



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier.
Examensarbete i
specialpedagogik
15 hp.

”Varför klarar inte min elev kunskapsmålen?”

Lärares erfarenheter av att arbeta med
och bedöma de elever med
funktionsnedsättningar och
inlärningssvårigheter vilka ej når målen

Ann Butler Nordkvist

Handledare: Kristina Ahlberg

Examinator: Anders Arnqvist

Sammanfattning

Syftet med studien var att belysa situationen för de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter vilka ej når målen genom att undersöka lärares erfarenheter av att arbeta med och bedöma dem. För att undersöka detta intervjuades fem lärare per telefon enligt en semistrukturerad modell. Vid analysen av resultaten användes Goffmans teori om stigma och Vygotskijs sociokulturella teori. Resultaten visar att det ibland saknades tillräckligt stöd i form av assistent och tid med speciallärare/specialpedagog till eleverna. Brist på tid, fortbildning och handledning var också problem som lyftes fram. Synen på kunskapskraven varierade från att de var tydliga och rimliga till att de var otydliga och för höga. Olika svårigheter vid bedömning framkom också, som att elever med funktionsnedsättning ofta kan ha svårt att prestera på beställning, vid provtillfällen och examinationer. Till det kommer eleverna med expressiva språksvårigheter som helt diskvalificeras då deras svårigheter medför att de inte kan visa sina kunskaper. Ett annat problem som kom fram var svårigheten att kommunicera ett underkänt betyg till en elev som arbetat bra och gjort sitt bästa. Att betygssystemet med steget "underkänd" riskerar att slå hårt mot vissa elever var också något som lyftes fram i denna studie. Detta reser frågan om det överhuvudtaget är etiskt försvarbart att ha en obligatorisk skola med en godkändnivå som flera elever inte har förutsättningar att nå upp till?

Nyckelord: underkänd , funktionsnedsättning, inlärningssvårigheter

Innehållsförteckning

Inledning.....	6
Bakgrund.....	7
Forskningsöversikt	9
Funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter	9
Elever med ryggmärgsbräck.....	9
Elever med cerebral pares	9
Elever med förvärvad hjärnskada	10
Elever med språkstörning	11
Elever med epilepsi.....	11
Lärarnas kompetens om funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter	12
Bedömning.....	13
Lärares syn på en skola för alla och inkludering	15
Sammanfattning av relevant forskning	16
Teoretiska utgångspunkter	17
Social interaktionsteori.....	17
Sociokulturellt perspektiv	18
Syfte och frågeställningar.....	19
Metod	20
Urval.....	20
Intervjuer och informanter.....	20
Intervjufrågor.....	20
Analys av data.....	21
Etiska överväganden.....	21
Reflektion över metoden	22
Resultat och analys	23
Upplever lärarna att de har tillräckliga kunskaper om elevernas inlärningssvårigheter?	23
Fortbildning.....	23
Handledning.....	24

Teoretisk koppling.....	24
Vilka svårigheter och hinder identifierar lärarna vid betygssättning i relation till funktionsnedsättning?	24
Ojämn dagsform.....	25
Svårt att visa kunskaper	25
Ojämn kunskapsprofil inom ett ämne	26
Att kommunicera bedömningen med eleven.....	26
Teoretisk koppling.....	26
Vad anser lärarna om det stöd och de resurser som finns i skolan för eleverna?	27
Kvantitet	27
Kvalitet.....	28
Kamp om elevstöd	28
Sociala aspekter på elevstöd.....	28
Teoretisk koppling.....	29
Vad anser lärarna om betygskraven för godkänt i de teoretiska ämnena i Lgr 11?	29
Tydlighet	29
Nivå	30
Betygsskalan	31
Teoretisk koppling.....	32
Hur skulle den ultimata skolsituationen se ut för eleverna enligt lärarna?	32
Tillräckligt med stöd	32
Lägre kunskapskrav för godkänt.....	33
Annan skolform.....	33
Anpassad didaktik.....	33
Diskussion	35
Stöd till elever	35
Stöd till lärare.....	35
Bedömning.....	36
Kunskapskrav	37
Ultimat skolsituation.....	38

Konklusion	39
Referenzlista.....	40

Inledning

I mitt arbete som speciallärare vid Folke Bernadotte regionhabilitering i Uppsala möter jag elever som har funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter som allt som oftast riskerar att inte nå målen i framför allt de teoretiska ämnena i skolan. Det handlar om elever med medfödda eller förvärvade svårigheter av neurologisk natur. Inlärningssvårigheterna kan till exempel handla om språkliga problem, minnesproblem och/eller problem med spatial funktion (rumsuppfattning). Eleverna bedöms vara normalbegåvade och har därmed inte rätt att gå i särskola. Eleverna i fråga är närvarande på alla lektioner i sina hemskolor, gör sina läxor och jobbar efter bästa förmåga. Skolorna upprättar åtgärdsprogram, sätter in resurser och ger eleverna möjligheter att arbeta med alternativa verktyg. Trots alla insatser blir eleverna många gånger inte godkända utifrån kunskapskraven i framför allt de teoretiska ämnena vilket innebär stor frustration hos lärare, föräldrar och inte minst elever. Föreliggande arbete avser att belysa detta ur lärarnas perspektiv.

Bakgrund

Sedan införandet av Lgr 11 har vi ett nytt betygssystem där betygssteget icke godkänd är återinfört i grundskolan (Skolverket^a). Kunskaperna bedöms i relation till de nationella kunskapskrav som identifierar vad eleverna ska ha lärt sig för att få ett visst betyg. Det finns en fastställd skala med sex betygssteg från A till F där A-E betecknar godkända kunskaper i fallande grad (ibid.), medan betyget F betecknar en icke godkänd prestation (Lgr 11, 2011).

Under en lång period i svensk skola hade vi ett relativt betygssystem, från Lgr 62 till Lpo 94, i vilket betyg fördelades enligt en femgradig skala från 1 till 5 där det framgick vilken andel elever som skulle ha respektive betyg (skolverket.se). I detta betygssystem fanns inte begreppet icke godkänd. Från och med Lpo 94 infördes det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet men då med betygen G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd) i grundskolan. I gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning fanns från och med Lpo 94 också betyget IG (icke godkänt)(ibid.).

I skollagen (SFS, 2010) finns en bestämmelse, den så kallade undantagsbestämmelsen, som innebär att läraren har möjlighet att bortse från delar av kunskapskraven vid betygssättning om det finns särskilda skäl för detta. Dessa skäl ska inte vara av tillfällig natur utan kan till exempel vara att eleven har en funktionsnedsättning. Det ska inte framgå av betygsdokumentet att läraren har använt undantagsbestämmelsen. Läraren bör samråda med rektor om bestämmelsen ska tillämpas (ibid.).

8,2 % av eleverna i årskurs 6 uppnådde inte målen för godkänt i matematik och/eller engelska medan 4,7 % inte godkändes i svenska, visar skolverkets betygsstatistik för vårterminen 2014 (Skolverket^a). I ämnena slöjd, hemkunskap och bild var det mindre än 2 % som inte klarade målen för godkänt. Det är alltså i de teoretiska ämnena som flest elever inte uppnådde målen för godkänt enligt statistiken.

På senare år har flera debattinlägg i dagstidningar givit exempel på att elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter riskerar att inte nå upp till skolans kunskapskrav. Allt fler barn och ungdomar remitteras från skolhälsovården till BUP för utredning eftersom de inte uppnår skolans kunskapsmål skriver Fernell (2014) tillsammans med flera läkare i en debattartikel i DN under rubriken ”Ökade kunskapskrav slår hårt mot en stor grupp elever”. De skriver också att man på goda grunder kan fråga sig vilken kognitiv/teoretisk förmåga som idag krävs för att klara grundskolans kunskapskrav, “[...]För elever med svag teoretisk begåvning, inom den vida ”normalvariationen” och för dem med svårigheter avseende exekutiva funktioner/koncentrationsproblem/adhd finns inget garanterat skolstöd och ännu mindre anpassade mål.[...] En fråga är om, och i så fall hur, målbeskrivningen för elever i grundskolan har tagit hänsyn till dessa elevgrupper. Kan det vara rätt att ställa upp generella mål för alla barn som garanterar att ungefär 15% från början är dömda att aldrig uppnå dem[...]”, frågar sig författarna. I en replik föreslår f d läraren och språkforskaren Birgitta Åkerman (2014) att man bör göra om

kursplanerna och sätta eleven i centrum. Hon menar att kunskapskraven generellt är för höga i dagens skola.

En fråga som har nära anknytning till den om betygskraven och elever som inte når målen på grund av en funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter är huruvida lärare har tillräckliga kunskaper om denna elevgrupp. Lärarutbildningen behöver innehålla ett mycket större inslag om elevers olikheter och olika metoder för att möta olika elever i behov av särskilt stöd påpekar Ulla Ek, professor i specialpedagogik, i en debattartikel i SvD (Ek, 2014). Det förekommer att lärare inte har tillräckliga kunskaper om funktionsnedsättningar visar en granskning som skolinspektionen gjorde (Skolinspektionen 2009, s.8). Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) fann i en annan granskning att den fysiska anpassningen av skolors lokaler hade gått framåt medan den pedagogiska tillgängligheten saknades i många fall (SPSM, 2012).

Lärare tolkar de nya betygskriterierna för snävt och det drabbar elever med funktionsnedsättningar skriver Wern Palmius och Lennart Rådbrink i en artikel i tidningen Rörelse (Palmius & Rådbrink, 2014). Det skulle kunna ses som en alternativ förklaring till att elever med funktionsnedsättningar inte blir godkända i skolan. De efterlyser forskning om lärarnas uppfattning av betygskraven och lärarnas attityder till anpassningar vid betygssättning och kompetens om detta (ibid.).

Det finns inga indikationer att elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter skulle inta någon särställning när det gäller hur bedömning sker och vad den resulterar i (Skolinspektionen, 2014). I deras rapport om bedömning och betyg (ibid.) framkommer att skriftliga elevarbeten dominerar som betygsunderlag. Lärarna tycker vidare att det är svårt att hitta alternativa former att visa sina kunskaper som låter sig dokumenteras vilket skulle kunna missgynna en del av dessa elever (ibid. s. 4). Å andra sidan visar rapporten att om avvikelser, oavsett elevgrupp, sker från resultat mellan nationella prov och annan bedömning är det oftast så att läraren sätter ett högre betyg än vad det nationella provet visar, särskilt i matematikämnet (ibid. s. 5).

Sammanfattningsvis finns alltså flera problem här beroende på vilken infallsvinkel man väljer. Enligt vissa debattörer riskerar elever att inte bli godkända enligt de nya betygskraven på grund av att de har en funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter. Flera forskare och debattörer anser att de nya betygskraven är för höga för att ovan nämnda elevgrupper ska ha förutsättningar att bli godkända. Några debattörer anser att lärare tolkar de nya betygskraven för snävt vilket drabbar elever med funktionsnedsättningar. I en artikel tas problemet upp att lärare saknar kunskap om elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter och deras pedagogiska behov. Enligt en granskning av Skolinspektionen finns det risker för felaktiga betyg på de granskade skolorna.

I föreliggande arbete vill jag alltså belysa de ovannämnda effekterna och problemen som drabbar de aktuella eleverna från de undervisande lärarnas perspektiv.

Forskningsöversikt

Detta kapitel består av fyra avsnitt; funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter, lärares kompetens om funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter, bedömning samt lärares syn på en skola för alla och inkludering samt sist en sammanfattning.

Funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter

Elever med ryggmärgsbråck

Ryggmärgsbråck är en tidig anläggningskada som förutom att ge motorisk funktionsnedsättning och svårigheter att kontrollera blåsa och tarm också medför specifika kognitiva karaktäristika, något som ofta skapar problem vid inläring, bemötande och självständighetsutveckling (Lindquist med flera, 2015). Ryggmärgsbråck medför en signifikant påverkan på hjärnans utveckling med avvikelser i olika regioner, särskilt corpus callosum (hjärnbalken), mellanhjärna och lillhjärna (ibid.). Hos drygt 80% medför neddragning av lillhjärnan i skallgropen en blockering av cerebros spinalvätskans flöde. Det innebär att hålrummen i hjärnan vidgas på grund av den ökande vätskemängden (hydrocefalus) och att den kringliggande vävnaden skadas, både vit substans och nervceller (ibid.).

I en kunskapsöversikt om kognition vid ryggmärgsbråck (Lindquist med flera, 2015) gjordes en sökning via sex databaser med 26 sökord för att få aktuell kunskap om kognitiv förmåga hos personer med ryggmärgsbråck (ibid.). Efter evidensgradering återstod 67 artiklar och fyra översiktsartiklar. Man fann i denna översikt att trots att gruppen har starkare verbal begåvning än perceptuell är det vanligt med språkliga svårigheter som att få sammanhang och förståelse i läst text. Problem med minne, exekutiva funktioner och uppmärksamhet var också vanliga hos personerna med ryggmärgsbråck. Maureen Dennis och Maricia Barnes på Sick Kids hospital i Toronto har studerat läs och skrivförmågor och räkneförmågor hos barn och unga vuxna med ryggmärgsbråck. De fann att eleverna med ryggmärgsbråck trots god avkodningsförmåga hade svårighet med läsförståelse jämfört med en kontrollgrupp (Barnes & Dennis, 1992). I en annan studie studerade de matematikkunskaperna hos 31 unga vuxna med ryggmärgsbråck (Dennis, 2002). De unga vuxna med ryggmärgsbråck hade sämre räknekunskaper och problemlösningsförmåga än vad man förväntade sig för åldern.

Elever med cerebral pares

Cerebral pares (CP) är det vanligaste rörelsehindret hos barn och ungdomar (Tedroff, 2014). Definitionen av CP har utvidgats till att utöver motorisk problematik också omfatta sensoriska funktioner som syn, hörsel och känsel, perception, kognition, kommunikation, beteende, epilepsi och sekundära muskuloskeletala problem (ibid.).

Förmågan att lösa matematikproblem studerades hos två grupper av elever med CP och jämfördes med kontroller. 41 av eleverna med CP gick i specialskolor medan 16 elever gick i vanliga

skolor (Jenks, 2012). Studien gjordes i Nederländerna och samtliga elever med CP var normalbegåvade. Resultatet visade att eleverna med CP i specialskolorna var sämre på att lösa matematikproblem än sina klasskamrater. Eleverna med CP i vanliga skolor tenderade att prestera sämre i problemlösning i matematik än sina jämnåriga klasskamrater (ibid.).

I en populationsbaserad studie i Västsverige undersöktes hur många barn med CP som hade talstörning eller var icke talande (Nordberg, 2015). Mer än hälften av barnen, 53%, hade också talstörning eller var icke talande. I samma studie undersöktes de icke talande barnen/talstörda barnens språkliga, kommunikativa och kognitiva förmåga. 15 av 22 barn deltog i denna del av studien. Grava svårigheter med bland annat återberättarförmåga, receptiv och expressiv språkförmåga och minne förekom hos barnen som undersöktes (ibid.).

Läs och- skrivförmåga bedömdes hos sex elever med CP som saknade tal och jämfördes med en kontrollgrupp (DahlgrenSandberg, 2006). Eleverna följdes upp vid 6, 9 och 12 års ålder. Trots att eleverna hade fonologisk förmåga och i övrigt normal intellektuell förmåga hade de svårt att lära sig läsa och skriva visade resultatet. I en annan studie ville man ta reda på varför eleverna med CP och som saknade tal inte utvecklade sin läs- och skrivförmåga på samma sätt som en kontrollgrupp som talade (Larsson, 2008). Larsson fann att eleverna som saknade tal presterade sämre på ett antal minnestest än kontrollgruppen. Hon drog slutsatsen att eleverna som inte kunde tala också hade sämre förmåga till inre tal, och att detta inre tal är viktigt för hur vi matar in och minns. Detta kan göra att lagring av ljud inte sker på ett tillfredsställande sätt, vilket påverkar läs och – skrivförmågan negativt (ibid.).

Elever med förvärvad hjärnskada

I kapitlet om medicinsk bakgrund till förvärvad hjärnskada beskriver Kristiansen att en förvärvad hjärnskada är en skada på centrala nervsystemet som uppkommer efter nyföddhetsperioden (Eklund, 2009, s. 11). Orsakerna till skadan kan variera och drabba olika delar av centrala nervsystemet. Olika faktorer bidrar till skadans svårighetsgrad och konsekvenser till exempel hur svår skadan är, vilken del av nervsystemet som är drabbat och hur länge barnet/ungdomen har varit medvetslös (ibid.).Konsekvenserna av en förvärvad hjärnskada varierar och kan drabba olika områden. Ofta är prognosen bättre för de motoriska svårigheterna än för de kognitiva och det är de senare som utgör de största hindren i skolsituationen. De kognitiva svårigheterna kan handla om minnesproblem, inlärningsförmåga och svårigheter med uppmärksamhet och koncentration (ibid. s. 13).

I en litteraturstudie fann Liljegren (2013) att det efter förvärvad hjärnskada i barn och ungdomsåren förekom kognitiva problem med informationsbearbetningshastighet, exekutiv förmåga, problemlösning och minne. I en studie jämfördes matematisk förmåga och arbetsminne mellan barn med förvärvad hjärnskada och barn som hade genomgått en ortopedisk operation (Raghubar med flera, 2013). Barnen med förvärvad hjärnskada presterade sämre på standardiserade

test i matematik jämfört med gruppen som hade genomgått en ortopedisk operation. Faktorer som påverkade matematikresultaten hos gruppen med förvärvad hjärnskada var hur tidigt i ålder de hade skadat sig, hur länge de varit medvetlösa i samband med skadan och socioekonomisk status.

Tre långtidsuppföljningar hos personer som förvärvat en hjärnskada som barn gjordes i ett doktorsarbete vid psykologiska institutionen vid Stockholms universitet (Aaro Jonsson, 2010). Huvudresultatet från arbetet är att kognitiva svårigheter kvarstår, 6 – 13 år efter omhändertagandet vid intensivvården. Svårigheter med verbala uppgifter, verbalt minne och exekutiva funktioner kvarstår medan visuospatiala funktioner oftare förbättrats (ibid.).

Elever med språkstörning

De elever som har en språkstörning har inte samma språkliga förmåga som jämnåriga. Eleven kan ha svårt att förstå vad andra säger, att själv prata så andra förstår eller båda delarna. Svårigheterna kan variera från lätta till grava (SPSM^a).

I en uppföljning av ungdomar som haft en måttlig till grav språkstörning i förskoleåldern fann man att 13 av de 15 ungdomarna hade kvarstående språkliga avvikelser och att de också hade läs- och skrivsvårigheter (Dahlman & Hultby, 2011). I en annan uppföljning av elever som hade haft måttlig till grav språkstörning i förskoleåldern fann man att testpersonerna som nu var tonåringar fortfarande hade svårigheter med språkförståelse och även hade lägre betyg i svenska, engelska och matematik jämfört med jämnåriga (Löfstedt & Nilsson, 2005).

Elever med epilepsi

Epilepsi är en samlingsterm för olika former av anfall som beror på tillfälliga störningar i hjärnans elektriska signalsystem (SPSM^b). Många barn och ungdomar med epilepsi har förutom sin anfallssjukdom en kognitiv funktionsnedsättning som ofta leder till olika typer av svårigheter med inläring i skolan (ibid.). I en populationsstyrd studie i Sussex i England undersöktes hur många elever som förutom epilepsi hade inläringssvårigheter och beteendeproblem (Atkinsson, P. med flera, 2014). Man identifierade 115 elever med epilepsi och av dem deltog 85 i studien. Kognitionen hos elever från 40 skolor bedömdes av psykolog och föräldrar och lärare skattade elevernas beteende. Resultaten visade att 40% hade inläringssvårigheter. 42% av eleverna hade svårigheter inom något skolområde. Störst svårigheter fann man i matematik och förståelse av meningar (ibid.). Minnesproblem var vanliga och 58% hade svårigheter i någon av de minnesuppgifter som ingick i bedömningen (ibid.).

I en studie om elever med epilepsi och läsning ville man studera om det fanns någon skillnad i läsförmåga hos elever som hade generaliserad epilepsi, frontallobsepilepsi och temporallobsepilepsi (Vanasse m.fl., 2005). Samtliga elever med epilepsi låg två år efter i förväntad läsförmåga. Eleverna med frontallobsepilepsi skilde sig inte från kontrollgruppen när det handlade om att lösa

fonologiska uppgifter medan eleverna med generaliserad och frontallobspilepsi hade svårigheter med dessa uppgifter. I en annan studie undersökte man minne, språk och matematikförmåga hos 33 elever med epilepsi mellan 7 och 13 år och jämförde med en kontrollgrupp (Melbourne Chambers m.fl., 2013). Man vägde också in socioekonomiska aspekter och hemförhållanden. Resultatet visade att epilepsin påverkade elevernas resultat i matematik, minne och språk på ett negativt sätt. Resultatet kunde inte förklaras av socioekonomiska förhållanden.

Lärarnas kompetens om funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter

I en etnologisk studie om rörelsehindrade elevers skolvardag i Sverige följdes sex elever i sju olika skolverksamheter under perioden april till september 2007 (Nygren, 2008). Metoderna som användes i fältarbetet var observation, samtal samt intervjuer. I intervjuerna och samtalen med elevernas lärare efterfrågade dessa organiserad kompetensutveckling samt behov av mötesplatser för erfarenhetsutbyte med andra lärare som undervisar elever med liknande funktionsnedsättningar (ibid. s.8). Ett helhetsintryck från studien var att det rådde en överkommunikation kring fysisk tillgänglighet om anpassningar och tekniska lösningar i förhållande till pedagogiska och kunskapsrelaterade frågor vilka underkommunicerades på flera sätt av både vuxna och elever. Lärare, assistenter och föräldrar uttryckte en osäkerhet och ett önskemål om mer kunskap och kommunikation om vad elevernas funktionsnedsättningar innebar för lärandet och skolgången (ibid. s. 80).

Tolv grundskolelärare intervjuades om sin syn på och erfarenhet av inkludering (Lennström & Lidberg-Wallström, 2014). Ingen av lärarna uppgav att de under sin lärarutbildning fått verktyg i att möta elevers olikheter. Att lära genom erfarenhet uppgavs vara den kunskap lärarna tillskansat sig (ibid.).

I en annan studie intervjuades tio lärare om deras erfarenheter av att använda undantagsbestämmelsen (Lövdinger, 2012). Samtliga lärare hade eller hade haft elever med funktionsnedsättningar. Nästan alla de intervjuade lärarna uppgav att de inte hade tillräckliga kunskaper om funktionsnedsättningar. Flera av lärarna uppgav att de på grund av tidsbrist och arbetsbörda inte var så pålästa i ämnet (ibid.).

I en studie om vilken beredskap skolan har för att möta elever som har en förvärvad hjärnskada användes både intervjuer och enkäter som metod (Eriksson, 2007). Rehabiliteringspersonal intervjuades och enkäter gick ut till föräldrar och lärare. Sju lärare erbjöds att svara på enkäten och samtliga svarade. En av frågorna i studien handlade om vilka kunskaper enskilda lärare har om hur en hjärnskada kan påverka skolarbetet. En majoritet av lärargruppen menade att deras kunskaper var begränsade vad gäller barn med förvärvad hjärnskada (ibid.).

Bedömning

I en granskning av sexton grundskolor och sju gymnasieskolor, både kommunala och fristående, undersökte man betygssättningen (Skolinspektionen, 2014). Det var skolor som 2012 hade stor avvikelse mellan resultat på de nationella proven och betygen i motsvarande ämnen. I denna grupp valdes de skolor som hade de största skillnaderna mellan ursprungsbedömningen och Skolinspektionens omräkning av nationella prov. Granskningen gjordes alltså på de skolor där det fanns indikationer på att betygssättningen var problematisk (ibid.). På dessa skolor intervjuades elever, lärare och rektorer. Dokument från skolorna och offentlig statistik ingick också i granskningen. Man fann stora olikheter mellan skolor och mellan lärare i hur eleverna informerades om kunskapskrav och mål för undervisningen. Det fanns vidare stora skillnader när det gällde hur lärarna återkopplade till eleverna. I ungefär hälften av skolorna behövde underlaget för bedömning bli mer allsidigt. Skriftliga prov och skriftliga elevarbeten dominerade bedömningsunderlaget. Lärarna var ofta medvetna om detta men tyckte att det var svårt att hitta alternativa former som lät sig dokumenteras (ibid. s. 4). Granskningen visade också att rektorerna saknade kunskap om lärarnas arbete med bedömning och betygssättning (ibid. s. 5).

I ett avhandlingsarbete studerades hur väl lärares bedömning fungerar (Johansson, 2013). Man använde material från en internationell undersökning gjord 2001, PIRLS, på lärare i årskurserna 3 och 4, i vilken man hade observerat lärares egna bedömningar av eleverna och elevernas provresultat. I det aktuella avhandlingsarbetet studerades hur väl lärarnas bedömning stämde överens med provresultaten. Resultatet visade att lärarna var bra på att bedöma sina egna elevers prestationer och kunde se var de behövde stötta extra. Däremot skiljde sig bedömningarna åt mellan lärare vilket kan göra det svårt att jämföra elever mellan olika klasser (ibid. s. 86). Samma resultat skattades på skilda sätt av olika lärare. Ett annat resultat var att ju högre lärarkompetens det var i klassrummet desto bättre var förmågan att bedöma elevernas kunskaper på ett korrekt sätt (ibid. s. 84).

I ett annat avhandlingsarbete studerades betygen från 99 000 niondeklassare, 8700 enkätsvar om elevernas attityder till betyg samt resultat från nationella prov (Klapp Lekholm, 2008). Knappt 5 % av enskilda betygen förklarades av andra faktorer än elevernas faktiska kunskaper. Sådana icke-kognitiva faktorer var till exempel intresse och motivation (ibid. s. 83).

De elever vilka ej nådde målen studerades i en annan studie (Ingestad, 2006). Avhandlingen bestod av flera olika delar; intervjuer med rektorer och elever samt jämförande studier av betygsresultaten i avgångsklasserna 1996 – 2005. Dessutom ingick en fallstudie som delvis var upplagd som en longitudinell studie. Den senare delen utgick från slutbetygen i grundskolan och kompletterades med tidigare data i form av diagnostiska prov i årskurserna 1, 2, 3, 5 och 6 samt terminsbetyg i åk. 8 och 9. Lärarbedömningar och betygsutveckling över tid för enskilda elever studerades bland annat. I intervjuundersökningen med lärarna i avgångsklasserna uppgav informanterna att orsakerna till att eleverna inte skulle få godkända betyg i kärnämnen var i 26% av fallen inlärningssvårigheter. 69 % handlade det om frånvaro eller passiv närvaro och 5 % om

språksvårigheter. Det fanns också en stark överensstämmelse mellan lärarnas bedömningar av vilka elever som hade inlärningsvårigheter i årskurs 9 och elevernas resultat på skolmognadstesten vid skolstarten (ibid. s. 95).

I en studie intervjuades 10 lärare om sina kunskaper om undantagsbestämmelsen (Lövdinger, 2012). Lärarna var positiva till undantagsbestämmelsen men tyckte ibland att den var svår att tolka och att använda. Det som var svårt enligt informanterna var att se skillnad på om elevens begränsningar berodde på en funktionsnedsättning eller om det var andra omständigheter som gjorde att prestationerna blev svagare. En annan svårighet var att se vilka svårigheter som var bestående och vilka som var av övergående art. (ibid.).

12 grundskolelärare intervjuades om sin syn på och erfarenhet av inkludering (Lennström & Lidberg-Wallström, 2014). 8 av de intervjuade lärarna uppgav att inte alla elever hade möjlighet att nå målen. Hälften av lärarna beskrev det målrelaterade uppdraget som omöjligt och stressande. I studien framkom åsikter om att det är hemskt att bedöma elever redan i årskurs 1 och 2 som icke godkända (ibid. s.36).

I en rapport om forskning om betyg och summativ bedömning i Sverige och internationellt (Lundahl m.fl. 2015, s. 33ff) sammanfattas bland annat den forskning som handlar om lärares attityder till betyg och betygssättning. Utifrån två underkategorier har man gjort sökningar i databaser och dessutom gjort manuella sökningar med utgångspunkt från relevanta avhandlingars referenslistor (ibid. s.33). De två kategorierna är dels forskning om betygssättningens praktik dels lärares upplevelser/attityder om betyg och betygssättning. Man har dessutom delat in artiklarna i svensk respektive internationell forskning. Totalt handlar det om 78 studier (ibid. s.34) Jag har särskilt intresserat mig för den kategori som behandlar ”lärares upplevelser och attityder till betyg och betygssättning” (sammanlagt 14 artiklar) eftersom den är mest relevant för min studie.

I en studie av Hultqvist (2011), som refereras av Lundahl m.fl. (2015, s.45) har 21 lärare intervjuats om yrkets förändring efter godkänthöjningens införande 1994. Lärarna beskrev i denna studie hur kravet på att få alla elever att nå målen blev problematiskt i praktiken. Studien visar att lärarna upplevde att de får ”dra eleverna över godkänthöjningen”. Flera andra studier i samma rapport visar liknande resultat (Bergman, 2007, Korp 2006, Selghed 2004, Tholin 2006).

I en annan studie som refereras i rapporten (Lundahl m.fl., 2015) intervjuades 31 lärare i grund- och gymnasieskolan (Lindberg, 2002) om betydelsen av godkänthöjningens införande 1994. Det framkom att lärarna tenderade att erbjuda vissa elever möjlighet att nå de högre betygen medan andra elever främst erbjöds undervisning mot godkänthöjningen. Vidare uttryckte lärarna i studien en oro för att tolkningen av betygskriterierna varierade eftersom de var otydliga och att detta innebar en risk för att eleverna bedömdes på olika grunder (ibid. s.45).

Enligt flera studier i Lundahls m.fl. rapport (2015, s. 46) (Bergman 2007, Korp 2006, Mickwitz 2011, Selghed 2004, Tholin 2006) förekommer det att lärare sätter högre betyg än elevernas kunskapsnivå egentligen tillåter. Selghed (2004) och Tholin (2006) menar att en orsak till att lärarna

sätter godkänt trots att eleven inte uppnått målen kan vara det merarbete som ett underkänt betyg medför.

Särskilt observerades i svenska studier, till skillnad från i det internationella materialet, att lärares dagliga verksamhet påverkades av betygens inflytande och i synnerhet av godkäntgränsen (Lundahls m. fl., s.46).

Under kategorin betygsättningens praktik i Lundahls rapport refereras till en kvantitativ studie där 605 språklärare via en enkät fick svara på frågor om vilka bedömningsunderlag som dominerade vid betygssättning (Oscarsson & Apelgren, 2011). 20 språklärare intervjuades också i studien. Resultaten visar att traditionella prov och inlämningsuppgifter var vanligast förekommande. I moderna språk och engelska bedömdes också muntliga prestationer i klassrummet. För samtliga lärare var självbedömning och portföljmetodik ovanliga som bedömningsunderlag. Beteendegenskaper som att eleverna visar intresse och gör sina läxor tas också med vid bedömningen enligt denna studie.

Lärares syn på en skola för alla och inkludering

I en studie intervjuades sex lärare om synen på en skola för alla (Wingquist & Landén, 2012). Lärarna var positiva till en skola för alla eftersom det kan leda till respekt och förståelse för olikheter. Samtidigt ansåg lärarna att det i dagens skola är svårt att genomföra en skola för alla bland annat för att lärarnas arbetsbörda har ökat och att det brister i resurser (ibid.). Lärare ska ge alla elever möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar i en skola för alla men det kan vara svårt att genomföra i praktiken (ibid.). I en annan studie intervjuades 12 grundskolelärare bland annat om sin syn på inkludering och hur lärarna såg på ett inkluderande arbetssätt (Lennström & Lidberg-Wallström, 2014). Ingen av informanterna var negativa till inkludering men uttryckte att det fanns svårigheter med att möta en stor spridning av elever som alla har rätt till arbetsuppgifter på sin nivå för att kunna utvecklas kunskapsmässigt och socialt (ibid.).

I en sammanfattning av den forskning som gjorts kring inkludering undersökte man bland annat hur lärare ser på inkludering (Nilholm, 2015). Det fanns en stor mängd undersökningar om just denna aspekt av inkludering (ibid.). Lärares syn på inkludering kunde enligt en rad översikter (ibid.) sammanfattas på följande vis; de flesta lärare är under vissa omständigheter positiva till att elever i behov av särskilt stöd/med funktionsnedsättningar går i deras klasser och stöd och utbildning är de faktorer som har en avgörande betydelse för lärares inställning till inkludering. Mest tveksamhet finns kring inkludering av elever som har mycket stora funktionsnedsättningar och elever som är utåtagerande. Lärare drev sällan frågan om inkludering som en ideologisk princip (ibid.).

Sammanfattning av relevant forskning

Enligt denna forskningsöversikt finns goda grunder att påstå att en del elever med funktionsnedsättningar också har inlärningssvårigheter vilket får negativa konsekvenser i skolarbetet. När det handlar om lärares kunskaper om elever med funktionsnedsättningar visar litteraturgenomgången att lärarnas utbildning, såväl grundläggande som fortbildning, brister i detta avseende. Den bedömningsforskning som studerats i översikten visar att lärare vid bedömning och betygssättning ofta väger in beteendegenskaper som till exempel att eleverna gör sina läxor förutom elevernas faktiska kunskaper. Lärare bedömer också olika. Det förekommer vidare enligt forskningen att lärare tenderar att ”dra elever över godkänthöjden” vilket innebär att de ibland ger elever godkänt trots att de inte har uppnått kunskapsmålen. Vid betygssättning dominerar traditionella prov och skriftliga uppgifter som underlag. Lärarna tycker att undantagsbestämmelsen kan vara svår att använda eftersom de inte alltid vet om det är en elevs funktionsnedsättning som gör att en elev har svårigheter. Lärarna är i allmänhet positiva till inkludering men tveksamhet finns kring elever med stora funktionsnedsättningar. En slutsats man kan dra efter litteraturgenomgången är att det finns mycket forskning om hur lärare bedömer elever i allmänhet men det saknas forskning om hur lärare bedömer den specifika elevgrupp som elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter utgör.

Teoretiska utgångspunkter

Eftersom studien avser en grupp elever med såväl funktionsnedsättningar som inlärningssvårigheter, två aspekter på individen som var för sig och följaktligen i än högre grad kan medföra utpekande och social stigmatisering, var det naturligt att använda den teori om stigma som Goffman utvecklat inom sin sociala interaktionsteori (Goffman 2011). Jag menar att elever som har en funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter och som inte blir godkända i skolan löper risk att bli stigmatiserade i dubbel bemärkelse. Goffmans teori tillämpas också i andra studier som jag läst under arbetets gång, till exempel ”Barn i behov av konkret undervisning” (Ljunggren, 2013) vilket styrker mig i mitt val. I Ljunggrens studie intervjuas fem specialpedagoger om hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut enligt informanterna. De svagbegåvade eleverna är liksom eleverna med funktionsnedsättning en grupp som riskerar att stigmatiseras i skolans värld.

Lärarnas och elevernas arbete har belysts från Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande (Säljö, 2000). Detta perspektiv ger mig bra verktyg, till exempel den proximala utvecklingszonen och det prövande samtalet, att använda vid analysen av de delar som handlar om lärarnas erfarenheter av handledning och fortbildning samt deras erfarenheter av de aktuella elevernas lärande. Slutligen har jag förankrat mina teoretiska utgångspunkter hos de två handledare (Lena Nilsson & Kristina Ahlberg) som jag haft under arbetet med studien.

Social interaktionsteori

Som första teoretisk utgångspunkt har jag valt att använda den del av Goffmans sociala interaktionsteori som handlar om stigma (Goffman 2011), eftersom de elever som har en funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter och som inte blir godkända i skolan löper risk att bli stigmatiserade i dubbel bemärkelse. Goffman studerar människors samspel i mikrosociala situationer (Andersen m.fl., 2007). Han var empiriker och hans begrepp knöts således till observationer (ibid.) I boken *Stigma* studerar han personer som är stigmatiserade med utgångspunkt från självbiografier och fallstudier (Goffman, 2011). Termen stigma betecknar en egenskap som misskrediterar en individ i en given grupp. Tre olika typer av stigma kan urskiljas (ibid. s. 12); *kroppsliga missbildningar, fläckar på den personliga karaktären* och slutligen *tribala stigma* som etnicitet, nation och religion. Goffmans analys påvisar sammanhanget mellan samhällets normer och den konflikt- eller kampsituation som de stigmatiserade riskerar att tvingas in i (ibid.). I min analys av resultaten använder jag stigmabegreppet när det handlar om lärarnas tankar om smågrupper och när det handlar om gränsen för godkänd. Genom att placera elever i särskilda grupper eller sätta upp en godkänthetsgräns som inte alla har möjlighet att nå i en obligatorisk skola kan man säga att man riskerar att förstärka ett redan befintligt stigma eller att faktiskt skapa ett nytt sådant.

Harlen och Deakin Crick fann i en översikt hur summativa bedömningar påverkar elevers motivation för lärande (Lundahl m.fl., 2015) att lågpresterande elever blev dubbelt missgynnade av summativa bedömningar eftersom de blev ”märkta” som misslyckade elever vilket påverkade deras redan låga självkänsla ännu mer. Att vara icke godkänd riskerar därför att bli ännu ett stigma för de aktuella eleverna förutom stigmat som deras funktionsnedsättning utgör.

Sociokulturellt perspektiv

I det sociokulturella perspektivet ses samspelet mellan människor som en viktig mekanism vid lärande och utveckling (Säljö, 2000). Vygotskij betonar, i sin teori om begreppet utvecklingszon, att det är ojämlikheten i två aktörers kunskaper och förutsättningar som är en förutsättning för att en rörelse inom ramen för utvecklingszonen ska komma till stånd det vill säga den mer kompetente vägleder den mindre kompetente (ibid. s. 120). Utvecklingszonen är ett verktyg i det sociokulturella perspektivet som jag bland annat använder när jag analyserar lärarnas tankar om den ultimata skolsituationen för eleverna eftersom några av lärarna tänker att det bästa för eleverna vore att låta dem gå i en mer homogen grupp.

Det jag kallar ett ”prövande samtal ” är ett praktiskt verktyg baserat på Vygotskijs utvecklingszon där den som är nybörjare (till exempel eleven med inlärningssvårigheter) får vägledning av en mer erfaren person (lärare eller kamrat) och på så vis får låna kognitiv kompetens för att lösa ett problem. Enligt Vygotskij är människans förmåga att lära sig och utvecklas dynamisk (ibid. s.119), och har alltså i princip inget slut. Det är stor skillnad på vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad samma individ kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater (ibid. s.120). När vi samspelar med andra kan vi ta till oss nya kunskaper och få nya insikter i de intellektuella och praktiska redskap vi har enligt Vygotskij. Detta resonemang kan appliceras på de intervjuade lärarnas erfarenheter av handledning och fortbildning kopplat till elever med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter. Det kan vidare användas vid analys av assistentrollen. ”Det prövande samtalet” kan således användas som verktyg vid analysen av studiens resultat.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att belysa situationen för de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter vilka ej når kunskapsmålen. För att göra detta har jag undersökt lärares erfarenheter av att arbeta med och bedöma elever ur denna grupp.

Följande frågeställningar har belysts:

1. Vilka svårigheter och hinder som kan kopplas till funktionsnedsättningen identifierar lärarna vid bedömning av elevernas kunskaper ?
2. Utgör betygskraven för godkänt i de teoretiska ämnena i Lgr 11 ett problem och i så fall på vilka sätt?
3. Hur ser stödet till lärare och de aktuella eleverna i skolan ut?

Metod

Undersökningen har genomförts med intervjuer av fem lärare som har elever med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter och som inte når upp till målen för godkänt i de teoretiska ämnena. Intervju definieras (Asper, 2011, s. 139) som en samtalsrelation där forskaren försöker att förstå den eller dem hon samtalar med. I föreliggande studie har en semistrukturerad intervju används (ibid. s. 143). Utgångspunkten var ett antal förutbestämda frågor men det har också funnits utrymme att följa upp de svar som den intervjuade gav. Intervjuerna har genomförts via telefonintervjuer av praktiska skäl, eftersom de intervjuade har funnits inom ett spritt geografiskt område. Valet av att göra intervjuerna via telefon har vidare stöd i studien ”Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing” (Sturges & Hanrahan, 2004) i vilken man jämförde intervjuer som gjorts ansikte mot ansikte med sådana som gjorts via telefon och inte fann några signifikanta skillnader i resultaten.

Urval

Studiens urvalsram har varit lärare som undervisar i årskurserna 5 till 9 i teoretiska ämnen och som har elever med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter som inte når målen i dessa ämnen. För att hitta lärare som kunde vara aktuella för studien har undertecknad använt olika strategier. Dels har jag använt två kontakter, en rådgivare inom specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och en kollega på Folke Bernadotte regionhabilitering. Dessa två personer har förmedlat kontakt med lärare som de känner till och som uppfyller urvalsramens krav. Dels har jag skickat ut mail till lärare i ett antal slumpvis utvalda skolor i Uppsala. Samtliga lärare har bjudits in via mail. De lärare som tillfrågades att delta i studien arbetade i både större och mindre orter i Mellansverige.

Intervjuer och informanter

Intervjuerna skedde under våren 2015. Av tidsmässiga och praktiska skäl gjordes intervjuerna via telefon. De lärare som tackade ja till att bli intervjuade hade arbetat mellan två och nitton år. En var lärare för yngre elever, en var gymnasielärare, en var lärare från 1 - 7, en är lärare från 4 - 9 och en lärare från 1 - 6 med behörighet i svenska till årskurs 9. Gruppen intervjuade lärare bestod av både män och kvinnor. Alla utom en hade erfarenheter av att sätta betyg. De som hade satt betyg hade gjort det mellan 1 och 13 år. Den läraren som inte har satt betyg hade dock erfarenheter av att bedöma elever i årskurs 5 med utgångspunkt från kunskapskraven.

Intervjufrågor

För att ta reda på lärarnas erfarenheter av att arbeta med och bedöma de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter vilka ej når målen har 13 frågor använts (bilaga

1). Frågorna kan delas upp i fem kategorier och avsåg att belysa olika aspekter av studiens syfte. Den första kategorin bestod av frågor för att få allmän information om informanten som till exempel hur länge hen hade arbetat med den aktuella eleven och hur länge informanten hade arbetat som lärare. Den andra handlade om vilket stöd eleven haft i skolan och om det bedömts som tillräckligt. I den tredje kategorin ingick frågor om bedömning och om kunskapskraven i Lgr 11. Den fjärde kategorin utgjordes av frågor som handlade om informantens kunskaper och erfarenheter av funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter både i allmänhet och kring den aktuella eleven. Den femte och sista kategorin bestod av en öppen fråga om hur informanten såg på den aktuella elevens skolsituation.

Analys av data

Materialet från intervjuerna har kodats, tematiserats och slutligen summerats (Lindgren, 2014). Kodningen innebär att analytiskt relevanta kategorier i genomgången av intervjumaterialet har identifierats och koder har skapats för dessa (ibid. s. 55). Nästa steg har varit att kategorisera det kodade materialet i olika teman. Temat måste vara centralt och förekomma ofta i materialet (ibid. s. 67). Arbetet med den kvalitativa analysprocessen har skett i ett växelspel mellan kodning, kategorisering och summering.

Telefonintervjuerna har transkriberats till text. Jag spelade in intervjuerna med inspelningsprogrammet TapeACall. När jag senare arbetade med att analysera materialet klippte jag i tu de olika svaren och la de fem olika svaren under respektive fråga för att på så vis få överblick, och kunna se likheter och olikheter i hur lärarna svarade.

Med utgångspunkt från dessa lappar med svar har jag kunnat kategorisera svaren i olika teman. Jag har valt att redovisa resultaten med utgångspunkt från dessa teman i studiens resultatdel.

Etiska överväganden

Vid inbjudan har det klart och tydligt framgått att deltagandet har varit frivilligt, att informanterna har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst och att insamlad information kommer att hanteras konfidentiellt (Vetenskapsrådet 1990). Jag har vidare medvetet låtit eleverna vara anonyma för mig och inte tagit reda på fakta om dem annat än det som framkommit vid intervjuerna. Jag övervägde först att jag skulle ta kontakt med alla föräldrar till de aktuella eleverna för att få fram mer bakgrundsfakta. Nackdelen med det skulle kunna vara att de intervjuade lärarna inte kunde vara helt ärliga i sina svar om vad de tänkte om eleverna och jag beslöt därför att inte göra så. Det finns heller inga fakta om de intervjuade lärarna som skulle riskera att de blir identifierbara. Att till exempel säga att man inte tror att en viss elev överhuvudtaget har förutsättningar att nå kunskapskraven skulle vara svårt om man visste att föräldrarna visste att det var deras barn det rörde

sig om. Informanterna fick ett informationsbrev. Se bilaga 2. De behövde inte skriva på något medgivande för att delta i studien.

Reflektion över metoden

Validitet och reliabilitet är centrala begrepp i kvantitativ forskning men någon enkel översättning till det kvalitativa sammanhanget är svårt att göra (Lindgren, 2014, s.82). I stället får andra begrepp fungera som kriterier för att värdera kvalitativa analyser nämligen pålitlighet, trovärdighet, tillförlitlighet, överförbarhet och bekräftelsebarhet (ibid.). I praktiken innebär detta att arbeta länge med data och pröva sina resultat med alternativa metoder, forskare och datamaterial och att regelbundet pröva sina analyser genom att presentera dem för och diskutera dem med personer som inte alls är involverade i det aktuella projektet (ibid. s.83). Resultaten i min studie har kontinuerligt diskuterats i mitt pedagogiska arbetslag på jobbet. De har också prövats i samtal med de lärare från olika skolor som har elever med funktionsnedsättningar som jag möter i mitt arbete. Dessa lärare kommer från olika delar av landet vilket innebär att det är det en stor spridning på det urval som jag ges möjlighet att pröva mina resultat mot. Jag har alltså stämt av analyserna mot personer som befinner sig i de miljöer som studeras (ibid. s.84).

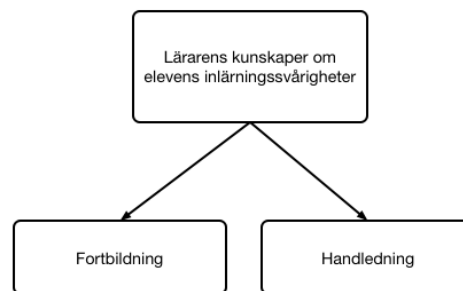
Nackdelen med metoden är att intervjuer är relativt tidskrävande i förhållande till mängden insamlad information. Å andra sidan ger intervjuer möjlighet till en djupare förståelse än vad en enkätundersökning kan ge. Jag var osäker på om telefonintervjuer skulle ge möjligheter till kompetterande frågor. Man kan föreställa sig att om de intervjuade personerna hade avsatt tid för att bli intervjuade öga mot öga så skulle de kunna ta det hela mer på allvar. Jag upplevde dock inte att det var svårt att föra intervjun/frågorna per telefon. Det kan ju vara en fördel att inte ses öga mot öga genom att man vågar säga vad man verkligen tycker. Det finns ju vidare stöd i forskningen att telefonintervjuer kan ge lika mycket information som intervjuer ansikte mot ansikte (Sturges & Hanrahan, 2004). Jag ställde mina frågor och vid behov kompletterande frågor och fick fram tillräckligt mycket intressant material att använda i studien. Materialet är förstås begränsat vilket medför att det kan vara svårt att dra generella slutsatser. Det handlar om fem lärares erfarenheter. Min förhoppning är dock att studien kan bidra med att ge förståelse för lärares situation i samband med undervisning och bedömning av elever med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter. Som nämnts ovan har jag prövat och diskuterat mina resultat med lärarkolleger inom sjukhusundervisningen där jag arbetar och också med lärare ute på fältet för att höra om de anser att de är rimliga.

Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas resultaten systematiskt efter studiens intervjufrågor och under ett antal teman. Efter varje frågeställning kommer ett avsnitt med teoretiska kommentarer till resultaten.

Upplever lärarna att de har tillräckliga kunskaper om elevernas inlärningssvårigheter?

Svaren på denna fråga redovisas under teman *fortbildning* och *handledning*.



Fortbildning

Alla de intervjuade lärarna uppger att de har fått information om de aktuella elevernas svårigheter från föräldrar och expertis. De har fått ta del av utredningar om eleverna och fått litteraturtips.

TVå av lärarna uppger även att de har en allmän kunskap om funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter. Att kunskaperna därmed är tillräckliga är inte säkert. En av de intervjuade lärarna berättar följande.

Jag har verkligen efterfrågat för att få mer tips och mer utbildning i det hela för jag har ju känt att det brister många gånger...det är ingenting som lärarutbildningen tar upp [...] om man inte kommer i kontakt med de här specifika inlärningssvårigheterna så är det inget man har kunskap om.

Det är uppenbart att denna lärare upplever att hens kunskaper om elevens inlärningssvårigheter är otillräckliga. En annan lärare saknar allmänna kunskaper inom området.

Inte alls inget mer än det jag har fått reda på när jag fick en elev med det då när jag tog den här klassen i femman. I höstterminen i femman så fick jag information om det. Men ingenting innan. Väldigt lite fortlöpande. Mer läst en utförlig mapp om just den här specifika eleven. Men jag har ingen generell utbildning, jag har inte under tiden fått någon fortbildning eller någonting sånt utan bara det jag har kunnat läsa mig till och kunnat forska på egen hand. Det har jag ju gjort ganska mycket. Jag har ju ingen utbildning utan det jag har gjort det har jag gjort på eget initiativ.

Här uttrycks avsaknad av stöd från skolans ledning. Läraren uttrycker att hen är ensam med problemet och måste lösa det på egen hand.

Handledning

En lärare ger uttryck för sina otillräckliga kunskaper på följande vis:

Man kan ju alltid bli bättre. Så är det ju. Det som jag saknar som lärare är att få någon att briefa med förstår du? Att få lotsning i mitt arbete... Det saknas överlag kan jag känna. Och jag känner att jag också har för lite kunskap för att jobba med de här behoven och det är ju det som känns så jobbigt att se att man inte räcker till. Man vill ju kunna ge mer. Och jag tror att X... känslan är att X skulle kunna utvecklas så mycket mer under andra förutsättningar och det är en frustration som lärare att känna samtidigt som man gör sitt bästa.

Denna lärare efterfrågar inte mer allmän fortbildning men däremot pedagogisk handledning kring sin elev.

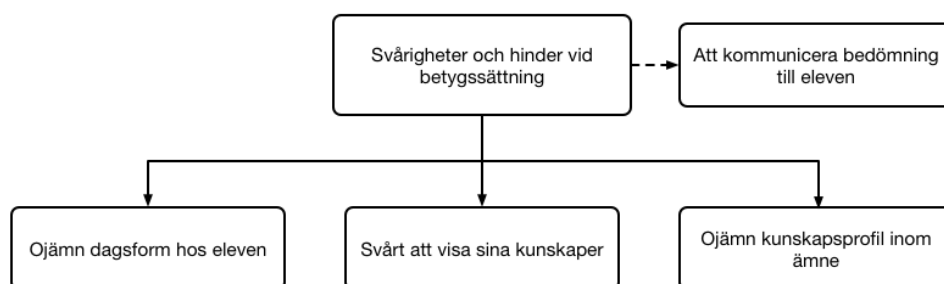
Trots att lärarna i allmänhet har kunskap om sina elevers svårigheter upplever flera att de behöver mer fortbildning och handledning. