en spiralrörelse. En annan bild av den hermeneutiska tolkningsprocessen är den av ett pussel där motivet kommer fram bit för bit. Studiens syfte var att möta de intervjuade i deras livsvärldar och försöka förstå utifrån deras horisont. Sedan tolka deras svar utan att göra generaliseringar. I detta arbete kan inter- vjuaren inte gå utanför sin egen livsvärld men däremot vara medveten om detta. Samtidigt är det vår egen förförståelse som utgör ingången i studiens ämne (Bengtsson, 2005; Ödman, 2017).

7.4 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet, alltså hur man mäter. I en intervjustudie är det av vikt att frågorna man ställer är tydligt formulerade så att missförstånd undviks. Vid genomförandet krävs förberedelse så att de intervjuade känner sig trygga i miljön och att den avsatta tiden är tillräcklig för att svara samt att inspelningsutrustningen fungerar. Även intervjuaren bör vara förberedd för att kunna vara så tydlig som möjligt vid intervjutillfället (Jacobsson & Skansholm, 2019). Den externa reliabiliteten berör replikerbarheten vilket sällan är applicerbart på en kvalitativ studie då den är kontextbunden. I kvalitativa studier är intern reliabilitet däremot betydelsefull. Då studien genomförs av två personer kan en stark intern reliabilitet nås genom att arbetet i alla delar granskas och genomförs av båda och att en stor överensstämmelse i tolkningarna av empirin finns (Bryman, 2018).

7.5 Validitet

Validitet avser studiens giltighet alltså vad man mäter. För att få svar på studiens frågor måste rätt undersökningsmetod användas. I en kvalitativ studie är transparens det som bör genomgå alla delar av studien från övervägande av metodval till resultatanalys. Studien ska vara logisk och lätt att följa för den som tar del av den (Jacobsson & Skansholm, 2019). Kvale och Brinkmann (2014) tar även upp validitet som hantverksskicklighet hos forskaren. Hur denne ständigt kontrollerar och ifrågasätter för att stärka sin moraliska integritet och trovärdighet. Även ur den aspekten är det en fördel att studien genomförs av två personer för att motverka selektiv eller snedvriden tolkning. Den interna validiteten handlar om att ha en god överensstämmelse mellan det man ser i empirin och de slutsatser man drar av detta (Bryman, 2018). I studien stärktes validiteten av den genomförda pilotstudien där intervjufrågorna testas på en försöksrespondent. Med hjälp av den kunde frågor revideras och förtydligas.

7.6 Generaliserbarhet

Extern validitet eller generaliserbarhet anger om resultatet gäller för fler än de som man undersökt. Generaliserbarheten är i de flesta kvalitativa studier begränsad då urvalet är begränsat. Som alternativ kan man producera fylliga och täta beskrivningar som ger andra en möjlighet att bedöma om en studies resultat är överförbart till andra miljöer. Att vara transparent i studiens alla delar höjer också sanningsvärdet (Bryman, 2018, Kvale & Brinkmann, 2009).

7.7 Etik

Enligt Vetenskapsrådets (2002) etiska huvudkrav informerades gymnasieeleverna om att deras deltagande var frivilligt, och att de när som helst kunde välja att avbryta intervjun utan att förklara sig. De informerades om såväl studiens som intervjuns syfte, och om hur intervjun skulle gå till. Eleven fick veta var forskningsresultaten kommer att offentliggöras. Gymnasiesärskoleeleverna har enligt samtyckeskravet rätt att själva bestämma över sin medverkan. Med hänsyn till konfidentialitetskravet oidentifierades varje deltagare. Undersökningsmaterialet har förvarats på ett säkert sätt, har endast använts för forskningens ändamål, och kommer att förstöras efteråt.

En del forskning kräver extra och särskild hänsyn till det etiska vilket aktualiseras i denna studie då den innefattar unga deltagare med intellektuell funktionsnedsättning (Bryman, 2018). Enligt Cederborg m.fl. (2009) bör intervjuaren ha viss kunskap om elevens funktionshinder

och vad det innebär för intervjun. I samtalssituationen är det viktigt att intervjuaren är tålmodig och inte för snabb med responderande repliker eller ny fråga. När en paus uppstår, bör intervjuaren försöka vänta ut svaret och ge informanten möjlighet att fundera på sitt svar. Komplexa ord, termer och meningar bör undvikas. Även positivt bemötande är viktigt. Den ickeverbala kommunikationen gör att intervjuoffret känner sig bekräftat. Genom att lyssna aktivt och följa upp det eleven säger förmedlar intervjuaren ett intresse. Delaktighet visas med stöttande kommentarer och enkla frågor som berör det sagda, gärna med samma ord som eleven använt.

8 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från elevintervjuerna. Presentationen sker utifrån studiens tre frågeställningar. Först handlar det om elevernas förståelse dels av betyg dels av de skillnader som finns mellan särskolans och skolans betygssystem. Därefter beskrivs de funktioner betygen har för eleverna. Sedan görs en beskrivning av de upplevelser eleverna har kring betyg och betygssättning. De återgivna citaten har valts för att förstärka och belysa vad som framkommit i intervjuerna. Till sist görs en sammanfattande analys av resultatet. Nedan (Tabell 1) ses en uppställning med de fiktiva namn som de deltagande eleverna getts i anonymiserande syfte.

Tabell 1

Respondenternas fiktiva namn

Calle	Fredrik	Nils	Pelle
Erik	Inez	Nina	Sofie
Fia	Johan	Nora	

8.1 Hur eleverna förstår betyg, betygssättning och sitt betygssystem

Eleverna i intervjuerna kan alla ange betygssystemets nuvarande skala och de vet vilket som är det högsta respektive lägsta betyget. Det uttrycks dock av en elev att det är något svårgripbart med användandet av bokstäver som symboler för betygsstegen.

Pelle: Alltså bokstäver, jag vill ha tillbaka sifferbetygen [...] för det är lättare för mig att förstå typ siffror – hur bra man är – än bokstäver.

En annan elev som vet A är det högsta och E det lägsta på gymnasiesärskolan uttrycker ändå att han inte riktigt förstår hur det har blivit så.

Erik: [...] Det kanske man inte vet riktigt varför just A är högsta. Nu vet jag inte om man kan veta varför just A är det.

Ytterligare en elev visar på liknande osäkerhet. Han känner till att E är det lägsta betygssteget och att det motsvarar ungefär godkänt. Han vet att D, C, B och A är högre och att de på något sätt innebär att man är bättre men att han ändå inte förstår skillnaden.

Fredrik: Jag vet inte skillnaden. [...] Jag har inte riktigt förstått betyg, inte så mycket.

Det framkommer i intervjuerna att eleverna anser att betyg är något som kommer när man är klar med något att de alltså sammanfattar elevens prestation under en termin, ett läsår eller en hel utbildning.

Nora: [...] när man är färdig och gått klart en kurs så får man betyg i det ämnet [...].

Erik: [...] så det brukar ju komma i slutet av terminen, betyg i ämnen eller poäng.

Vad som gör att ett betyg höjs eller sänks beskriver de i allmänna ordalag ofta ihop med vissa beteenden och görande från elevens sida som skolk och koncentration eller mängden arbete de

gör. Det kopplas sällan till något konkret. Någon elev visar på en annan förståelse när de beskriver kvalitetskrav för de olika betygsnivåerna.

Fredrik: Försöka göra mitt bästa. Lyssna på läraren för att höja betyget.

Erik: Jag gör mitt bästa som man ska göra och jag kan säga att jag anstränger mig och så. [...] Man har inte presterat bra. Man har slarvat med uppgifterna eller sin utbildning.

Pelle: Man kämpar, man bryr sig om. Läger mer energi och mer tid. Gör det man ska för att bygga upp betygen.

Calle: [...] om jag håller mig på topp så då blir det bra betyg i slutändan.

