

# Behovs- och kunskapsinventering av bedömningsstöd i särskolan



Dnr: 2011:00049  
Skolverket 2015  
Grafisk produktion: Typisk Form designbyrå  
Omslagsfoto: Michael McLain

# Behovs- och kunskapsinventering av bedömningsstöd i särskolan

Margareta Ahlström, Diana Berthén & Ulla Ek  
Stockholms universitet,

Specialpedagogiska institutionen 2014



# Innehåll

## Bakgrund 6

Reformerade styrdokument – förändrat uppdrag 7

## Kartläggningens upplägg och genomförande 8

Metod 8

Genomförande 8

Analys 9

Etiska överväganden 9

## Resultat 10

### Del I: Behov av stöd och vägledning 10

Tema 1: Införandet de nya styrdokumenten 10

Tema 2: Osäkerhet i bedömningsarbetet 14

Tema 3: Förändrade förutsättningar 26

Tema 4: Frustration och ambivalens inför de nya styrdokumenten 31

Läraryrke 34

### Del II: Förslag på lämpliga insatser 37

Resurser och stödmaterial 38

Utbildning 39

Hjälp att organisera nätverk och kollegial samverkan 39

De tio vanligaste frågorna om kursplaner, bedömning och betyg 39

## Bilagor 41

## Bakgrund

Vi har på uppdrag från Skolverket genomfört en behovs- och kunskapskartläggning av bedömningsstöd för lärare verksamma i särskolan.

Särskolan har få stödmaterial för bedömning. För att kunna ta fram ett väl anpassat stödmaterial, göra prioriteringar och planera utvecklingsinsatser krävs en kartläggning av målgruppernas behov och kunskapsläge. Kartläggningen har initierats mot bakgrund av att Skolverket under konferenser och i omvärldskontakter fått förfrågningar och önskemål om stödmaterial för kunskapsbedömning i särskolan.

Syftet med denna kartläggning är att

- inventera målgruppernas kunskaper och erfarenheter
- identifiera behov
- möjliggöra prioriteringar
- beskriva lämpliga åtgärder eller material för Skolverkets stöd och vägledning för lärare i särskolan.

Skolverket vill få utrett vilka utvecklingsinsatser och stöd som lärarna behöver för att kunna bedöma elevernas kunskaper enligt läroplanerna.

Kartläggningen omfattar särskolans samtliga former: *grundsärskolan*, *gymnasiesärskolan* och *särskild utbildning för vuxna*. Målgruppen för kartläggningen är undervisande lärare. Grundsärskolan är en särskild skolform inom det obligatoriska skolväsendet med egen läroplan och egna kursplaner. Elever som man bedömer inte kommer att nå grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning ska tas emot i grundsärskolan.<sup>1</sup> Grundsärskolan har i stort sett samma ämnen som grundskolan men kursplanernas syften, innehåll och kunskapskrav skiljer sig åt. Inriktningen träningsskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i grundsärskolans ämnen.<sup>2</sup>

Gymnasiesärskolan är frivillig, den erbjuder nio yrkesinriktade nationella program och dessutom individuella program för de elever som behöver särskilt anpassad utbildning. Särskild utbildning för vuxna är en skolform för personer som fyllt 20 år och har en utvecklingsstörning eller en förvärvad hjärnskada.<sup>3</sup> Ett av villkoren för att ha rätt att delta i utbildningen är att den studerande saknar den utbildning som skolformen erbjuder.<sup>4</sup> Utbildningen ges dels på grundläggande nivå motsvarande grundsärskolan och träningsskolan, dels på gymnasialnivå motsvarande gymnasiesärskolans nationella program. Även lärlingsutbildning erbjuds inom särskild utbildning för vuxna.

---

1 7 kap. 5 § skollagen (2010:800)

2 11 kap. 3 § skollagen

3 21 kap. 11 och 16 §§ och 29 kap. 8 § skollagen

4 21 kap. 11 och 16 §§ skollagen.

## Reformerade styrdokument – förändrat uppdrag

Det svenska skolväsendet har sedan 2011 genomgått en kraftfull reformering. Ny skollag, nya läroplaner och kursplaner har införts. Skillnaden mellan Lpo-94 och Lgrsä 11<sup>5</sup> är bland annat att undervisningsuppdraget och lärarnas ansvar är tydligare framskrivet i Lgrsä 11.

En annan betydande skillnad är att de obligatoriska skolformerna grundskolan, sameskolan, specialskolan och grundsärskolan har fått varsin läroplan. Läroplanerna för de obligatoriska skolformerna – som regeringen har beslutat om – har samtliga två delar som i princip är likadana. Del ett utgörs av skolans värdegrund och samlade uppdrag och del två innehåller övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Läroplanen för grundskolan har dessutom en tredje del som består av kursplanerna för grundskolans ämnen. Kursplanerna för sameskolan, specialskolan och grundsärskolan är däremot inte del av dessa skolformers läroplan, utan är föreskrifter som har beslutats av Skolverket. Kursplanerna för de olika skolformerna skiljer sig åt i vissa avseenden. Grundskolan har t.ex. en kursplan för varje enskilt ämne inom de naturorienterade och samhällsorienterade ämnena, medan grundsärskolan har samlade kursplaner för dessa ämnen, d.v.s. en kursplan för de naturorienterade ämnena och en för de samhällsorienterade ämnena. En annan skillnad är att de övergripande kunskapsmålen *att lösa problem i vardagen, att inta ett kritiskt förhållningsätt, att söka information på olika sätt samt att utveckla språkförmåga* fokuserats på ett tydligare sätt i grundsärskolans kursplaner. I så gott som samtliga ämnens och ämnesområdens syftesskrivningar återfinns exempelvis text om att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om de ämnesspecifika begreppen, så att eleverna ges förutsättningar att kunna samtala om ämnet i fråga samt kunna presentera och utvärdera arbetsprocesser.

Kursplanernas struktur har förändrats så att förmågorna tydliggörs i kursplanens syftestext och obligatoriskt innehåll för de olika ämnena samlas under rubriken centralt innehåll. För grundsärskolans ämnen anges centralt innehåll för årskurserna 1–6 och 7–9 medan kursplanerna för träningskolans fem ämnesområden anger centralt innehåll för årskurs 1–9.<sup>6</sup>

Kursplanen för varje ämne och ämnesområde kompletteras i med kunskapskrav för olika årskurser och olika betyg.<sup>7</sup> Kunskapskraven för grundsärskolans ämnen beskriver betygsstegen A–E för årskurserna 6 och 9, medan kunskapskraven för träningskolans ämnesområden beskriver vilka kunskaper eleven (efter elevens förutsättningar) ska ha utvecklat i slutet av årskurs 9 enligt bedömnings-skalan *grundläggande kunskaper* och *fördjupade kunskaper*.

Skillnaderna mellan grundsärskolans kursplaner och grundskolans kursplaner är större ju mer abstrakt ett ämne är och det finns inte något samband mellan grundsärskolans kunskapskrav och grundskolans kunskapskrav. Grundsärskolans kunskapskrav bygger på förmågor och centralt innehåll framskrivna i grundsärskolans kursplaner.

5 Förordning (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet och förordning (SKOLFS 2010:255) om läroplan för grundsärskolan

6 Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:28) om kursplaner för grundsärskolans ämnen och ämnesområden

7 Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:29) om kunskapskrav för grundsärskolans ämnen och ämnesområden



# Kartläggningens upplägg och genomförande

## Metod

Som metodansats valdes fokusgruppsintervjuer då den metodens stora fördel för insamling av empiri är att den ger möjlighet att under en förhållandevis kort tidsperiod samla ett stort antal personer som besitter erfarenhet och kunskap om det området som ska studeras. Förarbetet har dock inga andra fördelar i förhållande till individuellt genomförda intervjuer utan kräver att dels förarbete med att konstruera intervjuguide utmärks av samma noggrannhet, dels antalet grupper som intervjuas till antalet inte begränsas till en. Det sistnämnda är speciellt viktigt om personerna i fokusgruppen känner varandra väl. Rekommendationen är då att utöka antalet grupper för att därigenom minimera denna påverkansseffekt och få tillräckligt robust vetenskapligt underlag.

Intervjuerna handlade om dessa frågor:

1. Vad kännetecknar det konkreta bedömningsarbetet?
2. Vad bedöms/vilka redskap används för bedömningsarbetet?
3. Hur analyseras och dokumenteras löpande bedömning?
4. Hur ser samarbetet ut med andra aktörer i relation till bedömningsarbetet?
5. Personalens upplevda behov för att bättre klara bedömningsarbetet?
6. Implementering – förståelse av styrdokumentet?

Förutom dessa frågor kunde vi lyfta fram och följa viktiga specifika erfarenheter som respektive grupp inom sin skolform belyste.

## PILOTINTERVJU

För att testa om temaområdena fångade upp lärarnas situation gjorde vi en pilotintervju med en lärare som arbetade i årskurs 7–9. Intervjun ledde till justeringar av några teman.

## Genomförande

Undersökningsgrupperna söktes i tre regioner i storstad och i mindre städer, som sammantaget antas vara representativa för hela Sverige.

Eftersom det inte finns samlad information om särskolors placering och kontaktuppgifter tog det lång tid att få en överblick över vilka skolformer och skolor som fanns i de tre regionerna och få ihop grupper med lärare inom dessa skolformer. Särskilt svårt var det med särskild utbildning för vuxna.

Ett antal nyckelpersoner inom regionerna tillfrågade lärare i de tre skolformerna om de ville vara med i en fokusgruppsintervju. Kriterier för deltagande lärare var att de skulle var aktivt verksamma lärare med en lärarutbildning i botten och minst några års yrkeserfarenhet. Vi ville också att de kom från olika årkurser för grundsärskolan och träningsskolan, olika ämnen samt hade olika lång yrkeserfarenhet. För gymnasiesärskolans del eftersträvades spridning dels mellan nationella och individuella program, dels av ämnen. Vad gäller särskild utbildning för vuxna eftersträvades att lärare dels representerade olika ämnen, dels de olika nivåerna.



**Tabell 1.** Antalet genomförda fokusgruppsintervjuer per skolform och region, samt antal deltagande lärare.

Skolform	Antalet intervjuer per skolform	Antalet deltagande lärare
Grundsärskola	3	24
Gymnasiesärskola	3	21
Särskild utbildning för vuxna	3	13
<b>Antalet intervjuer per region: 3</b>	<b>Totalt antal intervjuer: 9</b>	<b>Totalt antal intervjuade: 58</b>

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes under hösten 2013. Var och en av oss har varit moderator i grupper som representerar de tre skolformerna. Detta förfarande var både av praktiska skäl och för att minimera att vår förförståelse skulle styra lärarnas utsagor.

Vid samtliga tillfällen ljudinspelades intervjuerna. Sammantagen längd på de nio intervjuerna är 18 timmar. Därefter transkriberades ljudmaterialet till text om totalt cirka 310 sidor.

## Analys

Textmaterialet delades upp så att vi tog en skolform var, vi blev då oberoende av varandra i sökandet av kategorier. Materialet sammanställdes, efter ett antal genomläsningar, under respektive temaområde. Under den processen framkom nya kategorier som i resultatavsnittet gestaltas i form av fyra övergripande teman. Samtliga kategorier jämfördes för att utröna eventuella likheter och skillnader mellan grundsär, gymnasiesär och särskild utbildning för vuxna.

Vid analysen framkom flera exempel på situationer som lärare inom grundskolan och gymnasieskolan beskrev som problematiska. Av den anledningen presenteras i resultatdelen detta material i två fiktiva "lärarporträtt" med syftet att åskådliggöra deras arbetssituation. Att det inte återfinns ett liknande porträtt från lärarna inom särskild utbildning för vuxna beror på att sådana situationer inte återfanns i deras utsagor.

## Etiska överväganden

De deltagande lärarna utlovades anonymitet och av den anledningen redovisas varken vilka regioner som ingår i kartläggningen eller närmare information om lärarna. Under intervjuerna registrerade vi inte vem som sade vad, utan det som sägs är i fokus.

## Resultat

Resultatavsnittet är indelat i två delar där den första delen innehåller målgruppernas behov av stöd och vägledning och den andra delen innehåller förslag på lämpliga insatser.

### Del I: Behov av stöd och vägledning

Del I presenteras utifrån fyra teman som urskilts genom analysarbetet: *införandet av de nya styrdokumenterna, osäkerhet i bedömningsarbetet, förändrade förutsättningar och frustration och ambivalens inför de nya styrdokumenterna.*

För varje tema presenteras skolformerna för sig och redovisningen avslutas med en jämförande tabell. Presentationerna för de olika skolformerna har ibland olika utformning för att undvika upprepningar då en stor del av beskrivningarna och behoven är desamma. Denna struktur innebär att grundsärskolan får lite mer utrymme än de övriga skolformerna. I dessa fall representerar grundsärskolans lärarröster samtliga skolformers lärarröster.

#### Tema 1: Införandet de nya styrdokumenterna

##### Grundsärskolan

För de deltagande grundsärskolelärarna ter sig införandet av de nya styrdokumenterna vagt och osynligt. Utlovat material och utlovad information och kunskap har försvunnit någonstans på vägen från Skolverket ut till de enskilda skolorna och lärarna i grundsärskoleklasserna.

Lärarna är väl medvetna om att grundskolan fått ett omfattande stöd från Skolverket och genomfört ett grundligt gemensamt tolkningsarbete i skolan med syfte att underlätta tillämpningen av de nya styrdokumenterna. Grundsärskolans lärare, oavsett grundsärskoleinriktning eller stadium, saknar utlovat stöd från både Skolverket, rektorer och skolledare. Lärarna berättar att de lämnats att på egen hand ”klura ut” hur de nya styrdokumenterna ska tolkas, i synnerhet för kunskapsbedömningen. Möjligheter till konferenser och utbildning riktad mot grundsärskollärarna har varit få och lärarna upplever att de har många frågor om bedömning.

Men det skulle jag faktiskt vilja ha en [föreläsning]... där det handlar om kunskapsbedömning i sarskolan. För sådana föreläsningar har vi aldrig fått gå på.

Lärarna beskriver också bristande stöd från rektorer och skolledare vad gäller möjligheter att få fortbildning. Ledningen tar för givet att grundsärskolans lärare av eget initiativ, på egen hand och av egen kraft och på egen tid ska lära sig använda de nya styrdokumenterna.

Det är ju en stor pengabrist också. Vi ansökte ju om att få åka [till Sarskolans rikskonferens], i våras, till Stockholm. /.../ och då tog de ju upp just den här utbildningen om bedömningar och alla de här sakerna som vi liksom bara kände att vi brottades med. Men vi fick ju avslag. Det kostade tvåusen tror jag, per person. /.../... vi hade inte haft fortbildning på två år... Och de förväntar sig att vi ska liksom bli insatta i allt det här, men vi får inget stöd och ingen hjälp och det finns inga pengar att kosta på oss.

Lärarna jämför med grundskolan som fått både utbildningsinsatser och olika typer av stödmaterial och framför allt tid för kollegialt tolkningsarbete.

Och det kan man ju se själv ute på skolorna, grundskolelärarna har ju suttit och förberett sig ofantligt många timmar och diskuterat både arbetslag och i ämnesgrupper och på korsen och tvärsen och här och där, men vi förväntas att lösa det.

På några skolor har rektorer sett till att grundsärskolans lärare fått delta i arbetet för grundskolan. Det var värdefullt trots att det inte var ”skräddarsytt” för dem. Det har gett dem ett försprång till andra arbetslag och hjälpt dem hantera de nya styrdokumenterna. Andra lärare har motsatta erfarenheter och menar att deltagande i utbildning och insatser för grundskolan närmast kan ses som ”bortkastad tid”, eftersom grundsärskolan och grundskolan skiljer sig så mycket.

Lärare x: Men det är ju liksom... vi ska på en kunskapsbedömning för grundskolan, bara för att alla ska gå. /.../ Nej, vi får ju liksom ingen användning för det. Det är intressant som så att lyssna liksom allmänt, men det är ju så, det blir så allmänt.

Lärare y: Det blir ännu mer allmänt för oss än vad det blir för resten [grundskolans lärare]

Lärare x: Ja, och sedan så efter det så har ju vi vårt kvar i alla fall, då har ju grundskollärarna kommit ytterligare en bit på sin del, och vi står kvar och trampar.

Lärare y: Nej, vi får ingen mer tid.

Trots deltagande i sådan typ av fortbildning kvarstår alltså arbetet att lära sig att tolka och förstå de egna styrdokumenterna. I synnerhet vill lärarna ha stöd med hur värdeorden i kunskapskraven ska tolkas. Lärarna menar också att Skolverket behöver ta mer ansvar för kompetensutvecklingen, särskilt för bedömningsarbetet.

Och då tror jag att det här måste styras... jag tror att det är svårt, för det kostar pengar och kommunerna tilldelar olika. Jag tror nästan det måste vara från statens håll att bjuda in på sådana här grejer så att alla får gå. Alla borde ju få gå en utbildning om hur vi ska sätta betyg och hur vi ska bedöma våra elever.

Ett problem som lärarna beskriver är skolledningens bristande kunskap om grundsärskolan. När läraren ber om hjälp och stöd är rektorn sällan insatt i särskolans grundläggande dokument eller om målgruppen, vilket ger lärare en känsla av uppgivenhet.

... vi har ju aldrig en skolledning som kan mer än vad vi kan. Utan vi kan ju alltid mycket mer. Så man går till sin rektor och säger att: Nu har jag det här problemet med betygssättning. ”Jaha, finns det det? Finns det något sådant? Det vet inte jag.” /.../Så vi har ju aldrig någon chef som är till stöd...

Lärarna ger också starkt uttryck för att Skolverket inte riktigt verkar respektera eller ta grundsärskolans verksamhet på allvar, då betyg inte har någon betydelse för de fortsatta studierna och fortfarande är frivilligt.

Så många gånger kan man ju liksom, har vi upplevt i alla fall att det är inte så viktigt för att... när det kommer till betygen, så är det ju ändå inte det de söker på. Betygen i sig har ju ingen funktion, det är frivilligt att ha ett betyg också. Så att ibland så kan vi tycka att: Jaha? Jaha, det var vi igen ja, det var inte så viktigt.

I synnerhet träningskolans lärare upplever att deras elever inte uppmärksammas eller diskuteras vilket leder till att lärarna på träningskolan sällan får möjlighet att förkovra sig i sitt arbete.

Och sedan måste det vara ett forum som tar upp de här eleverna som ligger på den här väldigt tidiga utvecklingsnivån. För den [tidig utvecklingsnivå] talar man aldrig om, man pratar aldrig om dem på lärarhögskolan [Stockholms universitet], man kan sitta på den ena föreläsningen efter den andra, man pratar bara om... som jag märker att vi även gör här, om de elever som är duktiga, förhållandevis./.../... jag pratade lite grand med xx om det, och då sa hon att det var en minoritetsgrupp, och då blev jag lite förvånad, att det var... att de eleverna var... för jag tycker att de finns väl egentligen överallt?

#### GYMNASIESÄRSKOLAN

Bristen på stöd och tid gör att övergången till bedömningar utifrån den nya läroplanen egentligen inte har realiserats utan att lärarna ännu förhåller sig trevande.

*Jag är faktiskt riktigt förvånad att vi inte arbetar kring det här nya i stort sett någonting*, beskriver en lärare. Frågan hänger intimt samman med hur hela läroplansreformen har genomförts. Behovet av samarbete vid bedömningarna är i stort sett alla överens om och i några fall har man hittat former för det ... vi sitter tillsammans och bedömer... man ser ju så olika saker.

Rektorns roll framhävs som helt avgörande för hur bedömningsarbetet inom gymnasiesärskolan har introducerats och hur det ska utvecklas framöver. Att få avsatt tid för gemensamma träffar och att uppleva att arbetet styrs och samordnas av skolledningen är viktigt för att lärarna ska känna att arbetet med den nya läroplanen är någonting som verkligen tas på allvar.

Vid intervjuerna i gymnasiesärskolan berör lärarna sin egen motivation inför de förändringar som genomförts och hur man ska motivera eleverna att uppnå ett visst betyg eller att anstränga sig mer eller att överhuvudtaget gå till skolan.

Frågan om vad man ska motivera för diskuteras. *Arbetsmarknaden står ju inte och väntar på gymnasiesärskolans elever och fortsatta studier är ingen självklar väg framåt*. Dilemmat har synliggjorts än mer genom att allt fler elever som tidigare skulle ha antagits till det individuella programmet nu kommer till det nationella programmet.

Och sedan är gruppen som vi har fått... en helt annan, och det ska bli intressant att se hur samhället som de säger, öppna yrkeslivet, näringslivet, hur de har möjlighet att ta emot våra elever.

Personalens motivation till förändring ser olika ut hos de intervjuade inom gymnasiesärskolan, vissa är mer skeptiska till ökat kunskapsfokus och mer stringenta bedömningar medan andra ser det som den enda vägen framåt. Arbetet med att införa de nya kunskapskraven har i stort saknats och detta kan sannolikt bidra till att många ännu inte kan identifiera sig med de nya direktiven. Några lärare jämför med det förarbete som gjordes i gymnasieskolan.

... där, inför den nya gymnasiereformen så fick vi väldigt mycket information och vi fick en fantastisk föreläsning utav XX bland annat. Och hur han liksom försökte att förklara, i alla fall sin, och jag kan tänka att det är ganska, i paritet med Skolverkets syn också på hur vi bör jobba. Just att vända på steken och att börja i... när

det gäller bedömningen, att börja ur kursplanen och betygsmålen, att det är så vi ska lägga upp liksom lektionsundervisningen.

Lärarna framhåller hur detta påverkade hela processen, att dras med, att känna att detta är viktigt och någonting som ska tas på allvar. Samma upplevelse hade en del när Lgrs 11 kom. Rektorn sammankallade möten, alla fick vara med i arbetet, det bildades diskussionsgrupper och man arbetade med målen i grupperna och detta engagerade och gav till resultat att kursplanen blev levande och möjlig att arbeta utifrån. Avsaknaden av konkreta redskap för bedömning bidrar också enligt intervjuerna till att förändringen inte riktigt tas på allvar av alla.

Men... ibland kan jag tycka att det här är lite löjligt alltihop... men våra elever har en utvecklingsstörning, och så ska de bedömas utifrån allt detta. Ibland så tycker jag att det är ett spel för gallerierna. Men varför ska vi göra så här?

### SÄRSKILD UTBILDNING FÖR VUXNA

De nya kursplanerna och därmed förändrat arbetssätt för lärarna har ännu inte införts på samtliga arbetsplatser som ingår i studien. Det är därmed skillnader mellan de som kommit längst i förändringsprocessen och de som befinner sig i början av den. Skillnaderna verkar hänga ihop med vilka kontaktytor lärare har med kollegor på orten eller i landet och hur väl upparbetat detta utbyte är. Men alla är eniga om bristen på stöd från rektorer och Skolverket liksom egna tillkortakommanden. Det sistnämnda uttalades av lärare som ännu befinner sig på diskussionsplanet: *Det är nu i höst som vårt bollande har börjat och hur vi ska tänka utifrån kursplaner och ... ja, bedömning utifrån det.*

Rektorerna var ofta med i början av arbetet, vid Skolverkets konferenser, men sedan har de varit passivt positiva inför fortsättningen på ”hemmaplan: ... x vill få till stånd ett utvecklings- och förändringsarbete och är mån om att ge möjlighet för det. Men x finns inte med så mycket aktivt i det hela, utan det lämnar x lite grand till oss. Men om vi efterfrågar om vi vill ha x med, då är x med. Lärarna måste själva be rektorn om stöd och det är också deras fel om förändringen uteblir.

Även om lärare deltagit i Skolverkets konferenser om införandet så finns önskemål om konferenser för den egna skolformen:

... när det har varit de där större konferenserna så hamnar man ju med lärarna från gymnasiesärskolan. Vi har helt olika undervisningssituationer. Och det är därför som det inte blir så meningsfullt för man har ... det kanske inte ens är samma ämnesplan man faktiskt utgår ifrån. Och då är det ju jättesvårt att diskutera den, även om det är inom samma ämne. Det skulle vara värdefullt att träffa just säravuxpedagoger, ja ämnesvis och diskutera bedömning, där man kan välja flera ämnen, för man har ju oftast fler än ett.

Det är även brist på anpassat undervisningsmaterial, det som finns har lärarna själva tagit fram: ... vi klipper och klistrar från hela skolan och letar på ... alltså olika underlag. Och matte... hitta diagnosmaterial ... från grundskolan, med det är ju inte bara att aklimatisera på vuxna och på utvecklingsstörda, det är ju inte det. Lärarna ser vad andra skolformer erbjuder och önskar även att Skolverket ska utveckla läromedel för särskild utbildning för vuxna. Lärare som har teckenspråkiga elever menar att just anpassat undervisningsmaterial är en riktig bristvara och om de själva inte heller behärskar språket är läget verkligen prekärt.

Från Skolverket vill man också ha riktad och anpassad information till elevgrupperna så att de ska kunna tolka och förstå styrdokumenterna både i skriftlig form (auditiv för de som inte kan läsa skriftlig svenska) liksom bildframställd sådan och att detta finns översatt till teckenspråk. Lärarna menar att sådant material också skulle kunna användas i samarbetet med boendestödjare, gode män etc. Även elevens nätverk kan behöva information om hur särskild utbildning för vuxna förändras, allt med syftet att stödja eleven och läraren.

Figur 1. Likheter och olikheter mellan skolformerna i införandet av styrdokumenterna

Grundsärskolan	Gymnasiesärskolan	Särskild utbildning för vuxna
Brist på stöd	Brist på stöd	Brist på stöd
Tolkningshjälp med värdeord i kunskapskraven	Tolkningshjälp med värdeord i kunskapskraven	Tolkningshjälp värdeord i kunskapskraven
Skillnad mellan teori och praktik	Skillnad mellan teori och praktik	Skillnad mellan teori och praktik
Skolledningen okunnig	Skolledningen okunnig	Skolledningen okunnig
Brist på läromedel	Brist på läromedel	Brist på läromedel
Brist på redskap för bedömning	Brist på redskap för bedömning	Brist på redskap för bedömning
Brist på tid		
Träningskolan marginaliserad		
	Brist på motivation från elev	Brist på motivation från elev

## Tema 2: Osäkerhet i bedömningsarbetet

### Grundsärskolan

Bedömningsarbetet i grundsärskolan beskrivs som ett ständigt pågående, svårt och komplext samt mycket tidskrävande arbete som kräver kompetens och funktionella redskap för att resultatet ska bli bra. Lärarna lägger mycket tid och kraft på bedömningsarbetet men upplever samtidigt att det inte leder till önskvärt resultat och önskvärd kvalitet. Lärarna menar att de i stort saknar kunskaper både om hur bedömning enligt Lgrs 11 ska gå till och hur elevens kunskapsutveckling kan dokumenteras och tolkas. Dessutom anser man att bedömnings- och dokumentationsredskapen inte fungerar så bra för grundsärskolan, särskilt för träningskolan.

I grundsärskolan arbetar man med olika typer av bedömning och dokumentation. Materialet kan grovt delas i fyra huvudområden: *kontinuerlig vardagsbedömning, pedagogiska utredningar och bedömningar, summativa omdömen samt kvalitets- och utvärderingsbedömning.*

#### KONTINUERLIG VARDAGSBEDÖMNING

Samtliga intervjuade lärare uppger att de ägnar sig åt bedömning i det dagliga arbetet med eleverna. Merparten av det lärarna betraktar som dagligt bedömningsarbete syftar främst på underlag och avvägningar för undervisningens

uppläggning. En del av det dagliga bedömningsarbetet handlar också om att hitta det lärarna benämner som elevens nivå.

Så är det ju det att hitta material på rätt nivå, för då är det väl liksom lite grand de här dagliga bedömningarna, så att säga, vad ska jag ha på rätt material som är lämpligt just till det man vill jobba med?

Denna typ av bedömningsarbete eller avvägning syftar också till individualisering av undervisningen – ett uppdrag som lärarna upplever som mycket svårt då de har så varierande elevunderlag.

Men jag känner att det är inte jättelätt ... just nu så har vi elever som inte har något tal, och sedan sitter du med en elev som har gått i vanlig klass fram till sexan och så ska du liksom ha dem i samma grupp och ha någon slags gruppundervisning, och det är jättesvårt, även fast jag försöker göra olika material så... /.../ Men då när du har en genomgång, den här eleven som inte har något tal och som har jättesvårt med koncentration och att liksom ta in det jag berättar, den sitter ju och gör en massa annat och kan somna under en lektion för att det blir så svårt medan den då som ligger här [höjer handen för att markera nivån] tycker att: Gud, det här kan jag ju redan, vad tråkigt, liksom.

Den sammantagna bilden visar att merparten av den ständigt pågående bedömningen snarare är slumpmässig än systematiskt genomförd och att dokumentation i stort saknas.

Och jag tänker bedömningar, det gör man ju hela tiden i sitt huvud när man har haft en lektion så ser man ju också hur pass aktiva eleverna... har man räckt upp handen, hur resonerar de, kan de dra slutsatser, kan de se samband och /.../ Ja, ibland så skriver man ner men ofta... ja, ibland så har man det ju lite i huvudet /.../. Så därför så känns det som att mycket av min bedömning, det ligger ju här inne [pekar på huvudet], och sedan är det bara att få ner det.

En vardagspraktik präglad av ambivalens gällande bedömningsarbete träder fram. Å ena sidan är det tydligt att ju mer problem eleverna uppges ha och ju längre ned i stadierna lärarna arbetar desto mindre dokumenteras elevernas kunskapsutveckling på ett systematiskt och kontinuerligt sätt och desto mer ger lärarna uttryck för behov av tidsmässiga möjligheter att dokumentera och av kunskap om, redskap och stöd för bedömningsarbetet.

Vi försöker ju lära oss att läsa hennes ansikte. Vi har haft henne nu sedan föra höstterminen och vi lär ju känna henne mer och mer, vi tror att vi kan läsa av. Men vi är ju inte riktigt säkra på det heller. .../ Men grejen är att hon ler för det mesta, så det är så otroligt små nyanskillnader i hennes leende... Så vi försöker... vi har placerat en stol framför, vid hennes bänk precis så att vi sitter snett framför henne, så att vi försöker ju sitta och läsa av helt enkelt. Och där turas vi om att sitta. /.../ Du vet, bara bidra, du ska... det är ju alltså en aktiv handling, och har du då en som står så... vad ska vi... hur ska vi kunna bedöma henne? /.../ Vi känner att vi... ja, vi får liksom ingen... vi kommer inte vidare. Vi har ju bett om hjälp...

Å andra sidan ger lärarna på samtliga stadier och inriktningar uttryck för att deras egen iakttagelseförmåga och minne utgör tillförlitliga källor som underlag för bedömning av elevernas kunskapsutveckling och undervisningsplanering och att bristen på löpande skriftlig dokumentation egentligen inte är problemet.



Jag har suttit och skrivit pedagogiska bedömningar nu för fullt, skriver massor för alla som går i nian och det är jag som gör det med lärarna. Och då när man sitter och ska föra ner allt det där, det är ju många rubriker och det är ganska... det är många saker som ska vara med också, och då ser man ju vad mycket man faktiskt kan om eleverna, utan att man har hållit på och dokumenterat det så himla mycket, så har man det väldigt... Ja, så fort de säger något, man ser på blicken i ögonen, man ser på sättet de formulerar sig, man... det är ju liksom hela tiden, så ser man ju ibland att: Nej men oj, där har någon tagit ett kliv framåt, och så.

En annan aspekt som träder fram i materialet är att lärarna kan känna osäkerhet och förvirring över vad som egentligen avses med bedömning, trots att de som tidigare framgått ser sig som tillförlitliga källor i att bedöma elevens kunskapsutveckling. Handlar bedömning om avvägningar för undervisningsupplägget – vad som fungerar bra eller mindre bra? Handlar bedömning om att beskriva och minnas vad eleverna har gjort och erfarit inom undervisningen? Eller handlar det om bedömning av kunskapsutvecklingen och vad innebär i så fall det?

Ja, alltså de bedömningarna är ju kanske... det beror på vad du menar med konkreta så, för det görs ju löpnade hela tiden när du ska välja material och välja böcker och vad eleverna ska vara... så måste du ju hela tiden fundera ut, vad passar just nu? Och det är väl också en bedömning. Men först bestämmer man vad man ska jobba med och sedan så måste man ju se, gick det bra, har vi lyckats med det här? Och sedan... ja, och då bedömer man. Om de har varit med och bidragit eller medverkat på sin... Alltså de medverkar på olika sätt. En del kan mer och en del kan mindre, men... alltså de är ju med.

Det dagliga bedömningsarbetet kännetecknas av att vara slumpmässigt och situationsstyrt. Ett mer systematiskt bedömningsarbete tycks ske då lärarna genomför pedagogiska utredningar eller ger omdömen om elevernas kunskapsutveckling.

#### PEDAGOGISKA UTREDNINGAR OCH BEDÖMNINGAR

Samtliga lärare säger sig genomföra olika typer av pedagogiska utredningar, kartläggningar och bedömningar. Syftet verkar främst vara att ge underlag för skolplacering och det handlar då om mottagande i grundsärskolan, övergångar från lågstadiet till mellanstadiet och från mellanstadiet till högstadiet samt inför övergång från högstadiet till gymnasiet.

Pedagogiska utredningar då, för sexåringar görs ju och sedan gör vi, på vår skola, så vi gör ju en intern pedagogisk utredning vid stadiabyte, så att i årskurs tre så gör vi en intern pedagogisk utredning upp för mellan, och mellan upp till högstadiet, för att vi då ska ha bedömt allt... Och då tar vi den här som finns ifrån förvaltningen.

Enligt lärarna har antalet pedagogiska utredningar som de förväntas genomföra ökat under de senaste åren och ökningen relateras till en allmän medvetenhet om att felaktiga inskrivningar kan förekomma.

För jag tänker att det har blivit en uppstramning med... när det gäller utredningarna. Dels att det ska vara de här fyra olika [psykologisk, social, pedagogisk och medicinsk] och sedan så just att det... hellre fria än fälla. Det är ju så, vi hade också en som blev utskriven nu för det görs ju nya utredningar när man själv är lite... när man märker att en elev kanske... oj, det här är nog en grundskoleelev och inte en grundsärskoleelev, så ska ju vi signalera det och då blir det en ny utredning.

Pedagogiska utredningar eller bedömningar utförs även då en elev i grundsärskolan antas kunna läsa något ämne efter grundskolans kursplan, eller inte antas uppnå godkänt betyg i något eller samtliga ämnen i grundsärskolans årskurs 6 och därmed behöver läsa ämnesområde enligt träningskolans kursplan. För överflyttning till träningskolans kursplan kan läraren samla underlag för den pedagogiska utredningen under lång tid, ibland under flera år, då det gäller att få föräldrarna med på idén om överflyttning.

Jag har elever, ett helt gäng som egentligen skulle läsa till träningskolans kursplan men där föräldrarna säger grundsär. Och jag vet att de inte kommer att nå målen i år 6, så är det bara. Men då får vi ju köra på något sätt, och vi håller på och trixar runt och trixar runt. Men någonstans, i min hjärna då som är ganska gammal i det här gebitet, så blir det att jag bedömer dem utifrån träningskolans kursplan även om de läser efter grundsär, för att samla på mig, för att kunna prata med föräldrarna så småningom.

Lärarna menar att det ställer större krav på utredningar för att ”skriva ner” eleverna till träningskolans kursplan än tvärtom. De nya styrdokumentet och konsekvenser av tolkningsmöjligheter har lett till att utredningar görs för överföringar mellan grundsärskolans inriktningar. En del av dessa utredningar tycks orsakas av att lärarna uppfattar att eleven har rätt att gå i grundsärskolan ett tionde år, och fokuserar inte bara på elevens eventuella kunskapsutveckling eller behov av mer undervisning.

Sedan har ju vi haft en elev som vi skrev ner på träningskolans kursplan men som vi valde att skriva upp i särskolan igen eftersom x-kommun har tagit det greppet att går man i träningskolans kursplan då når man målen, alla når målen och då har du inte rätt till några extra år, utan då är det de nio åren och ”that’s it”. Då måste du börja gymnasiet efter nio år medan man i andra kommuner kan tänka att man ändå kan behöva ett tionde eller till och med ett elfte år fast att man går i träningskolans kursplan.

Även inför skolbyten förväntas grundsärskollärarna göra pedagogiska utredningar och bedömningar som ska följa med eleven. Denna typ av utredningar upplevs ställa väsentligt högre krav dels på den avlämnande grundsärskollärarens utredning och utlåtande, dels på den mottagande lärarens kompetens att hantera och förstå utredningen.

Vad vill jag få fram för information till den som läser? Men sedan är det också svårt att vara för neutral, för att då måste man tänka så här: Hur proffsig får jag förvänta mig att den som tar emot det här är? För där sker det ju också ett... en värdering och en tolkning, och man vill ju utgå ifrån att man ska ha den professionaliteten i sig på något sätt. Men det där är ett... det är mycket jobb i...

Lärarna menar att kvaliteten på de skrivna pedagogiska utredningarna ofta är undermålig men också att det är ett mycket svårt uppdrag att sammanställa en utredning som håller en eftersträvningsvärd kvalitet.

Jag sitter och läser, det är värderingsord om eleverna och det har ingenting i en pedagogisk utredning att göra, /.../ där det står om föräldrars missbruk eller föräldrars psykiska sjukdomar, det alltså... den här okunskapen, hur man skriver en pedagogisk utredning, det tycker jag... det är mitt stora problem...

Gemensamma riktlinjer för hur pedagogiska utredningar skrivs anpassade till grundsärskolan efterfrågas av lärarna, som även önskar mer kunskaper i hur det konkreta skrivandet bör gå till, så att texterna håller den kvalitet som myndighetstexter av detta slag behöver göra.

Arbetet med pedagogisk utredning och bedömning är mer systematiskt än det vardagliga bedömningsarbetet men även det varierar mellan skolorna. Inte bara utvärderingarnas utformning varierar, utan även redskapen och tillvägagångssättet lärarna använder, vilket underlag de utgår från och hur de dokumenterar underlaget. När lärarna har tillgång till bedömningsredskap väljer de material och tester utifrån vad de råkar känna till eller ha erfarenhet av. En av lärarna betonar vilken vikt de lägger vid regelbundna pedagogiska utredningar:

Hos oss, med de här små så gör vi en pedagogisk bedömning när de är sex år och ibland när de är sju år. Och då går vi efter en bedömning som vi har plockat ut som kan vara lämplig för oss som... jag tror att xx här i kommunen har ett bedömningsmaterial, plus sexårsscreening, plus att vi också kollar det här med... medvetenhet [fonologisk medvetenhet], vad heter det nu... ja, ett testmaterial. Men det är ju inte alltid att vi kan genomföra de här testmaterialen, för att eleverna inte riktigt kan ramsor och så, och då... och förstår liksom basen till kommunikation till exempel. Men vi testar det och så ser vi hur långt vi kommer. Ibland kommer vi ingenstans.

Underlaget för de pedagogiska utredningarna och bedömningarna ser dock ut att oftast utgå från det vardagliga bedömningsarbetet, det tenderar att vara odokumenterat och finns bara hos den enskilda läraren.

Men för mig handlar det om att... jag gör precis likadant, men det kräver att det är jag. Om jag blir sjuk och om jag ska... det händer något, att man inte faktiskt är... man är ju inte oersättlig, det är så jag ser det, där känner jag min... att jag skulle behöva göra det för att jag kanske bryter benet här och jag ska skriva alla mina pedagogiska utredningar på förskoleelever, då sitter jag där. Den informationen jag har [i huvudet], för det säger man ju om vanliga barn också, att klassläraren ofta har en massa odokumenterad information som man skulle ha om barnen.

#### SUMMATIVA OMDÖMEN OCH INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER

Lärarnas arbete med summativa bedömningar präglas av osäkerhet och missförstånd främst kring vad det är de ska bedöma och hur kunskapskraven ska förstås och sättas i bruk. Intervjuerna visar att lärarna i huvudsak riktar den summativa bedömningen mot det eleverna gör, presterar och *varit med om* och mot det innehåll undervisningen har berört och *vad man har lärt ut*. Kunskapskraven och ibland även det centrala innehållet används ofta som checklistor.

Jag prickar av det. Jag prickar av med eleverna och så prickar jag av det hos mig. Dom fick sätta betyg på sig själva senast.

Särskilt stora svårigheter med tolkningsarbetet ger värdeorden i kunskapskraven upphov till: *Dom här feta orden är svåra för att det är så individuellt hur man tolkar dem*. Lärarna menar att de sällan arbetar kollegialt med tolkningsarbetet. En lärare berättar att hon upplever det som vanskligt att arbeta ensam med tolkningsarbetet och skulle önska någon att diskutera med.

Men jag märker nu, när den här nu har funnits med ett tag, den här boken [Lgrs 11], så har jag på något vis gjort mig min egen tolkning, och det kan ju också vara farligt, eller liksom... jag bestämmer mig för att det här är ett "delvis fungerande sätt"... Så det hade ju varit intressant om man som sagt var två som kunde... runt varje elev, bolla de här uttrycken och se var man landade, men...

Lärarna säger att det skulle underlätta deras bedömningsarbete om de fick tips och tillgång till konkreta exempel på hur värdeorden ska tolkas i de olika ämnena.

...skulle vi skicka runt det här så skulle vi få femton olika definitioner på, inne i det här rummet. Det vi behöver hjälp med, det är ju det: Vad betyder "deltar" vad betyder "bidrar", och sådan lägger man till den här lilla noten på slutet då: På ett delvis fungerande sätt, vad betyder att det är "delvis fungerande" då? Det är ju det vi behöver hjälp med, så att vi kan få en samstämmig bedömning. Vi är ute på hal is och famlar i luften nu.

Det är dock inte enbart tolkningen av värdeorden som ger lärarna huvudbry. Flertalet av lärarna ger uttryck för att de skapat egna system för användningen av kunskapskraven och betygsnivåerna.

... sedan har jag oftast satt ett... eller jag har satt siffror på, så att jag har liksom dom här... jag hade ettan, jo men det kan bli ett... man ska försöka sätta betyg då, så kan man ju skriva om... ja men på ettan så /.../ Om jag har nu då på... vilket SO-ämne, det är många kriterier, och så har jag kanske tolv, fjorton saker där, och då sitter jag... då skriver jag liksom en etta och så skriver jag endera ett omdöme eller så också ett betyg då då, jo, men där blir det D då på två, ja, det blir ett C vid tre, så kan det bli ett E.

Skolverkets kommentarmaterial för grundsärskolans kursplaner har få av de intervjuade lärarna tagit del av. *I ärlighetens namn så har jag inte sett så mycket på det* säger en av lärarna, medan en annan uppger att de inte har använt det. En lärare som känner till materialet menar att det inte ger något stöd för bedömningsarbetet.

Jo, jag har faktiskt läst en del i den där men jag tror inte att det... nu var det ett tag sedan, men jag har mer för mig att det är med förslag på sätt att arbeta i den än vad det är bedömningar i den.

Elevers individuella utvecklingsplaner och eventuella åtgärdsprogram samt så kallade summativa omdömen om elevers kunskapsutveckling som exempelvis skriftliga omdömen och betyg utgår ofta från den kontinuerliga vardagsbedömningen.

Alltså jag har en planering, och då skriver jag också vad jag tänker bedöma. Och då går jag då in och så ser jag på de här fina orden här i den så att jag vet vad jag ska se på när jag skriver bedömning sedan. Och då blir det ju efter avslutat projekt, eller arbete egentligen, som man gör det.

Samtliga deltagande grundsärskollärare skriver skriftliga omdömen för sina elever, och vanligen även för de elever som också vill ha betyg, och individuella utvecklingsplaner (IUP). Hur de skriftliga omdömena och IUP är strukturerade och vad de innehåller kan se något olika ut beroende på vad rektorn har bestämt om innehållet samt beroende av om skolan använder Skolverkets blanketter eller

webbaserade verktyg som Unikum, Schoolsoft eller liknande. Gemensamt är att lärarna upplever dessa underlag, mallar och blanketter för skriftliga omdömen som redskap och stöd främst avsedda för grundskolan medan grundsärskolans behov tenderar att komma i bakgrunden.

Lärarna är i allmänhet kritiska till att grundsärskolan saknar mallar för skriftliga omdömen som utgår från grundsärskolans kursplaner. I synnerhet är lärarna kritiska till Skolverket som, menar lärarna, inte riktigt verkar ta grundsärskolan på allvar utan skapar blanketter som bygger på grundskolans styrdokument. En lärare ställer sig frågande till den mall som Skolverket tagit fram för skriftliga omdömen för träningskolan och menar att mallen snarare avspeglar grundskolans verksamhet och behov än träningskolan.

Och det jag reagerar på är, det står "otillräckliga kunskaper", när vi läser träningskolan, de kan inte ha otillräckliga... det finns inte. /.../ Sedan finns det grundläggande kunskaper och fördjupade kunskaper, de nivåerna som man har inom träningskolan, och här har man tagit samma som i grundskolan: "godtagbara kunskaper" och "mer än godtagbara kunskaper". Och då tycker jag det känns så här att de som sitter på Skolverket, hur insatta är de när de lägger ut sådana här grejer som känns lite oproffsigt gjort, när det inte bygger på våra verksam... det här? Det bygger ju inte på samma kunskapskrav, det är inte samma.

I intervjumaterialet framträder arbetet med åtgärdsprogram och IUP som liknande arbetet med pedagogiska utredningar och bedömningar. Det är tydligt att lärarna upplever ett behov av förenkling och någon form av mall eller modell som är anpassad till deras egen undervisningspraktik.

Om det blir någonting ifrån Skolverkets håll, för vi har ju liksom försökt... i nätverksträffarna har ju vi försökt eftersträva att ha något gemensamt, vi i xx, för det skiljer sig ju också åt hur gör man åtgärdsprogram, hur gör man IUP:er, vad fyller vi i och hur bedömer ni liksom. Och då... Åh, man skulle vilja ha...

Behovet av överskådlighet och gemensamma nationella riktlinjer motiveras förutom med att det skulle förenkla lärarnas arbete också med att lärarna upplever rättsosäkerhet i arbetet med alla dessa olika slags skriftliga bedömningar.

... där det finns så och sedan så kan man lätt fylla på, i samma dokument förmodligen skulle det vara, så att det är lätthanterligt, för vi har inget lätthanterligt. Utan... och så ser man att det behövs en bedömning här, ja en pedagogisk bedömning, det får man göra från där man är nu, men man har alltså inget lätt sätt och det är åtgärdsprogram och det är hit och dit och bedömningar, det är subjektiva formuleringar och det är en massa saker som man tänker; vem har... hjälp, hur kan man få till det här? För så ser det också ut ibland. Och det här är ju inte bra, det känns liksom ganska rättsosäkert på något sätt.

#### KVALITETS- OCH UTVÄRDERINGSBEDÖMNING

En annan typ av bedömning som lärarna ska genomföra kommer av att många kommuner mäter kvaliteten på skolornas arbete med diagnosredskap som Läsutvecklingsschema (LUS) och God läsutveckling (GLUS) samt utvärderingsunderlag i form av enkäter. Grundsärskolan får "hänga med" i denna kvalitetsmätning men lärarna upplever att det leder till merarbete för dem då redskapen sällan är anpassade för eller användbara för grundsärskolans arbete och elever. En lärare betonar att LUS är för "grovt schema" för eleverna i grundsärskolan

och efterlyser en omarbetning med en mer finmaskig uppdelning av läsutvecklingen för att passa grundsärskolans elever – särskilt för elever i låg- och mellanstadiet. En annan lärare menar att skolgemensamma enkäter enbart är till för ”syns skull” och inte för att enkäterna är viktiga för grundsärskolans elever.

... de ska göra den här kommunenkäten, då får man ju skriva om den, och så får man ha bilder till eller glad gubbe, neutral gubbe, liksom... arg gubbe, eller sur gubbe för att de ska kunna tycka bra, eller dåligt eller mitt i... alltså så. Man måste ju ge dem det verktyget där de känner att... eller där de kan vara med och svara på frågan precis som vem som helst ska kunna säga: Ja, nej det tycker jag inte, eller jag vet inte riktigt. Men här behöver de ha... alltså en del behöver ha bilder att peka på om de inte kan säga det. Så det blir lite...

Den sammantagna bilden av bedömningsarbetet är att lärarna saknar kunskap, erfarenhet, rutiner och redskap för att kunna genomföra kvalificerade bedömningar både på egen hand och kollegialt.

### Gymnasiesärskolan

Bland gymnasiesärskolans lärare råder en tydlig förvirring och frustration inför bedömningsarbetet. Bristen på styrning från Skolverket och den lokala organisationen framträder i materialet. Betygssättningen har ännu inte blivit verklighet och värdeord som t.ex. delta, medverka etc. har inte funnit sin konkreta definition ännu. Bedömningsredskap saknas i princip helt och lärarna söker jämförelsematerial, bland annat nämns att man ser på de nationella proven i grundskolan, använder matriser eller andra bedömningsredskap som utarbetats för annan skolföring än den aktuella.

Alla är överens att man måste sträva mot en mer objektiv bedömning, ... *det där att skriva att någon är pigg och glad, det måste vi komma bort ifrån.* Men begreppet bedömning är brett och tämligen odefinierat: *bedömer, det gör man ju jämt.* Mycket av bedömningarna handlar om vad som har gjorts och vad som är nästa steg i undervisningen och för respektive elev. Detta vållar svårigheter i de fall då eleven har en mer komplicerad funktionsproblematik. Många av de tillfrågade lärarna använder visuella tekniker för att dokumentera och samla prestationer med syfte dels att involvera eleven i bedömning och planering, dels att ha som underlag för kommande formella bedömningar. Bilder, fotografier, filmer och portfolior som samlas på Ipad eller dator är konkreta exempel som man funnit fungera bra.

Bedömningen är kontinuerlig menar många, ... *det gör vi efter varje lektion – vad har han uppnått, hur har det gått och vad blir nästa steg.* Den formativa bedömningen kommer i undervisningen menar några lärare, genom att man summerar upp varje lektion med vad vi lärde oss i dag och vad nästa steg blir. En lärare berättar att han genom att konstruera enkla prov kan få en uppfattning om eleven har förstått och om det är aktuellt att gå vidare till nästa moment i undervisningen. Kunskapsutveckling sker hela tiden och registreras som en slags tyst kunskap hos läraren. Vi registrerar hela tiden det som sker och som bara jag bär med mig. Svårigheten uppträder sedan när detta ska sammanfattas, kläs i ord och kommuniceras muntligt eller i skrift.

Bedömning sker också inför de utvecklingssamtal som hålls varje termin. De individuella utvecklingsplaner som då skrivs upplevs som ett levande dokument och någonting som hjälper till att konkretisera bedömningsarbetet och föra det

framåt. Elevens egna mål i respektive ämne blir då tydliggjort menar lärare och möjligheten ökar att finna gemensamma mål.

Bedömning för graderade betyg (A–E) har lärarna ännu ingen konkret erfarenhet av i gymnasiesärskolan.

Generellt sett finns en kritik mot de nya betygen och hur kraven är satta. En utbredd uppfattning är att kraven är stränga och att de är alltför abstrakta-inte många av gymnasiesärskolans elever kommer att uppnå någon av de högre nivåerna menar man. I gymnasiesärskolan har elevgruppen förändrats på senare tid och de intervjuade lärarna ser en fara i att allt fler elever kommer att misslyckas och i stället behöva hänvisas till träningskolan.

*Hur tänker de egentligen?* (de som skrev målen) är en fråga som återkommer i intervjuerna. Det framkommer att det finns ett stort avstånd mellan läroplansförfattarna och de verksamma lärarna och att planen nog egentligen enbart är en skrivbordsprodukt. De färdigheter som behövs för den dagliga livsföringen är minst lika viktiga som mer teoretiskt betonade kunskaper menar många av lärarna. Några befarar att det kommer att bli en förskjutning av elevgrupperna, att fler av gymnasiesärskolans elever kommer att slås ut med de nya, tydliggjorda kunskapskraven.

*Det kommer att bli som på nittiotalet fast i särskolan i stället, fler kommer att halka in på individuella programmet från nationella för att det blir ett tydligare krav och det kommer att bli en förskjutning.*

Den nya betygsskalan diskuteras flitigt och betygens värde sätts under lupp. Betygen bör kunna ha en motiverande inverkan på eleven men den uteblir oftast i särskolan, menar lärarna. Detta beror dels på de begränsningar som funktionshindret i sig utgör och som begränsar möjligheten att t.ex. se orsak och verkan och att planera framtiden, dels på att möjligheten till vidare studier och arbete är mycket begränsad för elever från särskolan. Kritiken handlar ytterst om att betygssystemet från grundskolan och gymnasieskolan har överförs direkt till särskolan utan att man tagit hänsyn till andra relevanta faktorer.

Ett ökat fokus på bedömning i särskolan är således en källa till frustration och debatt. Prov och bedömning tar tid från undervisningen, bedömningen är oftast mycket komplicerad med denna elevgrupp. Vad bedömer vi för? är en fråga som återkommer i materialet. Som lärare vill man se en framtid för eleverna och detta handlar oftast om att de ska kunna fungera i en vardaglig praktisk arbetsuppgift, vare sig detta sker i daglig verksamhet eller på en öppen arbetsplats. Balansen mellan teori och praktik styrs av kursplanen som av många uppfattas som alltför teoretisk. Detta belyses bland annat med exempel från en lärare inom hotell och restaurang, ”nu har vi en och en halv dag i köket, resten är ju kärnämnen och sedan har jag yrkesämnet teoretiskt”.

Bedömning utifrån vad eleverna har gjort är den vanligaste formen av bedömning för närvarande. Att bedöma på vilken nivå en förmåga eller kunskap ligger kräver betydligt mer och beskrivs tydligast av lärare som undervisar i mer praktiskt betonade ämnen. I de exempel som ges har läraren brutit ner målet i konkreta, avgränsade steg. Sedan skapas en situation där eleven får utföra handlingen som sedan nivåbedöms.



## Särskild utbildning för vuxna

Även bland lärarna som undervisar i särskild utbildning för vuxna märks en osäkerhet och frustration inför bedömningsarbetet och några arbetslag hade närmast sig förändringen med stor tvekan.

... vi har varit ganska dåliga på det här förut, eller vi har varit jättedåliga, vi har inte sysslat med det förut utan vi har ju vetat att vi kanske borde, att vi kanske skulle, men... ja. Och vår rektor har väl också varit så där... måttligt intresserad utav den delen, så... vi har inte gjort några sådana förut. Så att det här är helt nytt för oss. Så vi vet inte riktigt hur vi ska tänka och hur vi ska tycka. Och det hör ju samman med att vi undrar: Vad ska våra elever ha sina betyg till?

Andra lärare menade att de hade kommit en bra bit in i förändringen och arbetat fram nya kurser med kriterier. Men gemensamt är att man i arbetet med betygsriterierna fastnat i värdeorden. Lärarna hade önskat att Skolverket skulle ha gett mer stöd med konferenser. Beskrivningar som – varför ska var och en av oss uppfinna hjulet – finns specifikt när det gällde definitionen av ”värdeorden” som t.ex. *delta* och *bidra* där många hade ”kört fast”. Önskan var att de som skrev detta borde klargöra vad de menade, ... *för det borde de ju veta*, till exempel visa med fallbeskrivningar av elever som representerade olika kunskapsutveckling på de angivna nivåerna.

Inte heller inom den egna verksamheten fanns en fast hand från ledningen som driver utvecklingen, utan lärarna är oftast hänvisade till varandra, i värsta fall till sig själv. De anser sig sakna både bedömningsredskap och jämförelsematerial och eftersöker bland annat ett nationellt nätverksbaserat forum som på distans kan stödja dem i utvecklandet av bedömningsredskap.

Vi har lärplattformar, men det finns inga matriser där man kan gå in och titta på särskolans kurser. Men det skulle jag vilja ha, där man då kan se, där de har brutits ner. Så det handlar inte om att bara pricka av, men det blir en tydlighet för mig själv. Nu upplever jag att X kan de här sakerna, och då jobbar vi vidare med det. Så att det finns dokumenterat där. Blir man sjuk så kan någon annan gå in och se. Nu blir det ju upp till mig, fast jag sitter inte och kurar för mig själv, men vi har inget system liksom.

Lärare försöker namnge sitt sätt att dokumentera (loggbok, portfolio etc.). I vissa enheter finns en så kallad isp där läraren digitalt dokumenterar elevens utveckling en eller två gånger per termin, en formell isp som kan begäras ut och en ”arbets-isp” som används i undervisningen av läraren och eleven.

När det gäller lärarnas uppfattningar om och beskrivningar av de bedömningar de utför framkommer olika skiljelinjer i vad de anser om och avser med bedömning. En form av bedömning var till för att

- kunna lägga upp nästa steg i undervisningen, här kallat vardagsbedömning
- se vad eleven förstått av undervisningen
- se vilka ämneskunskaper eleven hade erövrat i förhållande till de olika betygsriterierna
- sätta betyg i ämnet.

Man bedömer vad som ska utvecklas och hur vi ska gå vidare, vad som kan användas i vardagen. Inte för kommande arbete utan i vardagslivet.

Inom träningskolan görs formativa bedömningar, som en lärare uttryckte för – *att anpassa undervisningen så att det går att använda i vardagen, väldigt konkret.*

I de fall eleven går på yrkeskurser behöver läraren ta del av handledarens uppfattningar om hur det fungerar på lärlingsplatsen och hur den teoretiska utvecklingen ter sig. Siktet är då inriktat på yrkeslivet. Samtal mellan lärare och elev är ibland det enda sättet för läraren att kontrollera elevens kunskapsnivå och det ger eleven vägledning i sitt lärande.

När det gäller läs och skriv så pratar vi om vad som har hänt och eleven berättar mycket för mig och jag för hela tiden anteckningar om det, så att eleverna är väldigt medvetna om lärandets profession.

Ibland finns inte den utrustning som behövs för att bedriva moment i kurser under skoltid utan boendepersonal ombeds att ”fungera” som handledare, till exempel då praktiska moment i undervisningen måste hanteras teoretiskt.

Bland annat har jag en kurs i X som är ny, så den är ju femgradig. Och där är det så att vi har ju inte tillgång till kök mer än... jag får låna några kök ibland så där... /.../ Vi går igenom, sedan får dom jobba hemma. Och då måste jag ju ta hjälp utav personalen.

Som klasserna är organiserade är individuell undervisning vanlig, vilket beror på att det är få elever, nivågruppering etc. Det kan ha sina fördelar speciellt när det gäller bedömningen av elevernas kunskapsutveckling såtillvida att det är lätt att ha odelad uppmärksamhet på eleven. De stora variationerna inom elevgruppen gör att lärare ser att bedömningen av eleverna är problematisk.

Och bedömning utifrån en bred bemärkelse är väl en viktig del... är ju det pedagogiska arbetet som pågår hela tiden då. Alltså när jag har enskild undervisning eller två, jag har ju tjocka pärmar, jag skriver ju hela tiden, men jag skriver som en berättelse efter varje gång. Så att jag har jättemycket liksom för mig själv. Men det kan man inte göra när man har stor grupp, det... Men man har ett stort ansvar när man ska driva, eller hjälpa, samarbeta med en elev liksom att det varje gång... om eleven kommer tre gånger i veckan, fyrtio minuter varje gång, att det verkligen händer någonting. Men när man har en större grupp, då blir det lite annorlunda, det blir inte riktigt lika tydligt då.

Den individuella studieplanen (IUP) används av många som det viktigaste bedömningsverktyget. Den fastställer elevens nuvarande kunskapsnivå och ambition relativt väl. Efterhand kan IUP:n användas som checklista för att bedöma elevens kunskapsnivå och beskriva kursen innehåll. Denna skrivning används sedan i utvärderingssyfte av studierna och elevens utveckling och kunskapsinhämtande.

Det är ju den som är det viktigaste dokumentet (IUP) som jag har, där jag liksom tillsammans med elev, gode man går igenom – det här läser vi nu i samhällskunskap och sätter upp målen för det och så berättar jag hur vi kommer att jobba och så gör vi en utvärdering.

Några ser en ordentlig kartläggning från början som det viktigaste instrumentet att relatera den fortsatta progressionen till. Andra menar att nationella prov för

gymnasiet är ett bra verktyg för bedömning av eleverna inom särskild utbildning för vuxna, speciellt då de innehåller matriser, exempeltexter på när elevsvaret ses som godkänt och väl godkänt samt resonemanget kring betyget godkänt och väl godkänt.

Jag tycker att det (nationella prov) är väldigt användbart och det är väl ett redskap för mer likvärdig bedömning tycker jag. ... jag brukar tänka att det på något sätt liksom... grundläggande kommunala vuxenutbildningar, då ska man nå någon... så där rätt vedertagen norm för att klara språket i olika vardagssammanhang. Men särskolans kurser kommer ju aldrig riktigt dit, men ändå ska man liksom hitta de här olika nivåerna. Jag tycker det är jättesvårt. Det hoppas jag verkligen på att vi får stöd för sådana bedömningar

Även om samtliga intervjuade inom särskild utbildning för vuxna inte har kommit igång med bedömningsarbetet inför betygssättning så finns idéer för hur detta ska gå till. Tanken är att det ska leda till en tydlighet i vad som bedöms och en rättssäkerhet för eleverna. En lärare beskriver att elever som kom till särskild utbildning för vuxna med godkänt i en kurs ändå inte med säkerhet hade nått upp till kursmålen.

Man kan ha gått igenom en kurs och vara godkänd i den kursen, men man når inte upp till målen. Och sedan på individuella programmet på gymnasiet, där har man ju haft betyg ... om jag har förstått det hela rätt, så verkar det som... det räcker i princip med att man har varit inskriven så har man blivit godkänd, ingen har blivit underkänd. Jag vet inte ens om man behöver ha närvarat.

Men det finns kritiska synpunkter om betyg:

För att komma på särskild utbildning så gör ju vi en kartläggning för att man ska ha rätt att läsa igen det man har glömt bort eller de kunskaper man behöver för att klara ett nytt jobb eller för att man ska liksom gå vidare. Så då behöver man ju inte heller betyget. /.../ Betygen måste skrivas för att det är liksom utifrån ett myndighetsansvar, men det gäller inte för någon, de (eleverna) behöver det inte för någon. /.../ Våra elever får ju inte underkänt, så antingen så får du ett intyg på de kunskaper du har eller så får du ett E, för du kan ändå inte vara underkänd. Så då är det ju också liksom det här att ... vad är det för betyg vi sätter?

En lärare som har utvecklat en kurs samt beskrivit kunskapskraven och konkretiserat betygen menar att detta kan användas som ett verktyg i undervisningen.

Då får eleverna den (kursplanen) och så visar vi momenten och så försöker vi visa att nu håller vi på med det här momentet, för målet är där. Så eleverna ska hela tiden veta vad vi gör och vilken riktning det har, så att de ska vara med på det. Och sedan har man sin bedömning efter lektionerna för att kunna planera vidare. Men mitt mål är nog också att eleverna ska kunna sätta sitt eget betyg. Jag ska inte komma och säga: Var tror du att du ligger nu? Och så vidare.

Flertalet intervjuade efterlyser matriser både för eget behov och för att tydligt kunna visa för eleverna vad som krävs för olika betyg inom ett ämne – ... *för svenska att skriva texter. Vad är en text som är godtagbar på E-, C, och A-nivå. Man vill ha exempel!*

En lärare har utvecklat ett helt system i sina ämnen, där samtliga mål var uppdelade i moment som för att förtydliga momenten hade olika färgsättning

som eleven lättare kunde följa. Eleven arbetade sedan vidare och det hela ledde sedermera fram till underlag för betygsformuleringen.

Eleven har en pärm där det finns flikar som är i samma färger som momenten. Och till det finns uppgifter i pärmen att sätta in i fliken med motsvarande färg. Och varje färg har en konkretisering av betygen där även Skolverkets formuleringar står finstilt, mest för min egen skull så att jag inte tappar bort mig i konkretiseringen.

Läraren har i ”elevens pärm”, samlat all dokumentation som gäller eleven och kursen, som betygsriterier, hur eleven ligger till, vilka uppgifter de har gjort och vilka uppgifter som är kvar och de olika bedömningarna på uppgifter, både lärarens och elevens. När eleverna efter varje moment gjort slutprovet fick de inte bara ett betyg utan också en text, ibland med kommentar hur de kan använda de här kunskaperna eller om de kan utveckla eller fördjupa dem.

Trots detta utarbetade system önskar läraren liksom samtliga andra intervjuade konkreta exempel på bedömningar att ha som underlag för diskussion med kollegor. I sammanhanget bör poängteras att det inte enkom var skriftligt bedömningsmaterial som önskas utan också visuellt och auditivt framställt material anpassat för elever med syn- och hörselnedsättning eller till elever med lässvårigheter. Samfällt önskar lärarna att det ska utarbetas ett rikstäckande system för bedömning likt det grundskolan har.

Figur 2. Likheter och olikheter mellan skolformerna om osäkerhet i bedömningen

Grundsärskolan	Gymnasiesärskolan	Särskild utbildning för vuxna
Innebörd och tolkning av värdeord efterfrågas	Innebörd och tolkning av värdeord efterfrågas	Innebörd och tolkning av värdeord efterfrågas
Bedömningsredskap efterfrågas	Bedömningsredskap efterfrågas	Bedömningsredskap efterfrågas
Gemensamma riktlinjer samt utbildning i pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram efterfrågas		
Mallar och riktlinjer för bedömning efterfrågas	Mallar och riktlinjer för bedömning efterfrågas	Mallar och riktlinjer för bedömning efterfrågas
Information samlas hos läraren, s.k. tyst kunskap	Information samlas hos läraren, s.k. tyst kunskap	Information samlas hos läraren, s.k. tyst kunskap
	Lättare att bedöma praktiska kunskaper och vad som är nästa steg i undervisningen	Lättare att bedöma praktiska kunskaper och vad som är nästa steg i undervisningen
Lättare att bedöma elevens prestationer och vad undervisningen har berört		

### Tema 3: Förändrade förutsättningar

#### Grundsärskolan

Grundsärskollärarna ger sammantaget en bild av att arbetsvillkoren under de senaste åren förändrats. En stor förändring för lärarnas arbetssituation är elevernas möjligheter att läsa utifrån olika kursplaner säger lärarna. Dessa föränd-

ringar hör inte med nödvändighet samman med Lgrs 11 utan en orsak kan vara att föräldrar förstått och utnyttjat möjligheten att påverka vilken skolform och vilken kursplan deras barn ska följa.

Att eleverna kan läsa enligt olika kursplaner inom grundsärskolan skapar både möjligheter och begränsningar enligt lärarna. Positivt för eleverna är att de trots svårigheter i exempelvis matematik får gå kvar i samma grundsärskoleklass och i stället för matematik läsa tränings skolans ämnesområde verklighetsuppfattning. Negativt för lärarna är att de behöver kunna hantera flera kursplaner parallellt.

Och det här med att läsa efter tränings skolan eller efter grundsärskolan, där har vi också haft fall där vi har haft vissa ämnen som de har läst efter ämnesområden, tränings skolan. Eftersom SO och NO är ganska svåra ämnen i grundsärskolan, där man ska kunna resonera och så, då kan de ha fått läst dom i ja, verklighetsuppfattning och vardagsfärdigheter i tränings... i inriktning tränings skolan men ändå haft alla andra ämnen kvar i grundsärskolan. Men då ska det ju tas ett beslut med rektor och föräldrar, så det har vi en elev nu som läser. Så man behöver ju inte välja antingen eller, utan ibland kan man ju faktiskt ta några, något område.

Även elevers möjlighet att läsa enligt grundskolans kursplan har påverkat arbetet för grundsärskolelärarna. En del grundsärskoleelever är integrerade i något ämne i grundskolan och går i detta ämne ifrån grundskolans undervisning. I intervjumaterialet framgår emellertid också att det händer att elever från grundskolan får stöd enligt vad som skulle kunna kallas omvänd integrering vilket innebär att eleverna läser vissa ämnen i grundskolan och vissa ämnen i grundsärskolan.

/.../ hon har ju... fyra på heltid och två på deltid. Eller en på deltid och sedan så har hon en grundskoleelev också på deltid, som inte har blivit inskriven, men som ändå är med i den grupperingen lite grand /.../ i vanlig klasstillhörighet, men som går in i den grupperingen. Hon blev inte inskriven. Dom trodde nog att hon skulle bli inskriven i sarskolan, men hon blev inte det.

En mera subtil förändring som kan anas i intervjumaterialet är att klasserna blivit större och att variationen av elevernas behov ökat väsentligt, särskilt i högstadiet.

Det är också jobbigt för det svänger ju ganska kraftigt. /.../ plus att dom har ju jättemycket andra svårigheter med perceptionssvårigheter, koncentrationssvårigheter, autism och ja... Och sedan så placerar man ihop nio stycken elever med alla dessa svårigheter och tror att det ska fungera. Och det är ju när dom har svårt kanske att fungera med en sådan elev i en stor klass så placerar man alla nio i samma grupp. Det är ju jättesvårt. Så att det... vi har elever som är utåtagerande och som ligger på... har olika former av funktionshinder och så ligger på sådan skild kunskapsnivå.

De intervjuade lärarna ger uttryck för att de saknar fungerande nätverk med andra lärare som arbetar inom grundsärskolan. Behovet tycks se likartat ut oavsett om lärarna kommer från en större central grundsärskola och har ett kollegium eller om lärarna kommer från en liten integrerad klass med en lärare.

Vi hade ett nätverk, med xx och xx, och vi hade då... när vi började med det här med bedömning för länge sedan, men det här att inte nätverken finns kvar, att

man inte bekymrar sig om... /.../ för vi kommer aldrig längre på något sätt. Vi får... och så bollar vi lite och sedan ramlar nätverket sönder och så försvinner det och så blir det inget mer. Och så uppfinner vi hjulet en gång till.

Grundsärskollärarna ger sammantaget en bild av att både elevpopulationen och grundsärskollärarnas arbetsvillkor förändrats. Det är främst grundsärskollärarna som ger uttryck för att deras elevunderlag har förändrats genom att undervisningen allt oftare organiseras i som en form av ”samundervisningsgrupp”, i vilken grundskolelever grundsärskolelever och träningskolelever undervisas.

### Gymnasiesärskolan

Elevgruppen på gymnasiesärskolan har successivt förändrats genom att allt fler elever som tidigare antagits till det individuella programmet nu kommer till det nationella programmet. De kognitivt mer högfungerande eleverna går nu allt oftare i grundskolan. På en skola har man i princip fått en helt ny elevkategori, där flerfunktionshinder är mycket vanliga. Inte minst när det gäller bedömningar har detta blivit problematiskt och utgör en stor utmaning.

Det är helt nytt för mig åtminstone att jobba med någon som kommunicerar bara genom att lyfta vänster eller höger arm och då göra det efter... liksom i samarbete med sin assistent. Och jag skulle vilja veta... jag vet inte riktigt hur mycket som är han och hur mycket som är assistenten och så vidare...

Skillnaden beskrivs som ett verkligt generationsskifte från att man arbetat med elever som har varit väldigt duktiga och att man i dag har elever i klasserna som inte kan läsa. Detta har lett till att spridningen i gruppen har ökat markant.

Där är en del elever som inte vet vad tio kompisar är en gång och sedan jobbar man med ekvationer och sådant. Där är det en jättespridning.

Från en enhet beskrivs att om de nuvarande eleverna gått i den gamla gymnasiesärskolan så hade de sannolikt till nästan hundra procent gått på ett individuellt program. Nu går de i stället på ett nationellt program med dess kursplaner som är betydligt mer krävande. *Det känns som att konflikten ligger i... inte i elevgruppen i sig utan i kunskapskraven som vi upplever ... liksom att det här krockar.*

Ja, med de nya eleverna då, med den här eleven som vi sa kan svara ja eller nej via sina assistenter, jag har en kurs som heter medieproduktion och där... kursens centrala innehåll säger ”Samverkan mellan innehåll, form och funktion, olika berättargrepp; muntliga, skriftliga och visuella framställningar, skrivande av text, fotografering, filmning, ljudupptagning och redigering i samband med medieproduktioner” och så vidare och så vidare. Ska jag göra någonting så skulle jag behövt vara född till trollkarl. Alltså det här är ”Mission impossible”, det går inte. Eller så får jag strunta i alltihop och så ge X ett E och säga att X har varit med, X har hört.

Svårigheter att tolka elevens signaler och att skapa en kommunikation är en punkt som berörs av flera lärare.

... med så sparsmakat gensvar så måste man ju tolka på kanske rörelser i ansiktet och då måste man ju också vara... alltså utbild... tränad, tränad och väldigt van att hantera det och den kommunikationen då, och förstå hur man ska... hur de här små signalerna

En enhet beskriver att det inte sker någon pedagogisk bedömning inför placering, utan eleverna placeras via en mottagningsenhet och kraven för att bli antagen till ett individuellt program i gymnasiesärskolan är att hemkommunen fattar beslut om detta, ett ekonomiskt incitament antyds. Från en annan enhet beskriver man att den stora mediala uppmärksamheten kring elever som på felaktiga grunder placerats i särskolan har fått tydliga konsekvenser för elevgruppens sammansättning. Särskola har fått en negativ klang. För de elever med en begåvning som ligger i det övre intervallet, nära normalbegåvning, väljer man i många fall en skolgång inom grundskolans ram. Detta sker också med elever som också har andra funktionsnedsättningar, ofta av neuropsykiatrisk art. För dessa skulle en skolgång inom särskolan vara ett bättre alternativ menar en del av de lärare som intervjuats. Elever med diagnos inom autismspektrum beskrivs som extra utsatta. Om det inte finns en samtidig utvecklingsstörning (IQ-mått) har eleven inte rätt till särskola, detta trots att den funktionella nivån kan vara låg eller mycket låg. Bristen på helhetssyn på elevens situation diskuteras i lärargrupperna under samtalen.

Bedömningstermer som t.ex. medverka och delta innebär utmaningar i relation till den elevgrupp som belyses ovan.

Det är ju väldigt svårt att... väldigt få har tal och väldigt... de flesta är väldigt styrda utav dagsform. Så det de kan en dag... kan vara helt borta nästa dag, så det är svårt att bedöma. Man kan tycka att: Det här kunde du i dag, eller i går, men nu verkar det som att du aldrig har sett det där materialet förut. Så det gör det ju ändå svårt för mig tycker jag, att bedöma utifrån... vad är då att delta...

Denna problematik är ingenting som tidigare har diskuterats i de arbetsgrupper som intervjuats.

### Särskild utbildning för vuxna

Det framkommer många olika aspekter som gällde eleverna och som visar på lärarnas uppfattningar om förutsättningarna inför och för undervisning, studietakt och variationer inom elevgruppen.

Eleverna går ju i allmänhet ett... eller några tillfällen i veckan, sedan är ju de ute i daglig verksamhet. Det är ju inte så att de kommer hit och genomför en utbildning ... utan oftast, som sagt, är det vid ett tillfälle i veckan, en för- eller eftermiddag.

Inte alltid finns dokumentation som visar elevens tidigare kunskapsutveckling och om det finns dokumentation så kan den vara inaktuell. I sådana fall kan det ta lång tid innan läraren "hittar elevens nivå" och om funktionsnivån varierar blir det extra svårt att lägga upp en bra undervisning.

Flera ur de aktuella elevgrupperna som lärarna undervisade har kommit till undervisningen under många år, en gång i veckan och de allra flesta av dem är äldre och har ett arbete eller finns i daglig verksamhet. Att då komma till särskild utbildning för vuxna någon dag i veckan gör eleven intellektuellt stimulerad på ett sätt som man förmodligen inte blir varken på sitt jobb eller under veckans övriga dagar. Tempot är visserligen långsamt och framför allt, förvärvade kunskaper varken stimuleras eller praktiseras dagligen utanför undervisningssituationen så vad fyllde den då för funktion?



Det spelar liksom ingen roll hur svag eller stark man är eller graden av utvecklingsstörning. Utan de här luckorna finns ... att man glömmer lite här och där. Mycket därför att man inte har en chans att använda kunskaperna. Ja, någon bläddrar lite i tidningen, men på jobbet behöver man inte läsa och skriva. Det finns väldigt få arbetsuppgifter där det ingår någonting med läsning och skrivning. Någon skrev veckans matsedel och satte upp. Det var det enda eleven skrev, aldrig någonting annat.

Elever på träningskolenivå, kan ofta själva inte upprätthålla skolkunskaper. Därför är elevens nätverk inte bara värdefullt och nödvändigt för eleven, utan också för läraren. En lärare säger så här:

... det kan handla om alltifrån att sköta tekniken eller att upprätthålla kunskap genom att hjälpa eleven att aktivera det den har lärt sig. Och synen på bildning och lärande som finns i nätverket påverkar min elevs lärande. För att lärandet ska fortskrida så behövs det att det aktiveras i en annan miljö än i skolan, medan vi går i skolan och även efteråt. Och vad menar jag med det? Det är att man jobbar mot flera personer och kunskapsbegreppet ser så olika ut och inställningen till kommunikation och lärande och... det är väldigt komplext.

En trend som flera beskriver är att under senare år har allt färre elever med lindrig utvecklingsstörning valt kurser inom särskild utbildning för vuxna utan de söker sig i stället till Komvux. Det gör att lärare oftare möter elever som har betydande svårigheter.

Men sedan märker jag ju också det att... de eleverna som har minst svårigheter, alltså som tillhör... om man säger lindrig utvecklingsstörning på högre nivå ... går ju mer och mer hos oss nu mot grundläggande. Att få den möjligheten att läsa in till årskurs nio./.../ Har man då en lindrig utvecklingsstörning så vill man ju oftast inte vara på särskild utbildning.

I vissa skolor har rektorn sagt nej till att ta emot elever som har betyg sedan tidigare, vilket ses som kontraproduktivt till den nya verksamheten i särskild utbildning för vuxna som framgår av nästa citat.

det finns en del rektorer som säger att: Ja men den här eleven har betyg så den får inte gå. Och då har man helt plötsligt blivit utestängd från den endaste fortbildning, eller den endaste möjligheten att lära sig att läsa när man har liksom mög-naden för det, för att man fick ett betyg som var skrivet efter var och ens förmåga. Alltså så då... då har jag gått ut och varit jätteupprörd och pratat med grundskole-lärare, eller grundsärlärare och gymnasielärare: Sätt inte betyg, för det bromsar eleverna. För då, för om man har då en rektor som inte är så snäll eller vad man ska säga, då får inte dom här eleverna gå, för dom har ju betyg.

Figur 3. Likheter och olikheter mellan skolformerna med förändrade förutsättningar

Grundsärskolan	Gymnasiesärskolan	Särskild utbildning för vuxna
	Färre elever med lindrig utvecklingsstörning	Färre elever med lindrig utvecklingsstörning
	Större andel elever med betydande grad av utvecklingsstörning och fler-funktionshinder	Större andel elever med betydande grad av utvecklingsstörning och fler-funktionshinder
Större och mer heterogena grundsärskoleklasser och elevgrupper		
	Dokumentation som följer eleven från tidigare skolform saknas ofta	Dokumentation som följer eleven från tidigare skolform saknas ofta
Strukturer för kollegiala nätverk saknas ofta	Strukturer för kollegiala nätverk saknas ofta	Strukturer för kollegiala nätverk saknas ofta
		Förändrade villkor för målgruppens möjligheter till fortsatta studier

## Tema 4: Frustration och ambivalens inför de nya styrdokument

### Grundsärskolan

Lärarna menar att styrdokumentet innebär en skärpning av grundsärskolans kunskapsuppdrag. Denna uppstramning upplevs både positivt och negativt.

Lärarna jämför med hur Lpo-94 fungerade och välkomnar å ena sidan den klara strukturen som de nya kursplanerna med Lgrs 11 upplevs erbjuda.

Jag tycker att dom har blivit bättre, jag tycker att dom har blivit väldigt mycket tydligare, det är mer... det är en trygghet för mig att liksom när det är så här ändå, så uppstylat som det är, med rubriker, det är tydligt för mig vad jag ska jobba med.

Å andra sidan menar lärarna att Lgrs 11 ställer avsevärt högre krav på lärarna, undervisningen och även på eleverna.

... jag tycker att det var flummigt förut, jag tycker att det var att man kunde hela tiden vila sig efter att... efter elevens förutsättningar, det kan man inte mer. Så jag tycker att det här kräver mer av oss, men jag tycker att det också... det kräver också väldigt mycket mer utav eleven.

För träningskolans del betonar de lärare som undervisar elever med grava funktionsnedsättningar att Lgrs 11 inte alls svarar mot denna elevgrupps behov och möjligheter.

Nej, det är klart att det inte finns. De svagaste elevgrupperna finns inte i den där boken [läroplanen]. Den har vi väl vänt ut och in på. Och jag menar xx-skolan har duktiga träningskoleelever. Men vissa av eleverna får inte plats i den boken, det går inte! /.../... kränker både föräldrar och barn när man säger så: det här ska de kunna!

## Gymnasiesärskolan

I materialet framkommer en ambivalens inför den nya läroplanen, de nya kursplanerna och det nya betygssystemet som yttrar sig på flera sätt. De intervjuade lärarna menar att det är positivt att kunskapsfokus blivit tydligare men att det samtidigt har blivit alltför starkt. Betoningen på rent teoretiska, ofta abstrakta förmågor, har gjort att andra förmågor som är nödvändiga för att klara vardagslivet, och ett eventuellt kommande yrkesliv, har kommit i skymundan. Andra förmågor framhålls under intervjuerna som viktiga, exempelvis social förmåga och allmän vardagskunskap, nödvändig för att klara den dagliga livsföringen. Kunskapsfokus och kunskap ska betonas, men ”man faller ju bort på målnöret om man inte kan komma till sin arbetsplats och representera sig själv” menar en lärare. Kunskapsfokus bör vara starkt, men man kan ju vidga begreppet kunskap menar en annan lärare ”Den som får jobb, det är inte den som kan läsa och skriva bäst ... det är ju väldigt mycket kunskapsbetonat och vad är det som är värt någonting i slutänden?”.

Jag har en elev nu som... när jag pratar om... ja, nu har jag engelska, jag pratar om verb, adjektiv, substantiv och han kan säga: Vad är adjektiv? Är det hur saker är eller ser det ut? säger han. Ja, helt rätt, vad är substantiv? Och så ger han, och det kan han klockrent, men jag har jättesvårt att se hur han skulle fungera på en arbetsplats, för han har så pass stora svårigheter med det sociala... Vad får de med sig på den här resan på fyra år som de behöver inför nästa steg? Det är så mycket viktigare i matte att du vet vad en meter är, du kanske måste kunna lite procent.

Det framkommer att den här aspekten i högsta grad sammanhänger med att elevpopulationen i gymnasiesärskolan har förändrats dramatiskt och man nu har betydligt fler elever med mycket sammansatta svårigheter.

## Särskild utbildning för vuxna

Uppstramningen av undervisningen ses som välkommen, även om omställningen från tidigare kursplaner och vad som förväntas med de nya kunskapskraven finns som ett orosmoln. Tröstande var att kurserna inte skulle avslutas inom de närmaste åren, vilket medgav en resit. En av lärarna berättar:

... alltså vi är i början av vår process ... hur långa kurserna ska vara, hur ska vi bedöma eleverna, kan alla bli godkända? Och vi är inte klara med kurslängderna, alltså det blir ju individuellt men vi har haft riktlinjer på fyra terminer.

Å ena sidan finns lärare som anser att bedöma för betyg fyller en viktig funktion för de elever som ville vidareutbilda sig till exempel på högskola.

Man kanske vill vidare med sin utbildning. För det är ju ingenting som säger att man inte ska läsa på högskolan för att man har gått på särskola. Men där är vi ju inte idag. Men kanske om tio år så ser det ut så. Eller fem år... Men det är ju inget samarbete idag. Det blir ju utifrån det ämne som jag har i gruppen, eller eleven i... inte kanske att det kommer att gagna hans eller hennes yrkesliv.

Å andra sidan finns lärare som ger uttryck för att det inte är meningsfullt att göra ytterligare bedömningar av eleverna och att sätta betyg. Vad kan stimulera eleven till den arbetsinsats det innebär med studierna när det inte finns samhällsinsatser efter särskild utbildning för vuxna?

Varför går eleverna här? Vad är syftet med att du går här? Hur länge ska du gå här? Vad kan du? Kommer du ihåg något? Man måste ju ställa de här frågorna lite oftare. För det tycker inte jag att vi gör, att man liksom är mer kritisk. /.../ Och vem är det som ska ta ansvaret och tala om det för eleverna? Över 90 procent av våra elever har sin dagliga verksamhet. Man har inga riktiga jobb. Och då söker man ju heller inte på några betyg, utan man är ju garanterad en plats inom daglig verksamhet. Så för oss har det varit så att vi har tyckt att det har varit ganska omotivert det här med betyg.

Dessa frågor kunde också ha ett annat syfte. Om eleven inte kommer någonstans kunskapsmässigt och ingen progression kan anas, är det då verkligen meningsfullt att eleven går kvar i utbildning? En av lärarna hade haft ett sådant samtal med en elev vilket ledde till att eleven skrev ut sig för att efter något år återkomma och då med en tydlig ambition att klara studierna, vilket också skett. Det hade blivit lyckat. Men denna typ av samtal var svåra att initiera. Risken fanns att hamna i elevens inlärningssvårigheter och därmed sårbara elevens självkänsla när syftet var att diskutera elevens motivation för studier.

Det finns en positiv uppfattning bland lärarna om att den förändringsprocess man är del av är till det bättre och på sikt kommer att gagna eleverna. Men många är tveksamma inför hur genomförandet rent praktiskt ska gå till och framför allt hur denna process ska kommuniceras med eleven, med eventuella föräldrar och stödpersoner, och vad det innebär för lärarna själva.

Någon klar uppdelning i för eller emot finns inte utan intervjuerna speglar mer en ambivalens till de nya målen och de medel lärarna har för att uppfylla Skolverkets krav och lösa elevgruppens svårigheter i lärandesituationer.

Figur 4. Likheter och olikheter mellan skolformerna – frustration och ambivalens inför de nya styrdokumenterna

Grundsärskolan	Gymnasiesärskolan	Särskild utbildning för vuxna
Ambivalens inför nya kursplaner	Ambivalens inför nya kursplaner	Ambivalens inför nya kursplaner
Frustration inför betyg	Frustration inför betyg	Frustration inför betyg
Teoretiska förmågor mäts alltför snävt	Teoretiska förmågor mäts alltför snävt	Teoretiska förmågor mäts alltför snävt
Kunskapsbetoningen viktig men alltför teoretisk	Kunskapsbetoningen viktig men alltför teoretisk	Kunskapsbetoningen viktig men alltför teoretisk
Träningskolans kursplan bra men elever med grava funktionsnedsättningar hamnar utanför		
Stor osäkerhet inför bedömning	Stor osäkerhet inför bedömning	Stor osäkerhet inför bedömning
	Vad syftar utbildningen till?	Vad syftar utbildningen till?

## Läraporträtt

Nedan presenteras grundsärskollärares respektive gymnasiesärskolelärares vardag som en slags typbild.

## Grundsärskoleläraren

Vi beskriver en i det här materialet typisk grundsärskolelärare på låg- och mellanstadiet. Grundsärskolan är en del av en mellanstor grundskola och består av två grundsärskoleklasser och en träningskoleklass.

I klass A går sju elever från förskoleklass till årskurs 6 och i klass B nio elever från årskurs ett till årskurs 5. I elevgruppen finns elever med svenska som andraspråk, med alternativ kommunikation, med syn- och hörselnedsättning, med motorisk problematik, autism och språkstörning.

Vi följer läraren i klass A. Läraren är förskollärare med påbyggnadsutbildning till specialpedagog. I klassen arbetar dessutom två elevassistenter och en elev har personliga assistenter som byts enligt ett givet schema. Det finns tid avsatt för handledning av assistenterna i kommande veckas arbetsuppgifter. Man har daglig samverkan med den enskilda elevens föräldrar och fritidspersonal, dessutom kontakt med färdtjänst och skoltaxi.

Läraren samverkar likaså regelbundet med fysioterapeut, logoped, psykolog, specialpedagog och arbetsterapeut kring olika elevers specifika behov och habilitering. I vissa fall ansvarar läraren för insatser vad gäller språk och kommunikation, motorik och rörlighet. Man samarbetar också om undervisningsplanering och bedömning med grundskolans lärare i bild, idrott, slöjd och hemkunskap. Dessa lärare saknar utbildning kring utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar, och de saknar kunskap om grundsärskolans kursplan och kunskapskrav.

Övergripande planeringar sker terminsvis i olika slags konferenser med rektorn om resurstilldelning och med skolans elevhälsa och habilitering om de enskilda eleverna. Dessa befattningshavare har begränsad kunskap dels om utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar, dels om särskolans styrdokument.

Lärarna ingår dessutom i grundskolans övergripande kollegiearbete och i skolans utvecklingsarbete samt deltar i vissa lärarkonferenser och studiedagar. Eleverna är fullt ut inkluderade i skollunchen.

- Två elever läser alla ämnen efter grundsärskolans kursplan. Den ena eleven ska ha ett skriftligt omdöme enligt kunskapskraven för årskurs 5, samt ett åtgärdsprogram. Eftersom eleven inte uppnår E i ämnet svenska och måste skrivas över till träningsklass – mot föräldrarnas vilja – ska läraren göra en pedagogisk utredning. Rektorn beslutar att även en psykologisk utredning ska genomföras eftersom oenighet råder. Den andra eleven ska ha betyg från år 6 samt pedagogisk utredning för övergång till år 7.
- En elev i årskurs 3 läser allt utom matematik efter grundsärskolans kursplan och läser ämnesområdet verklighetsuppfattning enligt träningskolans kursplan. Läraren ska skriva en pedagogisk utredning inför övergången till årskurs 4 samt ett skriftligt omdöme i ämnesområdet och omdömen i övriga ämnen.
- En elev i årskurs 2 läser bild och musik med grundskolan enligt grundskolans kursplan och undervisas inkluderat i grundskolan i dessa ämnen, övriga ämnen läser eleven enligt grundsärskolans kursplan. Skriftligt omdöme skrivs enligt grundskolans kursplan i bild och musik samt i de övriga ämnena enligt grundsärskolans kursplan.

- En elev årskurs 5 läser efter tre kursplaner, grundskolans kursplan i hemkunskap, träningskolans kursplan i ämnesområdet verklighetsuppfattning (matematik) och enligt grundsärskolans kursplan i de övriga ämnena. Eleven undervisas i grundsärskoleklassen. Läraren ska ge skriftligt omdöme enligt de tre kursplanerna. Hemkunskapsläraren lämnar underlag.
- En elev är förskolebarn. Läraren ska göra en pedagogisk utredning inför övergång till årskurs 1. En elev är nyanländ med ett slaviskt modersmål och är placerad på deltid i grundsärskoleklassen för kartläggning och inskolning. Pedagogisk utredning görs för placering. Modersmåls lärare saknas.

Sammanfattningsvis ska klassläraren planera undervisningen och bedöma elevernas kunskapsutveckling enligt tre olika kursplaner. Dessutom ska läraren skriva skriftliga omdömen för samtliga elever utom för en som ska betygssättas. Individuella utvecklingsplaner skrivs för samtliga elever. Läraren ska också genomföra pedagogiska utredningar för övergångar mellan förskoleklassen och årskurs 1, mellan årskurs 3 och 4 och slutligen mellan årskurs 6 och högstadiet. Dessutom ska läraren genomföra pedagogiska utredningar för övergång till träningskolan och för placering av en nyanländ elev. Åtgärdsprogram ska skrivas för en elev med kommunikationsproblem och en elev med grava läs- och skrivsvårigheter.

Utöver detta har den grundskola som grundsärskolan tillhör ett kvalitetssystem – ett läsutvecklingsschema (LUS) – för att mäta alla elevers läsutveckling en gång per läsår. Även grundsärskoleeleverna ska bedömas och resultatet dokumenteras med hjälp av LUS.

Läraren sköter själv all dokumentation. För de skriftliga omdömena och IUP använder skolan plattformen Unikum, vilken inte är anpassad till grundsärskolans och träningskolans kursplaner. Läraren använder då i tillägg Skolverkets blanketter för dessa två kursplaner.

Alla dessa bedömningar och planer baserar sig på de underlag läraren samlar genom erfarenheter, tidigare kunskaper, observationer, samtal, olika typer av elevprodukter etc. som samlas mer eller mindre systematiskt och strukturerat i det löpande skolarbetet. Dokumentationen av lärarnas insamlade data sker i huvudsak på fri hand och jämförelsedokumentation saknas i stort sett.

### Gymnasiesärskoleläraren

Vi beskriver här en typisk gymnasiesärskolelärare. Gymnasiesärskolan är fysiskt inkluderad i ett större kommunalt gymnasium. I gymnasiesärskolan går ett större antal elever fördelat på ett antal nationella program och individuella program med ett antal olika inriktningar.

I det nationella programmet för estetiska verksamheter går tio elever från årskurs 1 till årskurs 4, sex elever går enligt nya kursplaner och fyra efter kursplaner från före 2013.

I gruppen finns elever som gått grundskolans högstadium, som gått träningskolans högstadium samt grundskolans högstadium med resurstilldelning av något slag. Elevgruppen karaktäriseras av brett begåvningspektrum, och där finns elever med hörselnedsättning, motorisk problematik, autism, lätt begåvningshandikapp i kombination med ADHD samt elever med svenska som andraspråk.

Vi följer klassläraren, som har en äldre mellanstadielärarexamen med påbyggnadsutbildning till specialpedagog och som undervisar i svenska och SO, samt svenska som andraspråk. I klassen arbetar tre elevassistenter. Det finns tid avsatt för handledning av assistenterna i kommande veckas arbetsuppgifter. För elever under 18 år har man daglig föräldrakontakt och för elever över 18 år mera sporadiskt. Man har daglig kontakt med färdtjänst och skoltaxi och i viss mån med elevernas fritidsverksamheter.

I programmet som läraren ansvarar för läser sex elever årskurs 1 enligt den nya läroplanen för gymnasiet medan fyra är fördelade på årskurs 2–4 enligt gamla systemet. För samtliga elever utformar läraren varje termin skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner. Betyg sätts efter avslutad kurs. Av de sex eleverna i årskurs 1 följer fem programmets kursplaner. En elev läser allt utom svenska efter programmets kursplaner. Den eleven läser ämnet svenska efter gymnasieskolans kursplan och går i gymnasieskolan i detta ämne. En elev läser matematik 2 som individuell fördjupning. I klassen ingår ytterligare två elever inskrivna i individuella programmet som läser alla gymnasiesärskolegemensamma ämnen utom matematik i nationella programmet.

Ett aktuellt problem för läraren gäller kursen matematik 1 som är utlagd över åtta terminer. Två av eleverna har stora problem med matematik och skulle därför behöva läsa enligt det individuella programmet. Eleverna har tidigare gått i träningskolan. Läraren har för den ena eleven dels genomfört en pedagogisk kartläggning som diskuterats i elevhälsoteamet, dels skrivit ett åtgärdsprogram som ska följas under det närmaste skolåret. Läraren ser att det inte finns någon som helst möjlighet för den andra eleven att följa undervisningen och därmed borde eleven skrivas över till individuella programmet. Kommunen måste fatta beslut om detta. Föräldrarna motsätter sig förflyttningen och kommunen är inte villig att stå för den extra kostnad som en sådan placerad skulle innebära.

Av de fyra elever som går enligt gamla systemet är det två som allt oftare är frånvarande från undervisningen och de ligger enligt läraren i riskzonen för att enbart få ett intyg på genomförd utbildning och inte ett slutbetyg.

Klassläraren arbetar två dagar i veckan med sin egen klass och undervisar också ca tio elever i språk och kommunikation i det individuella programmet. Av dessa elever har flera stora språk- och kommunikationssvårigheter, flera har motoriska problem, en elev är döv och använder teckenspråk, två elever är nyin-vandrade och deras förmågor är inte kartlagda ännu. Flera elever har diagnos inom autismspektrum och ADHD, en elev har CVI (Cerebral Visual Impairment) och en har grav synskada och autism. Läraren undervisar också i svenska som andraspråk i flera klasser inom de övriga nationella programmen.

I varje klass som läraren arbetar i finns ett varierat antal elevassistenter. I en del av grupperna är några elever på tidig utvecklingsnivå och har personliga elevassistenter för att kunna delta i undervisning. I lärarlaget har man nyligen påbörjat en gemensam planering av undervisningsupplägg och gemensamma diskussioner kring bedömning och betygssättning.

Läraren sköter all dokumentation själv. För de skriftliga omdömena och IUP använder skolan plattformen Schoolsoft, som inte är anpassad till gymnasiesärskolan.

Klassläraren ingår i ett nyligen bildat arbetslag med elva lärare med skiftande utbildning och tidigare erfarenheter av att arbeta med elever med utvecklingsstörning. Ungefär hälften av lärarna arbetar huvudsakligen i gymnasiesärskolan

medan de övriga främst arbetar i gymnasieskolans ordinarie klasser och har timmar i varierande grad i gymnasiesärskolan.

Deras stora huvudbry just nu består i att försöka hitta och tolka Skolverkets olika texter och styrdokument och försöka förstå gymnasiesärskolereformen och vad den betyder för det egna arbetet och för organiseringen av utbildningen i stort. Under ett år har lärarlaget arbetat med att översätta det gamla systemet med timmar till det nya systemet med poäng, exempelvis hur många schemalagda timmar det blir i en kurs på 100 poäng. Andra frågor som lärarlaget arbetar med är hur kurserna ska förläggas, dvs. hur länge kurserna kan pågå och vilka konsekvenser utsträckningen av en kurs kan få för elevens möjlighet att läsa fördjupningskurser i det aktuella ämnet samt, hur och när kunskapsutvecklingen kan och ska bedömas.

Skolan har lagt ut kursen matematik 1, 100 poäng, över fyra år med 1,5 timme per vecka under årskurs 1 och 2, och 1 timme per vecka under årskurs 3 och 4. Nu ser lärarlaget att en konsekvens av detta är att eleven inte kan läsa kurs matematik 2 och 3 som fördjupning. En oväntad situation uppstår om eleven är mycket duktig i matematik och tidigt uppnår målet för kursen matematik 1. Eleven får betyg och har 100 poäng redan innan kursen är avslutad, men eleven har inte fått undervisning motsvarande 100 poäng. Ett annat förväntat problem är de elever som inte efter avslutad kurs har uppnått godkänt betyg, dvs. E trots att fyra år har gått. Lärarlaget tolkar nya läroplanen så att om en elev inte uppnått betyget E och kursens poäng efter avslutad kurs så ska eleven gå om hela kursen. Detta även om kursen för eleven har pågått under fyra år och gymnasieutbildningen i övrigt är avslutad.

Flera andra stora frågor är också olösta. Lärarlaget har tolkat Skolverkets anvisningar så att man ska ge betyg när kursmål är uppnådda. Det skulle kunna innebära att en elev som inte uppnår målen kan gå på den aktuella kursen hur länge som helst eller att en annan elev kan få betyg redan efter kort tid om målen är nådda. Detta får som konsekvens att planeringen av schemat och undervisningens upplägg blir svårstyrkt. Ett annat problem är hur bedömningen och dokumentationen av elevernas kunskapsutveckling ska organiseras och systematiseras då en del kurser pågår mycket lång tid. Lärarlaget har valt att tillsvidare göra individuella utvecklingsplaner två gånger om året även om det står klart att detta inte är föreskrivet.

Andra frågor är hur betygsstegen ska tolkas, vilka bedömningsredskap som ska användas, hur jämförelsematerial kan användas för att man ska få en uppfattning om de olika betygsstegen inbördes förhållande och innebörder i värderingsorden. Rutiner saknas ännu helt för kursplanering enligt nya läroplanen, hur och när bedömning ska ske samt vilket bedömningsunderlag som krävs.

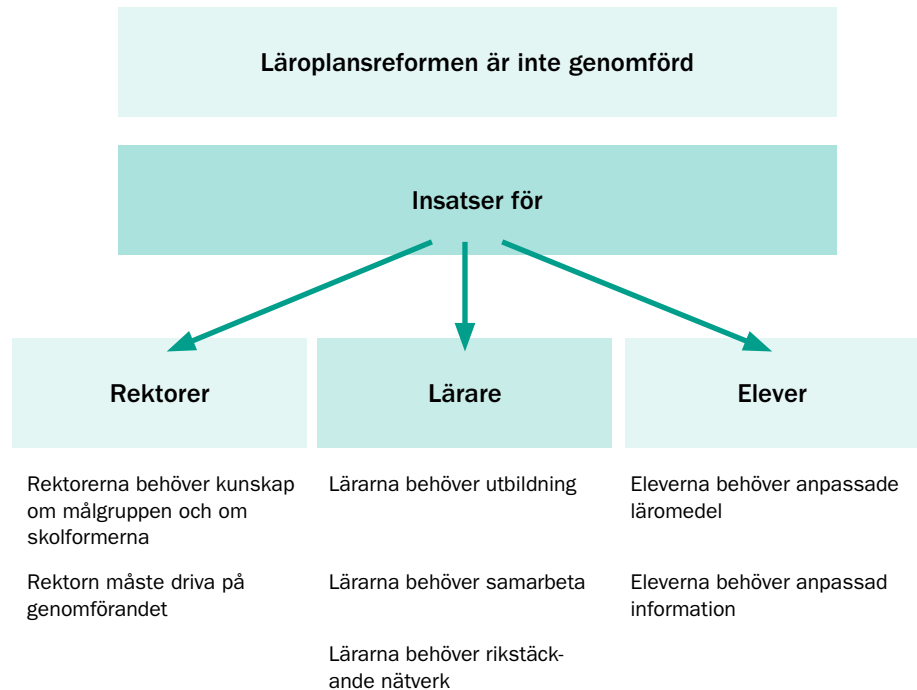
## Del II: Förslag på lämpliga insatser

Behovet av bedömningsstöd och kunskaper om bedömning för lärare verk samma särskolan ser i stort lika ut i samtliga skolformer. Inom varje skolform behövs också ytterligare specificering av undervisnings- och bedömningsstöd för elever med grava funktionsnedsättningar.

Analysen visar att implementeringen av läroplansreformen inte har lyckats för särskolans del.



## Förslag på åtgärder för aktörer i särskolan



Särskolans lärare på samtliga stadier har stort behov av kunskaper om vad det innebär att arbeta kunskapsutvecklande och målstyrt enligt de nya styrdokument. De behöver också massivt stöd och råd i bedömningsarbetet. I analysarbetet har det inte varit så lätt att urskilja vad i lärarnas utsagor som beror på okunnighet om de nya styrdokument och dess konsekvenser och vad som beror på allmän okunnighet och missförstånd.

Lärarna upplever bedömningsarbetets sista fas – tolkningen av kunskapskraven – som svårbegriplig och önskar få enkla modeller som stöd. Men analysen visar att lärarna ofta tycks sakna bedömningsunderlag och inte upplever det som ett större problem. Lärarna behöver alltså utveckla kunskap och färdighet i att följa och dokumentera elevers kunskapsutveckling som underlag för både den formativa och den summativa bedömningen.

Vi redovisar här våra konkreta förslag på stöd och material i fyra huvudgrupper.

### Resurser och stödmaterial

#### MATERIAL KRING KURSPLANER OCH UNDERVISNINGSPLANERING

- Allmänna råd specifikt för särskolan
- Kommentarmaterial för gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna
- Diskussionsunderlag till kursplanerna
- Inspelade kollegiala diskussioner om kursplanerna för gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna
- Inspelade kollegiala undervisningsplaneringar som utgår från förmågorna

## MATERIAL KRING BETYG OCH BEDÖMNING

- Generella stödmaterial kring bedömning och betygssättning för särskolans tre skolformer liknande det som finns för grundskolan och gymnasieskolan
- Bedömningsstöd i samtliga ämnen i alla skolformer – ämnena svenska och matematik och ämnesområdet kommunikation bör prioriteras
- Kartläggnings- och diagnosmaterial, prov och enskilda uppgifter med tillhörande bedömningsanvisningar och diskussionsmaterial
- Exempelbank med alternativa bedömningssituationer och bedömningsuppgifter bortom skriftliga prov
- Inspelade kollegiala diskussioner om betyg och bedömning

## Utbildning

- Utbildning för lärarna om
  - pedagogiska utredningar
  - åtgärdsprogram
  - bedömning av kunskapsutveckling
  - Lgrs 11 och läroplanen för gymnasiesär (vad innebär det att arbeta med målrelaterade styrdokument och kursplaner)
  - dokumentation av kunskapsutveckling
- Webb-baserade kurser och webinarium som lärarna kan ta del av flera gånger oavsett var de bor i landet
- Rektorssatsning

## Hjälp att organisera nätverk och kollegial samverkan

Att åtgärda bristen på samverkansstrukturer uppfattar vi som högprioriterat. Många särskollärare och särskolor arbetar utan varken kollegial samverkan eller insyn i verksamheten. Lärarna behöver hjälp att organisera och upprätthålla nätverk.

## De tio vanligaste frågorna om kursplaner, bedömning och betyg

*Varför finns det inte kunskapskrav för varje årskurs i grundsärskolan?*

*Ska man alltid ta med hela kunskapskravet, måste varje kriterium vara uppfyllt på varje betygssteg?*

*Om en del av kunskapskravet saknas för betyget C kan det ändå vara möjligt att få det?*

*Om eleven uppnår A i betyget kan man då säga att eleven borde kunna läsa enligt grundskolans kursplan?*

*Vad ska vi göra om eleven inte uppnår E i grundsärskolan?*

*Vad ska vi göra om eleven inte uppnår tillfredsställande i träningskolan?*

*Kan man bedöma elevens kunskap också i situationer utanför lektionen?*

*Vi möter ju eleverna i andra situationer än på lektionen, som utanför klassrummet, på fritids, på skolgården, i korridorer och annat sådant där vi också har ett interagerande som vi omedvetet bedömer liksom: kolla, fantastiskt, vad duktig han var på att prata i dag!*

*Hur ska man tolka värdeorden i kunskapskraven*

*Vad betyder det här "bidra", "bidrar på ett delvis fungerande sätt", "medverka", "medverka till viss del", "delta" osv.?*

*Räcker det att eleven är närvarande i rummet för man ska kunna bedöma det som "deltar"?*

*Hur ska man bedöma om eleven kan allt annat utom en aspekt i ämnet? Ska eleven då bli utan betyg i ämnet?*

# Bilagor

## Bilaga 1: Frågeguide

### Temaområden till intervjuerna:

1) Temaområde: Vad kännetecknar det konkreta bedömningsarbetet?

a) vilka bedömningar görs?

- kontinuerligt
- någon gång per termin

b) vad har bedömningen/arna för syfte?

- med de kontinuerliga
- med de terminsvisa

c) hur genomför/genomförde ni era bedömningar?

- när sker bedömning
- vad fokuseras – olikheter kontinuerliga- terminsvisa?
- hur fungerar det – olikheter kontinuerliga- terminsvisa
- vilka problem uppstår – olikheter kontinuerliga- terminsvisa
- hur löses dessa – olikheter kontinuerliga- terminsvisa
- vilka är med och ger underlag

d) hur involveras eleverna i bedömningen?

- i de kontinuerliga
- i de terminsvisa

e) hur används resultatet av de kontinuerliga bedömningarna?

- i relation till eleverna
- i relation till lärarna
- i relation till undervisningen
- annat?

2) Temaområde: Vad/vilka redskap används för bedömningsarbetet?

a) vilka redskap (ex test, prov, mm) används?

- samtalet, vad kännetecknar/formar dialogen
- finns det andra redskap
- hur fungerar dessa
- hur får ni tag i dem

- b) vad använder ni för underlag?
- material
  - situationer
  - uppgifter
  - prestationer?
  - annat?
- c) hur anpassas bedömningssituationerna didaktiskt till elevens speciella behov
- 3) Tema: Hur analyseras och dokumenteras löpande bedömning
- a) hur dokumenteras löpande bedömning
- åtgärdsprogram, IUP, skriftliga omdömen, portfolio, informella underlag, annat
- b) vem/vilka skriver?
- c) vad väljs ut för dokumentation? Varför?
- d) vad används dokumentationsunderlaget till?
- e) vilken typ av kriterier används i den kontinuerliga bedömningen (annat än kunskapskraven)
- e) hur sätts betyg
- vilka problem uppstår?
- 4) Tema: Hur ser samarbete med andra aktörer ut i relation till bedömningsarbetet?
- a) rektor
- b) kollegernas roll – konsensus
- c) föräldrarnas roll – upplevelse att eleven kan det hemma
- e) sÄrvux – vilka samarbetspartners? Boende-daglig verksamhet
- d) andra viktiga samarbetspartners
- e) hur sker överförandet mellan de olika stadierna och skolformerna ut hur ser kollegienätverket ut för dem som arbetar i små enheter?
- 5) temaområde: Personalens upplevda behov för att bättre klara bedömningsarbetet
- a) Vad skulle du/ni behöva för egen del för att hantera bedömningsarbetet?
- b) Upplevelse av behov av bedömningsstöd, vad tycker du/ni att kollegerna behöver ha?

- 6) Tema: Implementeringsarbetet – Förståelse av styrdokumentet
- a) ”hur är lärarnas förståelse av LGR11 och kanske framför allt av relationen mellan kursplanens olika delar ut
- hur tänker ni om lgr11
  - vad är den största skillnaden mot LPO94
- b) Hur har implementeringen av LGR11 sett ut?
- Vad har ni fått och vad upplever ni att ni behöver
- c) hur ser era organisatoriska ramar/betingelser ut – finns det exempelvis nätverk för kollegiala samtal gällande särskolans frågor?
- d) liten gallupundersökning: räck upp handen den som arbetat med Skolverkets kommentarmaterial eller bedömningsstöd!
- Hur har ni arbetat med dessa – ex. ensam eller tillsammans med andra?
  - hur fungerar skolverkets hemsida som informationskälla för er

## Bilaga 2

Margareta Ahlström  
Prefekt  
Specialpedagogiska institutionen  
Stockholms universitet

Hej!

Vi är tre forskare vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, som har fått i uppdrag av Skolverket att under hösten 2013 genomföra en behovs- och kunskapsinventering avseende lärares behov av stöd för kunskapsbedömning inom särskolans olika stadier. Skolverket är intresserad av att få veta vad lärarna, i konkreta termer, behöver för att kunna bedöma elevernas kunskaper på ett sätt som är samstämmigt med läroplanerna.

Den skola som du ansvarar för som rektor har blivit utvald som en av skolorna i undersökningen. Vi vill komma för att träffa en grupp av lärare och under ca 2 timmar genomföra en gruppintervju. Vår förhoppning är att du kan vara oss behjälplig dels genom att ge ditt tillstånd att vi får genomföra intervjun vid din skola, dels få träffa lärarna i skolans lokaler. Samtliga uppgifter kommer att vara anonyma och ingen ska kunna identifiera varken skolan eller lärarna.

Vår förhoppning är att du ser positivt till ert deltagande och har du ytterligare frågor är du välkommen att kontakta oss!

Med vänliga hälsningar!

Margareta Ahlström  
Universitetslektor  
tel 08-12 07 64 21

Diana Berthén  
Universitetslektor  
tel 08-12 07 64 21

Ulla Ek  
Professor  
tel 08-12 07 64 21



## Bilaga 3

### Förslag på litteratur

#### Från Skolverket och andra myndigheter

Ds 2013:23 *Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvtux*. Nr 09:1122. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Nr 11:1254. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför? Kunskapsöversikt*. Nr 11:1224. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan – Allmänna råd*. Nr 12:1291. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012). *Ett år med ny läroplan. Om reformarbete, kunskapsbedömning och Skolverkets stöd*. Nr 12:1292. Stockholm: Fritzes.

Swedish National Agency for Education. (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.

#### Pedagogisk utredning och åtgärdsprogram

Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.

Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.

Asp Onsjö, I. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, 2, s. 39–62. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.

#### Individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal

Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Doktorsavhandling, No 263. Göteborg: Göteborgs universitet.

Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.

Vallberg Roth, A. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.



### Bedömningsarbete generellt

Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). *Pupils with special educational needs: a study of the assessments and categorising process regarding pupils "school difficulties" in Sweden*. International Journal of Inclusive Education, 14(2), 133–151.

Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (red.) (2011). *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lundahl C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Lundahl C., & Folke-Fichtelius M. (red) (2010). *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, A., Olofsson, G., Kjellström, K., Ingemansson, I., Hallén, S., Björklund Boistrup L. & Alm, L. (2011). *Bedömning av kunskap – av och för lärande och undervisning i matematik*. Stockholm: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

### Bedömningsarbete i särskolan

Kowalska, B. (2009). *Godkänd i särskolan. Pedagogiskt meningsskapande i betygssättning i skolformen särskolan*. Examensarbete specialläroutbildning med specialisering mot matematik. Stockholm: Stockholms universitet.

Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux*. Nr 09:1122. Fritzes: Stockholm.