Johan: Att man inte fokuserar tillräckligt mycket i skolan som till exempel att man skolkar och sånt.

Sofie: [...] C och B är typ som att får upp liksom skriver meningar och A är typ att man förklarar det på ett tydligt sätt så att alla förstår.

Eleverna sätter också betyg i ett större sammanhang när de relaterar det i tidsperspektiv till både tidigare betygsskalor och aktuell betygsdebatt om att börja med betygssättningen redan från årskurs fyra.

Erik: [...] och min farmor och farfars tider då var det ju betyg också men då var det på ett annat sätt.

Calle: [...] för nu har man gjort så att man kan få betyg i fyran på nåt sätt [...]

Att betyg finns och vem som bestämt det kopplar de till politisk nivå som till exempel riksdag och regering. Vem som betygsätter dem har de lite olika tankar kring. I samtalen nämner de sina respektive lärare men också annan personal i skolan som till exempel rektorer.

Calle: [...] utbildningsministern skulle jag säga, skulle jag gissa på. Eller så är det väl regeringen eller så är det statsministern.

Fredrik: Jag tror ju dom (=som sätter betyg) sitter där uppe någonstans. {pekar mot skolans administrationshus} Där uppe på något kontor eller nåt.

Eleverna berättar att betygsdokument sparas och i de flesta fall på ett speciellt ställe med syfte att kunna användas i framtiden.

Nils: Mamma läger upp dem på vinden [...] hon har sparat alla mina betyg hemma.

Erik: Jag brukar sätta in mina betyg i pärmar. Det är ju det bästa stället att förvara dem.

De intervjuade eleverna verkar förstå att det finns delar i deras betyg som skiljer sig från övriga skolans men det varierar hur införstådda de är med de exakta skillnaderna. Ingen verkar dock ha en fullständig bild. Eleverna som känner till vissa av olikheterna har svårt att förstå och förklara varför det är så. De har alla kännedom om den nuvarande betygsskalan från det högsta A till det lägsta E men vad som gäller avseende F:et finns olika tankar kring.

Fredrik: Man kan inte få F, tror jag inte. [...] Jag vet inte men jag hörde att man, i särskolan så kan man inte få F.

Erik: F det står ju för icke godkänd men man använder ju inte det betyget längre vad jag vet. Jag kan inte säga att jag har hört att någon har fått det.

Nils: [...] i grundskolan kan du få underkänt, alltså inga betyg alls medan i särskolan kan man inte få underkänt. [...] Det vet jag inte. Det tycker jag är konstigt. Jag tycker att det borde vara så, nej eller nej, det kan ju också vara för att de som går i särskolan, vissa har ju mycket mera problem med att koncentrera sig så det är väl därför man inte kan få underkänt.

Calle: F-betyget är borta hos särskolan [...] Jag vet inte men jag har fått det så här särskolans är ju lite mer lättare och det ska vara lite mer mildare betyg [...].

Några av de intervjuade eleverna tar upp skillnaden mellan att de går fyra år på gymnasiesärskolan och elever på gymnasieskolan går tre år. De tänker att det handlar om att de behöver mer tid för att lära sig samma kunskapsmassa och på så sätt komma ikapp. Efter de fyra åren tänker de att de är på motsvarande nivå och att betygen då har samma värde.

Fredrik: Vi går 4 år för att vi ska komma ifatt. [...] Vi behöver lite mer tid. [...] Jag tror inte de (=arbetsgivaren) kommer veta att jag har gått 4 år i stället.

En av de största skillnaderna mellan betygen från gymnasiesärskolan och gymnasieskolan ligger i att det inte finns någon möjlighet att med betygen söka till utbildning på högskola och universitet. Eleverna tror med få undantag att deras betyg kan användas för att söka in på högskole- och universitetsutbildningar.

Erik: [...] men om jag skulle söka till högskolan då kan jag ha nytta av det (=betyget).

Johan: Högskola så jag kan plugga vidare.

Fia: Jag glömmer alltid bort vad det heter. Heter det inte typ universitet eller någonting. [...] Jag tror jag får gå. Jag är inte helt hundra om jag får det men jag tror det kanske.

Även användandet av betygen vid arbetssökande är begränsat men alla tänker att de ska använda dem till det. De kopplar även ihop betyg och arbetssökande med att skriva CV.

Erik: [...] om man är på arbetsintervju då kan man ju ha nytta av att visa betygen. [...] Det är ju CV och personligt brev men betyg är också bra när dom söker jobb faktiskt.

Några få har förstått att på arbetsmarknaden är värdet på gymnasiesärskolebetyget inte likvärdigt med ett gymnasieskolebetyg trots att betygsbenämningarna är desamma. Samma elever har också insett att de inte kan använda den till att söka utbildningar som exempelvis till polis.

Pelle: Jag känner på mig att i samhället är det inte samma värde. För om man lägger två betyg i samma på ett företag då väljer de alltid, 99%, att de prioriterar nationella. Det är ungefär lika bokstäver och så. Vårt är lite mindre värt i samhället.

Calle: Ja, enligt arbetsgivaren är gymnasiesärskolans betyg inte riktiga enligt en kille från 3:an (=på gymnasiet).

Flera av de intervjuade eleverna säger att de egentligen skulle vilja veta mer om betyg i allmänhet och specifikt vad deras egna innebär.

Fredrik: Nej, jag har inte frågat men jag skulle vilja veta.

Pelle: [...] I stället för, hur ska man säga, ha betygen i klunga, så vill jag veta vad man är dålig i själva [...] i det ämnet

Några av de intervjuade efterfrågar vad som egentligen kan kallas formativ bedömning medan andra talar om att få fler chanser att visa vad de kan.

Fredrik: Jag tycker man ska veta hur det går i skolan så att man kan jobba på just det. [...] För får man typ E i slutet av terminen så kan man ju inte jobba på det så.

Pelle: Jag tycker att det ska vara så här att man kan överklaga vissa betyg så att man bland annat kan omdöma [...] så gör man en ny prövning och ser om det stämmer så att man lättare kan göra nya prövningar i själva betygen.

8.2 Hur eleverna upplever betygens funktion i gymnasiesärskolan

Det ena självklara syftet med betyg för eleverna är det informativa. Betygen kopplas av eleverna till en summativ informationsfunktion som talar om kunskapsnivån och vad de kan och har förstått. Det blir en bekräftelse på en kunskapsutveckling. De talar oftast om att läraren via betygen berättar hur *bra* det gått för dem.

Erik: Läraren kan visa hur det gått för en. Om man kan det här ämnet eller kursen.

Calle: Din prestation i skolan. Hur det har gått dittills då så att säga.

Fia: Skönt att få veta var man ungefär ligger och vad man kan göra bättre och lite sånt.

Nora: Vad jag är bra på och vad jag inte bra på.

En speciell form av informationsfunktion blir det när eleverna tänker att i framtiden ta fram betyget för att minnas sina prestationer och se den utveckling de haft.

Calle: Ja, och så ser man några av sina milstolpar och åstadkommelser och allt det där.

Den andra självklara funktionen med betygen är urvalsfunktionen inför ett kommande arbetsökande efter tiden på gymnasiesärskolan.

Sofie: Att man skaffar jobb med betyg och att man får ett jobb om man har utbildat sig till det som man vill.

Fia: [...] efter när man typ tagit studenten och sånt. Det är ju bra att ha betyg då när man till exempel ska skaffa jobb och allt liksom då måste man ha en klar utbildning och betyg och allt det.

Eleverna i intervjuerna uttrycker inte explicit att de har tänkt att studera vidare efter gymnasiesärskolan men de tror att om de skulle vilja det så skulle de kunna söka in på högskola och universitet. De tror alltså att betygens urvalsfunktion för att få en plats på en högskoleutbildning även är tillämplig på deras betyg.

Erik: Om jag kanske vill plugga vidare på något då kan man ju säga att man har nytta av det (=betyget).

En elev trodde också att det var betygen från grundskolans högstadium som han sökt med för att komma in på det program han går på i gymnasieskolan.

Nils: [...] om man går i högstadiet så får man en viss merit, för man behöver en viss merit för att komma in på en gymnasielinje.

I resultatet syns också spår av betygens motiverande funktion. Hur de genom att få betyg kan motivera sig till att utvecklas mer.

Nina: Jag tycker det är väldigt bra faktiskt. Man har liksom någonting att kämpa för. [...] får se hur mycket man utvecklas.

8.3 Hur eleverna upplever betyg och betygssättning i gymnasieskolan

För de intervjuade eleverna är betygen en självklar och nödvändig del av livet i skolan. Utgångspunkten för de flesta är också att det är grundläggande bra med att få betyg.

Erik: [...] att det kan jag säga betyg är bra att det finns.

Eleverna kommer ihåg första gången de fick betyg som en i huvudsak positiv upplevelse men med viss anspänning. Det beskriver vidare att det bara var första gången som de hade dessa dubbla känslor av nervositet och glädje. De uttrycker också att de kände sig nöjda över de betyg de fick då. Att få betyg beskrivs därefter som något vant och vanligt.

Pelle: Roligt men läskigt på samma gång.

Calle: Ja, jag kände mig rätt nervös men också rätt spänd för att det var första gången jag fick betyg och jag kände mig nöjd över dem. De var rätt okej.

Sofie: Och sen när man väl kom in i det så var man ju liksom van och då behövde man inte känna sig pressad.

För några elever är betyg dubbelbottnat. De uttrycker å ena sidan att betyg är något viktigt men kanske inte för dem. För dem handlar det snarare om att betygen är oviktiga och meningslösa. En annan ser det negativa i betyg med att om man får dåliga betyg så känner man sig dum och misslyckad. I intervjuerna blir det därför ibland motsägelsefullt.

Pelle: För jag anser att det bara är en bokstav på ett papper. Och det är viktigt men ändå inte jätteviktigt för mig ändå.

Nils: [...] och får man lägre betyg så känner man sig bara dum. ...så jag tycker bara det är meningslöst med betyg.

Ibland upplevs gymnasieskolans betygssystem som orättvist. Orättvisa känslor förmedlar också någon elev i själva betygssättningen.

Fredrik: Jag tycker det skulle finnas F i särskolan. För det ska vara mer rättvist eller så. Vi går fyra år ändå. Jag tycker att det ska finnas F här.

Calle: Ja, det var att min klasskompis, han fick ju högre betyg än mig alltså. Jag hade C och han B.

Trots allt verkar de flesta vara nöjda med sina betyg och tycker de är bra. Ambitionen som genomgående uttrycks är att bli godkänd och att klara av skolan, en slags good-enoughmentalitet. Uttrycken för att de intervjuade upplever någon press eller betygshets är få.

Fredrik: [...] jag bryr mig inte riktigt så mycket om betyget, bara jag klarar av det. [...] Jag tycker inte man behöver sitta och tänka på sina betyg hela tiden.

I materialet framgår att betyg inte är något eleverna pratar om i någon större utsträckning. De gånger de talar med lärarna om betyg är framför allt mot slutet av läsåret och i vissa fall vid uppstarten. Många elever svarar att de inte vet hur de ligger till betygmässigt just nu. Ett ställe där de får information om betygen kan vara på utvecklingssamtalen. Ett annat ställe där några säger att de skulle kunna söka information själva är att gå in på skolans lärplattform. Något de dock inte verkar utnyttja. De tycker att betyg är en ensak mellan dem och läraren.

Erik: någon gång tar väl läraren upp det. Det sker ju inte hela tiden. [...] det (=betyg) kan väl komma upp någon gång. Just nu kan jag inte säga att jag har hört så mycket men det kan ju komma upp.

Sofie: [...] och säga att de (=lärarna) vill prata med en och då kanske de går i enskilt rum med eleven.

Hemma i familjen med föräldrar och syskon talas det inte heller om betyg mer än vid enstaka tillfällen. Föräldrarna verkar då mesta ta upp att elevens betyg duger som de är.

Pelle: De (=föräldrarna) får fråga men jag lägger inte stor vikt i att säga. [...] Viktigt men ingenting man pratar om vid matbordet. Det är ju inget sånt ämne.

Diskussioner om eller jämförelser av betyg med kompisar och klasskamrater är i princip helt obefintliga i intervjuerna. En av orsakerna är att det skulle kunna uppfattas som skrytigt eller tvärtom att man skulle bli ledsen och retad för dåliga betyg. En annan är att eleverna är sin egen måttstock att de inte är betjänta av att jämföra sig med någon annan än sig själv.

Erik: Jag tycker man ska inte hålla på och skryta om sina betyg med andra [...] man tror att man är bättre än alla andra för att man fick bättre betyg.

Calle: Jag brukar bara spara betyget i kuvertet tills jag kommer hem för att se hur det blev.

Nina: [...] det är dina betyg det är du som får kämpa... jag sköter mitt det var lite så, typ.

Flera elever uttrycker att de upplever en form av undanhållande kring betygets funktioner men också ett hemlighetsmakeri kring deras egna betyg.

Inez: Det vet jag inte. Det (= möjligheten att läsa vidare) har de (=lärarna) inte sagt något om.

Fredrik: För får man typ E i slutet av terminen så kan man ju inte jobba på det så.

Pelle: De (=lärarna) säger att det är viktigt och det ska vara hemligt och det där bla, bla, bla, men jag tycker inte det är viktigt eller hemligt. [...] Dom lärare man frågar är osäkra men de kan ju åtminstone säga på ett ungefär.

Fia: Alltså de kan ju säga var man ligger på ett hum, men de kan inte säga eller jag tror i alla fall de kan inte säga var man ligger exakt.

De elever som har förstått att gymnasiesärskolans betyg har ett annat värde än gymnasieskolans uttrycker upplevelser av frustration och försämrade framtidsutsikter. Samtidigt kopplar de det till ett utanförskap genom att gå i gymnasiesärskolan och en känsla att inte vara som andra, att vara onormal.

Calle: Det kändes väldigt påfrestande för då kan man inte komma upp till sitt potentiella drömliv eller ja, drömliv då.

Pelle: Samhället och staten ser oss som ett annat folk i samhället så de lägger inte lika mycket prioritet. [...] så är vårt betyg mindre värda för man ser oss som konstigt folk så anser jag. [...] om det är en som har nationellt och en där så är det oftast så att de väljer bort oss för att vi gått där vi går. Men det jag tycker så här att de ska plocka bort namnet gymnasiesärskola i betyget för det gillar inte jag.

8.4 Sammanfattande resultatanalys

Betyg framstår i elevernas livsvärld som något förgivettaget. De ses som något självklart i skolans värld och är något som bara accepteras. I deras prereflexiva tänkande är detta inte ifrågasatt. Intervjufrågorna verkar ha tagit några elever ut ur den prereflexiva världen och gjort dem medvetna om ett möjligt ifrågasättande. Även om de i nuläget inte har svar på alla dessa frågor så har något startats som möjliggör att omvärlden kan bli än större med mer kunskap.

Eleverna visar i intervjuerna en begränsad förståelse av betyg och betygssystem och vad som skiljer från övriga skolans. Deras kännedom om betygssystemet är fragmentariskt med bitar från grund- och gymnasieskolans betygssystem och bitar för det som är specifikt för grundsär- och gymnasiesärskolan. Det kan beskrivas som eleverna i sin sociala livsvärld fått med sig flera bilder av betygssystemet i sina erfarenhetsförråd. Det kan vara från människor i deras omvärld men även påverkan från medvärlden eftersom flera exempelvis nämner aktuella betyghändelser. I de fall de inte fullt ut förstår så fyller eleven i egna förklaringar eller tolkningar för att göra det begripligt för sig själv utifrån det erfarenhetsförråd den har. För människan vill göra sin livsvärld begriplig. Vad elever uppfattar betyg *som* kan också visa på hur lärare har försökt begripliggöra betyg för dem

I resultatet kommer det också fram andra kopplingar till omvärld, medvärld och idealtyp. De kopplar de som bestämmer över att betyg finns i skolan till namnlösa idealtyper i medvärlden som till exempel statsministern eller riksdagen. Även vem som sätter deras egna betyg i deras regionala skolvärld är i flera fall sammanbundna med idealtyper som rektor och kommittéer men oftast lärarna i deras omvärld.

Betygen framkommer i elevintervjuerna i en kontext. De nämns i liknande dorsammanhang av alla elever. Det ena är dorsammanhangen som det konkreta, fysiska betygspappret associeras med. Det rör sig om rumsliga saker som byrålåda, tidskriftssamlare, pärm och vind. Det visar både på betygets viktighet att det bör förvaras på ett säkert ställe men även på dess osyn-

lighet att det låses in, glöms bort och samlar damm. Det andra donsammanhanget som eleverna tar upp är kring betygets användbarhet. De förknippar det med CV och personligt brev som de ska ha när de söker jobb. Donen är också förgivettagna och inte ifrågasatta i den elevernas livsvärldar. De anses därför bra och dokumentet viktigt. De flesta kan inte föreställa sig en skola utan betyg.

Levd tid berör eleverna och betygen på flera sätt. Eleverna kopplar betyg i ett historiskt sammanhang till tidigare betygssystem och att det funnits länge. Sina egna betyg ser de genom deras summativ funktion pekande mot dåtid. Till det eleven redan gjort och presterat. Deras användningsområde pekar däremot mot framtiden. Primärt för att använda i ett framtida arbetsliv och vuxenliv och eventuellt även till vidareutbildning. Betygen blir också för en del ett sätt att i framtiden minnas dåtiden när de tänker att det ska bli ett minne. Även den motiveerade funktionen hos betyg hör ihop med framtiden. Eleven tänker att betyget framöver ska öka elevens prestation. I nuet visar resultatet att eleverna vill få utbildningen gjord och betygen klara. Här och nu är de nöjda och det räcker om de blir godkända. De känner ingen press på att få ett högre betyg.

I resultatet framstår betygen som ganska osynliga i elevernas livsvärld. Betygen diskuteras marginellt i den regionala livsvärlden i hemmet och bara aningen mer i den regionala skolvärlden. Via elevernas svar om undanhållande och hemlighållande av betygen kan det eventuellt tolkas in att en del av lärarna undviker att tala om betyg med eleverna för att inte såra dem och på så sätt bibehålla en god relation. Det blir omsorgen om eleven som väger över i den pedagogiska taktens spänningsfält. Det blir också tydligt att flera upplever att de blir kategoriserade av att få sin utbildning och sina betyg i särskolan. Det påverkar den personliga identiteten och de känner sig som avvikare från det uppfattade normala.

9 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en resultatdiskussion. I den diskuteras resultatet från elevintervjuerna utifrån studiens tre forskningsfrågor och i relation till litteratur, tidigare forskning och teori. Sedan följer en metoddiskussion och till sist görs en beskrivning av studiens kunskapsbidrag samt förslag på fortsatt forskning.

9.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att söka kunskap och bidra med nya aspekter kring hur några elever i gymnasiesärskolan förstår och upplever betyg. För att besvara studiens syfte ställde vi följande preciserade frågor:

- Vilken förståelse har elever i gymnasiesärskolan av betyg, betygssättning och sitt betygssystem?
- Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betygens funktion?
- Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betyg och betygssättning?

9.1.1 Vilken förståelse har elever i gymnasiesärskolan av betyg, betygssättning och sitt betygssystem

Resultatet i den här studien pekar på att eleverna har en fragmentarisk förståelse både av betyg och betygssättning i allmänhet och speciellt i förhållande till de skillnader som finns mellan särskolans betygssystem och övriga skolans. Det kan kopplas till det Rinne (2015) säger om betyg som en abstrakt symbol för en elevs hela prestation i ett ämne. Utifrån att elever med intellektuell funktionsnedsättning har svårigheter med att förstå sambandet mellan det konkreta och det symboliska blir betyg svårt att förstå (Nilsson Nordfors, 2019). Även kring förståelsen av vad som krävs för ett visst betyg så verkar resultatet i denna studie visa att de flesta elever har svårt att förklara det. Detta beskrivs också i Mineurs (2013) forskning vad det gäller kunskapskraven i gymnasiesärskolan. Eleverna i studien förstår inte och uttrycker stor osäkerhet kring vad som krävs för ett visst betyg. Rinne (2015) berättar på liknande sätt om hur svårgipbara kunskapskraven är även för elever på teoretiska program på gymnasiet när de har betygssamtal med lärarna. Det blir svårt för eleverna att veta vad de ska göra för att till exempel få högre betyg eller ifrågasätta ett betyg när de inte känner till ”spelreglerna” för betygssättningen. Inte bara betygssymbolen i sig är svår att förstå för elever med intellektuell funktionsnedsättning utan även de abstrakta formuleringarna i kunskapskraven.

I resultatet framgår det att eleverna upplever att lärarna inte i någon stor utsträckning förklarar och pratar om betyg i sig eller just om deras betyg. Det kan ha flera orsaker men kan vara kopplat till de svårigheter med att förstå det målrelaterade betygssystemet fullt ut som lärare både i skolan och särskolan beskrivit. Ineland och Silfver (2018) beskriver hur pedagoger på särskolan upplever svårigheter med hur de ska förstå och använda kunskapskraven i särskolan. I Selgheds (2004) och Tholins (2006) studier från grundskolan skildras också det målrelaterade betygssystemet som svårförståeligt. Skrivningarna i kunskapskraven är abstrakta med generella termer som lämnar ett stort tolkningsutrymme till läraren. Tholin (2006) visar också att lärarna fick för lite hjälp och stöd i implementeringen av betygssystemet. Sammantaget visar det en bild av att det nuvarande betygssystemet är svårt att förstå för lärarna som jobbar

med det. Det leder i sin tur till att det blir svårt för lärarna att förmedla hur det fungerar till eleverna på ett begripligt sätt.

Det visar sig i resultatet att eleverna beskriver vad som höjer och sänker betyg med relativt allmänna och vaga ord. De kopplar också ihop höjning och sänkning av betyg med beteenden och göranden snarare än vad som står i kunskapskraven även om någon elev gör den kopplingen. I Mineurs (2013) studie framgår att eleverna på de undersökta gymnasiesärskolorna upplever stor osäkerhet kring vad deras betyg bygger på. De talar också om att närvaro är det enda som krävs för att uppnå det lägsta betyget. Tsagalidis (2003) återger hur elever på gymnasiet hotell- och restaurangprogram inte fullt ut förstår hur lärarnas betygssättning går till. I Korp (2006) uttrycker gymnasieeleverna en liknande osäkerhet kring grunderna för betyg och betygssättning. De luckor de har i förståelsen fyller de med egna förklaringar vilket leder till att de uppfattar att exempelvis beteenden som att vara tyst och duktig ger högre betyg. I Selgheds (2004) och Tholins (2006) studier från högstadiet såväl som från Korp (2006) och Rinnes (2015) forskning från på gymnasiet visar att lärarna väger in annat än kunskaper i sin betygssättning. Det handlade om allt från närvaro till olika beteenden som ambition och engagemang. Ineland och Silvers (2018) undersökning berättar om att flera lärare tycker att denna typ av beteenden också borde ingå i kunskapskraven då de visar viktiga saker om elevens förmågor. Utifrån dessa studier verkar det som elevernas upplevelse av att beteenden och göranden som till exempel närvaro faktiskt spelar roll för betygen.

Resultatet visar också en stor okunskap och osäkerhet från elevernas sida kring förståelsen av de speciella villkor som gäller för betygssystemet i särskolan. Några av de saker som kom fram i resultatet rörde att betyget F inte finns på särskolan och att eleverna går fyra år på gymnasiesärskolan. Eleverna kände till att det var så men de visste inte varför. Liksom i Korps (2006) studie där eleverna gör egna tolkningar kring förutsättningarna för betyg och betygssättning när de inte fått dem förklarade så fyller eleverna i denna studie i med egna tolkningar till varför det var så när de inte känner till de riktiga orsakerna. Bengtsson (2005) menar att människan i sin grundläggande position vill förstå världen hon befinner sig i och när hon inte gör det så använder hon sitt erfarenhetsförråd för att utifrån det fylla i hålen i den bristande förståelsen. Betyg och betygssättning visar sig i tidigare forskningen och i resultatet vara svårt att förstå för både elever och lärare i båda skolformerna.

I resultatet framkommer att eleverna också förstår betyg som något som förekommer i ett större sammanhang än deras närmaste omvärld. De kopplar ihop det med historiska tidsaspekter såväl som pågående samhällsliga händelser. Betygs existens placeras i historien till tider före elevens eget här och nu. Eleverna förstår det som att betyg och ibland även deras egna betyg administreras utifrån en nivå utanför elevens omedelbara omvärld men de ser också att betygssättningen hör ihop med lärarna i deras närmaste regionala skolvärld. Betyg upplevs utifrån att de är förgivettagna i både omvärld och medvärld. I dessa förstås fenomenet betyg som något viktigt i sig och dokumentet betyg tillmäts viktighet då de tänker att det ska sparas och bevaras på ett speciellt ställe för framtiden. Det kan jämföras med de resonemang i Bengtsson (2005) och Rinne (2015) om hur man inom fenomenologin förklarar den vardagliga livsvärlden, människans erfarenhetsförråd och levd tid.

9.1.2 Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betygens funktion

Nordgren och Odenstad (2012) tar upp fem funktioner kring betyg. Det är den informativa, den motiverande, den urväljande, den kontrollerande och den disciplinerade funktionen. Av dessa fem framkommer det i resultatet att eleverna framför allt upplever att den informativa funktionen är en viktig del hos betyg. De uttrycker att betygen visar vad de kan eller hur bra

de är i ett visst ämne. Det skrivs också fram i läroplanerna att det är en del av syftet med betyg. Med det målrelaterade betygssystemet som infördes 1994 har ju också kunskap och de mål i ämnena som eleven ska nå fått ett större fokus. Som Lundahl (2011) skriver så måste lärarna både i förväg beskriva vad som krävs för ett visst betyg men också tydliggöra betygssättningen. I Lgrsäl1 (2011) och Gysär13 (2013) har också kunskapsfokuset stärkts för hela utbildningen i särskolan. Trots att eleverna uppfattar den informativa funktionen som primär så visar resultatet samtidigt att det trots allt att det inte informeras tillräckligt om betyg för eleverna som det borde utifrån skrivningen.

Den andra funktionen hos betyg som alla de intervjuade eleverna tar upp är urvalsfunktionen. Det är anmärkningsvärt att så många tror att de kan använda betygen för urval för att söka till och läsa på högskola och universitet. En elev trodde också att det var med grundsärskolebetygen som han hade sökt till sin nuvarande utbildning på gymnasiesärskolan. De flesta tänker också att de ska använda betyget som ett led i urvalsprocessen att söka arbete. Den funktionen skulle betyget kunna ha men i de flesta fall får eleven hjälp med att skaffa arbete oftast via daglig verksamhet eller andra bidragsanställningar (Arvidsson, 2016). I flera av de tidigare läroplanerna står det tydligt uttryckt att betygen i gymnasiesärskolan inte används för att söka arbete. Idag står det i Skolverket (2021) att lärare och rektor ska ge eleverna adekvat information om betyg och dess förutsättningar. Att eleverna ändå inte har kännedom om detta kan till viss del förklaras med att lärarna inte heller har den kunskapen fullt ut vilket refererats i ett tidigare stycke. Förklaringen i det här fallet ligger nog även i det etiska dilemma som Ineland och Silfver (2018) tar upp att lärarna upplever kring betygssättning i särskolan. Det kan också jämföras med van Manens (1991) begrepp pedagogisk takt där läraren dras mellan sin yrkesplikt och att upprätthålla en god relation med eleven. Lärarens omsorg om elevens känslor gör att han inte vill göra eleven ledsen och besviken och därför undviker att berätta de faktiska omständigheterna i betygssystemet.

En tredje funktion hos betyg som endast ett fåtal elever tar upp är den motiverande funktionen. I flera av särskolan läroplaner exempelvis Lsä73 (1973) och Lsä90 (1990) anges betygens motiverande funktion som mycket viktig. Betygen tänks fungera motivationshöjande så att eleverna presterar bättre. Klapp (2015a) påpekar att man oreflekterat tänker att betyg fungerar motivationshöjande oavsett om betygen är höga eller låga. Att så få elever i resultatet talar om betyg som motivationshöjande kan jämföras med de lågpresterande elever som Black och William (1998) och Klapp (2015b) tar upp i sina studier. De har ofta dåliga erfarenheter av att bli betygsatta och de kan därför prestera sämre av att bli betygsatta. Misslyckandet leder till sämre självkänsla vilket i sin tur sänker viljan till att anstränga sig för att lära. Hattie och Timperley (2007) säger däremot att betyg kan öka engagemanget men att det ändå inte speglar sig i prestationen.

En funktion som inte tas upp av Nordgren och Odenstad (2012) men som växer fram i särskolornas läroplaner är en "normaliseringsfunktion" hos betygen. Under en längre tid har ambitionen i Sverige varit att arbeta efter normaliseringsprincipen kring elever med intellektuell funktionsnedsättning (Molin, 2004). Det gäller även betygssystemet. Trots att betygssystemet i särskolan fram till 2011 på många sätt kunnat kallats individuellt då eleverna oftast inte jämförts med något annat än sin egen utveckling så har det haft samma upplägg som övriga skolans betygssystem till exempel vad det gäller betygsbeteckningar. Syftet har ibland skrivits ut som till exempel i läroplanerna från 1968 och 1973 där det står att syftet med betygen är att eleverna i särskolan ska känna sig mer jämställda med de andra eleverna i skolan. Resultatet i studien har visat att denna ambition inte faller väl ut. Eleverna känner sig inte normala med ett betygssystem som bara nästan liknar gymnasiets system. I resultatet uttrycker några det

tydligt och med en medvetenhet om att de är kategoriserade genom att gå i gymnasiesärskolan och få betyg därifrån. För några andra är det mindre påtagligt men de känner alla till att det är något som inte är som vanligt med deras betyg.

9.1.3 Hur upplever elever i gymnasiesärskolan betyg och betygssättning

Det finns några upplevelser kring betyg och betygssättning som är genomgående i resultatet. Det handlar om betyg som förgivettagna, men också fyllda med motsägelsefulla känslor. Upplevelser av osäkerhet och orättvisa är andra områden som framträder. Betygen upplevs också på flera sätt som både osynliga och hemliga. I resultatet finns också upplevelser av att inte vara som alla andra och ett utanförskap.

Betyg är som Rinne (2015) skriver något som är förgivettaget för gymnasieeleverna i hennes studie. Det syns också i den här studien. I princip alla de intervjuade eleverna svarar att betyg är bra och viktigt. Betyg är och har varit en oreflekterad del av deras skolvardag under de år de har gått i skolan och det kan betraktas som ett förgivettaget fenomen (Bengtsson, 2005). I intervjuerna ställdes frågan om hur de upplever betyg i den inledande delen av samtalet. De svaren kan därför tänkas vara just deras prereflexiva tankar om betyg. Betygen har hittills fungerat som förväntat och de ifrågasätts därför inte (Rinne, 2015). Under intervjuerna när fler frågor och fördjupande följdfrågor till viss del utmanar deras tankar så kommer en mer motsägelsefull bild fram av hur eleverna upplever betyg. Flera elever som inledningsvis sagt att betyg är positivt uttrycker längre fram i intervjuerna mer negativa känslor. Det handlar om att betygen inte är så viktiga eller rent av meningslösa. Enligt Harlen och Deakin Crick (2002) så kan lågpresterande elever särskilt när de kommit till de högre stadierna utveckla en alltmer cynisk inställning till betygssättning. Att några elever börjar fundera över betygen på ett mer reflexivt sätt märks när några av dem märker att de inte hittar svar på intervjufrågorna de får och även ställer frågor tillbaka till den som intervjuar.

Resultatet präglas också mycket av upplevelser av osäkerhet kring betyg och till viss del även av upplevelser av orättvisa. Osäkerheten uttrycks av flera elever genom att de i sina svar ofta lägger till modererande uttryck som att de tror det men inte vet säkert eller att svaret är enligt dem men att de inte vet säkert. Denna typ av uttryck kan också bara vara ett sätt de alltid uttrycker sig på eller just i intervjusituationen mot intervjuaren. I resultatet uttrycks även osäkerheten mer konkret när de svarar att de inte vet, kan eller förstår. Mineur (2013) har i sin studie just gymnasiesärskoleelevernas osäkerhet som ett tema. Det handlar om osäkerheten inför betyg och betygssättning men också som en mer övergripande känsla inför världen i gymnasiesärskolan. I Mineurs studie upplever eleverna orättvisor mellan hur gymnasiesärskolans betygssystem på flera punkter skiljer sig från gymnasieskolans exempelvis vad det gäller att ha en godkänthetsgräns. De vill att det ska fungera på samma sätt för dem. I Korp (2006) upplever gymnasieskoleeleverna i stället orättvisor i betygssättningen. De uppfattar att lärarna sätter betygen på subjektiva och då orättvisa grunder. Även i den här studien framkommer upplevelser av orättvisor med gymnasiesärskolans system gentemot gymnasieskolans men också mer personliga erfarenheter av att ha blivit orättvist betygssatt.

Studiens resultat visar även på upplevelser av betygen som relativt osynliga i alla elevernas regionala världar. I vissa fall ses betyg och betygssättning som ett hemlighetsmakeri även om någon elev upplever mer transparens. Betygens osynlighet kan förklaras med en rad samverkande faktorer. En del ligger i skillnaden mellan grundsärskolans uppbyggnad med att sätta

och dela ut betyg varje termin till skillnad mot gymnasiesärskolan där betyg sätts efter avslutade kurser. På många gymnasiesärskolor är många kurser utlagda på två eller fyra år och betyg sätts då mer sällan och blir på så sätt mer osynliga. I Mineurs (2013) studie uttrycks det genom att eleverna säger att de inte ser sitt betyg förrän på studentdagen. En annan orsak till osynligheten ligger i att det målrelaterade betygssystemet kräver både mer förståelse och intresse för betyg från såväl elever som lärare. I föreliggande studie framgår att de intervjuade dels har svårt med förståelsen av betygssystemet dels inte visar så stort intresse för sina betyg. De uttrycker oftast en önskan om att bara klara sig och åtminstone bli godkända. Eleverna är relativt nöjda och ger uttryck för en good-enough inställning till betyg. I resultatet känner de flesta elever inte exakt till betygens begränsade värde till urval och att de inte är av karaktären high-stakes men den anas ändå. Det är utifrån att de inte talar så mycket betyg med personer i sin omvärld eller i någon större utsträckning upplever någon betygshets eller betygspress. Osynlighetens tredje del handlar om att lärarna genom att inte tala om betyg så mycket indirekt förmedlar att de inte är så viktiga. Lärarna säger det inte rätt ut till eleverna för att undvika att göra dem besvikna över betygets bristande värde och behålla den goda relationen. Deras agerande visar ändå på särskolebetygens bristande värde. Ineland och Silfver (2018) och Eriksson Gustavsson (2014) tar båda upp det dilemma lärare känner inför betygssättning i särskolan. En majoritet av lärarna i Ineland och Silfvers (2018) tycker inte heller att betyg ska användas i särskolan. Det är det här som troligtvis leder fram till det hemlighetsmakeri som eleverna upplever. Något som även gymnasiesärskoleeleverna i Mineurs (2013) studie vittnar om.

En sista men kanske viktigaste upplevelse som flera elever direkt eller indirekt ger uttryck för är känslan av att inte vara som andra när det kommer till betygssättning och gymnasiesärskolan. Några uttrycker sin känsla av marginalisering väldigt direkt genom att de känner sig berövade på livschanser. En annan tror och hoppas att det inte kommer synas i betyget att eleven har fått sitt betyg i gymnasiesärskolan. Att de upplever sig kategoriserade märks också på hur de benämner sig själva gentemot andra elever i gymnasieskolan. Det är allt från uttryck som ”ett konstigt folk” till ”vi här i särskolan”. Detta sätt att tänka kring det administrativa utanförskapet är också vanligt förekommande i elevberättelserna i Szönyis (2005) resultat. Där finns motberättelser som beskriver en känsla av att tillhöra samma kategori som andra ungdomar. Den känslan medför en önskan att också verkligen få tillhöra gemenskapen i den vanliga skolan. I stället är de tillskrivna en tillhörighet i särskolan. Studiens elever omtalar även att de på gymnasieskolan går på nationella program vilket då i sin tur visar att de går inte har status av att vara nationellt. Det kategoriska perspektivet kommer fram i detta resultat liksom i Mineurs studie (2013).

9.1.4 Avslutande reflektioner kring resultatet

Denna kvalitativa intervjustudie har gett resultat utifrån 11 intervjuade gymnasiesärskoleelevers förståelse och upplevelse av betyg, betygssättning, sitt betygssystem och dess funktion. Samtliga elever förstår sitt betygssystem i den mån att de kan betygsskalan samt att de inte kan få F. De flesta eleverna tror att de kan använda betyget för att söka till högskola och arbete. Vi ställer oss frågan om det är så viktigt att dessa elever blir normaliserade att vi glömmet deras behov av att tas på allvar och bli respekterade genom att de får veta sina förutsättningar? De få elever som har förstått funktionen med sitt betyg upplever sig som avvikare från det uppfattade normala. De känner sig i stället kategoriserade i ett utanförskap. Den tilltänkta normaliseringen ger motsatt verkan.

Att eleverna går på gymnasiesärskola kan sägas vara en kategorisering i sig. Trots att vi inte vill att eleverna ska utmärkas, måste deras svårigheter identifieras för att de ska bli hjälpta i

sitt lärande. Normaliseringssträvan kan ses som ett uttryck för det relationella perspektivet, men det får inte slå över till att bli omsorgspräglad. Jämställdhet uppnås inte genom att omhulda eleverna. Det här är ett svårt dilemma som är svårt att hitta någon lösning på. Enligt dilemmaperspektivet (Nilholm, 2020) finns kategorisering som något nödvändigt ont i alla utbildningssystem. Utifrån nämnda perspektiv kan skolsvårigheter analyseras genom att titta på samhällelig kontext. Det har framkommit att en bakomliggande orsak till att betygssystemet ser ut som det gör är att de med IF ska känna sig normala. Studien visar att denna ambition inte faller väl ut. Eleverna känner sig inte normala med ett betygssystem som bara nästan liknar gymnasiets system. Swärd och Florin (2014) ställer sig frågan hur en skola för alla kan genomföras med ett skolsystem som är utsorterande. Vår skollag anger att elevernas utbildning ska utgöra grund för fortsatt utbildning. I verkligheten har de begränsade möjligheter att gå vidare till högre studier. Den vidareutbildning som står till buds är folkhögskola. Även FN:s konvention (Ds 2008:23) kungör att de här eleverna ska ha tillgång till högre utbildning på samma villkor som övriga medborgare.

Liksom skolans läroplan är särskolans läroplan uppbyggd efter ett utvecklingsinriktat kvalificeringsperspektiv. I verkligheten blir inte det synligt i våra informanternas uttalanden. Här syns det omsorgsinfluerade trygghetsperspektivet tydligare, då lärarna inte klart delgivit betygssystemets begränsningar. Den målkonflikt mellan dessa båda perspektiv som Molin (2004) talar om blir tydlig även i vårt resultat. Med dessa normaliseringssträvanden blir följden att systemet motsäger sig självt. Kunskapskraven är relativt höga, och systemet ska likna den vanliga skolans i möjligaste mån. När betyget sedan inte blir erkänt som ett kunskapsbevis blir det missvisande och förvirrande för eleverna, som får svårt att veta vilken värld de ska tillhöra. Vi kanske bör fråga oss vilken framtid vi vill ge eleverna. Vill vi stötta dem till att bli delaktiga medborgare i samhället eller vill vi ge dem ett tryggt liv i omsorg med tillhörighet bland de egna? Det finns kanske inte ett svar på den frågan som blir gällande för alla individer men den är ändå relevant och viktig att diskutera.

9.2 Metoddiskussion

Studiens ansats var fenomenologisk med pedagogisk inriktning då det ansågs som det bästa valet för att nå kunskap kring det uppställda syftet och studiens frågeställningar. Metodvalet föll på semistrukturerade intervjuer. En av begränsningarna med en kvalitativ metod är att den insamlade datan inte genererar några kvantifierbara resultat. Under arbetet med intervju-materialet upplevde vi att det ibland var svårt att undvika att diskutera resultatet utifrån antal. Diskussionen om att verkligen få de unika livsvärldarna representerade var därför ständigt levande i bearbetningsprocessen. Studien gjordes inte för att bekräfta våra egna upplevelser av ämnet men vi kan inte heller gå utanför våra egna livsvärldar. Samtidigt får tolkningen inte bli för allmän eller för vardaglig. För att undvika detta stärks studien med forskning i ämnet och en bestämd teoretisk ansats. En annan styrka är att vara två som genomför arbetet. Urvalet i studien var ändamålsstyrkt och inte representativt vilket gör att resultatet inte kan generaliseras däremot kan det ge en antydning om hur elever förstår och upplever betyg och betygssättning.

Något annat som kan ha påverkat studien är vår ringa erfarenhet av att intervjua. Kvale och Brinkmann (2014) ser intervjuandet som ett hantverk som kräver mycket övning gärna tillsammans med mer erfarna intervjuare. Genomförandet av pilotintervjun var ett sätt att träna intervjuteknik och pröva ut intervjufrågorna. Då intervjuerna inte genomfördes under en och samma dag utan låg utspridda under några veckor märkte vi att vi efter varje intervju fick nya

insikter. Det gjorde att vi i nästkommande intervju blev mer lyhörda och kunde ställa mer utvecklade följdfrågor. Hermeneutiken blev på så sätt inte bara en bearbetningsmetod utan även en insamlingsmetod (Bengtsson, 2005).

Vi var medvetna om att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan vara svårare att intervjua då det kan vara svårt att till exempel uttrycka och förklara sig. Det är centralt att det finns en öppenhet under intervjun så att det ges möjlighet och utrymme för de intervjuade att ta olika vägar i den. En utmaning var att dels skapa en öppenhet i intervjun dels att göra deltagarnas perspektiv synliga (Kvale & Brinkmann, 2014). Några elevers intervjuer blev inte helt halvtimme långa men flertalet elever gav intryck av och uttryck för att de tyckte det var intressant och att de gärna delade med sig av sina livsvärldar. I förväg diskuterade vi möjliga etiska dilemman som kunde uppstå. Bland annat kom vi överens om att inte gå in på några förklaringar om betygssystemet. Ett dilemma som ändå uppstod med några deltagare var när vi under intervjun märkte att eleven genom våra frågor började fundera på betyg på ett annat sätt, alltså där betyg gick från förgivettagna i en prereflexiv värld till att bli något ifrågasatt. I situationen när detta hände löstes det genom att uppmana eleven att prata med sin mentor om ytterligare frågor uppstod.

9.3 Studiens kunskapsbidrag

Med detta arbete har vi fått titta in i några elevers livsvärldar vad gäller deras förståelse och upplevelser av betyg. Förståelsen för betygets ogiltighet finns för de flesta inte med i elevens livsvärld. Eleverna förstår betygsstegen och de vet också att de inte kan få F. Över lag uppfattas betyg som en positiv och viktig bekräftelse på inhämtad kunskap. De flesta av våra intervjupersoner är ovetande om skillnaden på sitt betyg och gymnasiets vad gäller användbarheten. Det är viktigt att elevernas okunskap om skillnaderna i betygssystemen förs fram i rampljuset. I samband med detta kommer lärarnas undvikande att tala om detsamma att blottläggas. Vi efterfrågar organiserande av rutiner på skolorna som tillmötesgår de stora behov av information som råder. Informationsbristen och de komplexa motsättningar som uppdragets bör lyftas, poängteras och diskuteras. Även i speciallärarutbildningen med inriktningen utvecklingsstörning bör den här kunskapen om särskolans betygssystem förmedlas till de studerande. Med vårt resultat och resultatdiskussion hoppas vi ha tillfört ett litet bidrag i den begynnande forskningen om betyg i särskolan. Särskolan och dess villkor behöver som vi skrev i inledningen diskuteras utifrån sitt eget perspektiv. Denna skol- och samhällsdebatt måste ständigt pågå bland såväl pedagoger, forskare som beslutsfattare för att en gemensamt växande kunskapsmassa ska garantera oss en viss kontinuitet i kunskapsbildningen (Bengtsson, 2005).

9.4 Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång och ju mer insatta vi blev i vårt ämne desto mer upplevde vi att vi ville bredda oss och det var svårt att avgränsa när det finns intressanta infallsvinklar. Rent generellt är forskningen inom särskola kopplat till betyg ännu blygsam (Ineland & Silfver, 2018). Det finns alltså utrymme för mer forskning inom detta fält. Det vore intressant att göra en större samlad studie av elever i särskolan för att se om en kvantitativ studie kan bekräfta, nyansera eller motsäga det som visat sig i den kvalitativa forskningen som finns. Med detta arbete har många frågor väckts som känns viktiga att få fördjupad kunskap kring. Andra exempel skulle kunna vara vilken syn arbetsgivare har på särskoleelevens betyg. Det finns oändligt många intressanta frågor och ämnen att forska kring som skulle berika och utveckla vår syn på särskolan och betyg.

Referenser

- 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. (1994). Skolverket.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar* (2:a uppl.). Liber.
- Andersson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524.
- Areschoug, J. (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet, undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa. En nationell registerstudie om 12269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. [Doktorsavhandling]. Högskolan i Halmstad.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärlds fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändringar och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Betyg - bra, dåligt eller ingendera? (2013, 1 februari). *Skolvärlden*.
<https://skolvärlden.se/artiklar/betyg-bra-daligt-eller-ingendera>
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.
- Cederborg, A.-C., Hellner Gumpert, C., & Larsson Abbad, G. (2009). *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Studentlitteratur.
- Ds 2008:23. *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Eriksson Gustavsson, A.-L. (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt reformarbete*. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2019). Intellektuell funktionsnedsättning. I L. Söderman, & M. Nordlund (Red.), *Omsorgsboken - möjligheter och svårigheter vid intellektuell funktionsnedsättning* (s. 12-19). Liber.
- Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012). *Betygssättning - En handbok*. Liber.
- Göransson, K., Szönyi, K., & Tideman, M. (2021). Särskolans bakgrund och utveckling. I K. Göransson, K. Szönyi, & M. Tideman (Red.), *Utbildning och undervisning i särskolan - forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*. Natur & Kultur.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 23(1-2), 107-126.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

- Jakobsson, I.-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Natur & Kultur.
- Klapp, A. (2015a). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
- Klapp, A. (2015b). Does grading affect Educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkäntgränsen - konsekvenser för lärare och elever. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 39-56). Skolverket.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi - Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C., Román, H., & Riis, U. (2010). *Tidigt ute med sena betyg - sent ute med tidiga! Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygssättningen i Europa*. Uppsala universitet.
- Läroplan för den obligatoriska särskolan. Allmän del*. (1990). Utbildningsförlaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (1994). Skolverket.
- Läroplan för grundsärskolan*. (2011). Skolverket.
- Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. (2013). Skolverket.
- Läroplan för rikets särskolor*. (1959). Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för särskola. Skola för grundundervisning*. (1968). Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för särskolan I Allmän del*. (1973). Liber UtbildningsFörlaget.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet - elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass - Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E.-K. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Pragmatik - teorier, utveckling och svårigheter Del 2*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet.
- Nilsson Nordfors, M. (2019). *Lära för livet. Motiverande undervisning i särskolan*. Gothia fortbildning.
- Nordgren, K., & Odenstad, C. (2012). Betyg och ämnesdidaktisk bedömning. I K. Nordgren, C. Odenstad, & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik* (s. 9-20). Gleerups.
- Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolorna jämte anvisningar för sinnesslöskolornas organisation m.m.* (1946). Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Rinne, I. (2012). Att bedöma och bemöta. Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic Studies in Education*, 33, 171-186.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Samuelsson, J. (2012). Betygshistorik. I K. Nordgren, C. Odenstad, & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik*. (s. 21-38). Gleerups.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. [Doktorsavhandling]. Malmö Högskola.

- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Gymnasiesärskolan*. Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Gymnasiesärskolan. Uppföljning och analys av 2013 års reform*. Skolverket.
- Skolverket. (u.å.). *Kommunicera betyg med elever*. Hämtad 2021-10-18 från <http://www.skolverket/undervisning/grundsarskolan/betyg-i-grundsarskolan/satta-betyg-i-grundsarskolan>
- SOU 1991:30. *Särskolan - en primärkommunal skola*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2011/01/sou-20118/>
- SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygsätta - betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202043/>
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven - aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Swärd, A.-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Studentlitteratur.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. [Doktorsavhandling]. Högskolan i Borås.
- Thunberg, G. (2011). *AKK-Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Habilitering och Hälsa, SLL.
- Tsagalidis, H. (2003). *Varför fick jag bara G? Vad bedöms i karaktärsämnen på HR-programmet?* [Licentiatuppsats]. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Unesco. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Ödman, P. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1



Informationsbrev till rektor / samordnare / lärare

Hej!

Vi är två lärare som arbetar på gymnasiesärskola respektive grundsärskola sedan några år tillbaka. Nu vidareutbildar vi oss till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. Den här sista terminen ska vi skriva ett examensarbete. Under utbildningen har intresse för och funderingar kring betyg i särskolan vuxit fram. Debatt och forskning rör sällan särskolans specifika betygssystem. Därför vill vi öka kunskapen kring detta och då särskilt ur elevperspektiv.

För denna studie skulle vi vilja ha er hjälp att göra det praktiskt möjligt att utföra elevintervjuer. Vi skulle behöva komma i kontakt med 4 elever på nationellt program på gymnasiesärskolan för cirka en halvtimmes intervju. De kommer att ske anonymt och konfidentiellt. Materialet kommer att raderas efter godkänd examination.

Vid frågor vänligen kontakta oss via mail eller telefon.

Med vänlig hälsning *Annika och Camilla*

Annika Carlsson
telefon 0706881836
annika.carlsson73@gmail.com

Camilla Larsson
telefon 0702069282
milly.m.larsson@gmail.com

Bilaga 2



Till elev och vårdnadshavare

Hej!

Vi är två lärare som håller på att vidareutbilda oss till speciallärare på Göteborgs universitet. Den här terminen är vår sista och då ska vi skriva ett examensarbete. Vårt arbete kommer att handla om betyg. Vi är särskilt intresserade av vad ni elever på gymnasiesärskolan har för tankar och upplevelser kring betyg. För att vi ska få veta vad ni tycker om betyg behöver vi få möjlighet att träffa och fråga er om detta i en så kallad intervju. Vi är tacksamma för alla som vill vara med men det är frivilligt.

Intervjun sker på skolan under skoltid efter överenskommelse med elev och undervisande lärare. Samtalet spelas in och det kommer att ta ca 30 minuter. Det vi pratat om kommer vi att skriva om i vårt examensarbete. Ditt namn eller din skola kommer däremot inte att nämnas, för att den som läser inte ska kunna veta vem ni är. Det kallas att det är konfidentiellt. De inspelade intervjuerna raderas när vårt arbete har blivit godkänt.

Har du frågor får du gärna ringa eller maila oss. Om du vill vara med skriver du och din vårdnadshavare under medföljande blankett och lämnar till skolan.

Med vänlig hälsning *Annika och Camilla*

Annika Carlsson
telefon 0706881836
annika.carlsson73@gmail.com

Camilla Larsson
telefon 0702069282
milly.m.larsson@gmail.com

Bilaga 3



Medgivande för deltagande i intervju

Härmed säger jag **ja** till att vara med i intervjun som beskrivits i informationsbrevet.

Ort och datum

Elevens namnunderskrift

Elevens namnförtydligande

Om elev är **under 18 år** behövs även vårdnadshavares underskrift.
Härmed säger vi **ja** till att vårt barn deltar i intervjun som beskrivits i informationsbrevet.

Ort och datum

Vårdnadshavares namnunderskrift

Vårdnadshavares namnförtydligande

Ort och datum

Vårdnadshavares namnunderskrift

Vårdnadshavares namnförtydligande

Bilaga 4

INTERVJUGUIDE

Introfrågor: Namn, ålder, program etc

Temat	Frågor
Kunskap - okunskap	När får man betyg?
Förståelse	Hur ofta får man betyg?
Syfte	Vem får betyg?
Summativ - formativ	Varför får man betyg?
Se bakåt – se framåt	Vem bestämmer det?
Informerad - oinformerad	Måste betyg sättas?
Förväntningar	Måste man ta emot betyg?
Rättvis - orättvisa	Vad används/ska användas betyg till?
Fördelar - nackdelar	Var har du dina betyg?
Positivt - negativt	Vad är betyg?
Viktigt - oviktigt	Hur ser betyg ut?
Belöning - Straff	Vilka betyg finns? Vilka är bra/dåliga?
Bedömande - utdömande	Får betyg i vaddå?
Jämlikhet - ojämlikhet	Vad har du för betyg?
Demokratisk - odemokratisk	Vem sätter betyg?
Delaktig	Vad ger höga betyg?
Aktiv - passiv	Vad ger låga betyg?
Påverkansbar -fast	Vad visar betyg?
Användbart - oanvändbart	Är betyg sanningen?
Känna till - hemligt	Kan man ifrågasätta sitt betyg?
Öppen - undanhålla	Hur/När får du veta ditt betyg?
Normal - onormal	Pratar din lärare om betyg?
Framtid	Pratar dina föräldrar om betyg?
Livschanser	Pratar/jämför du med dina (klasskompisar)?
	Känslor kring betyg?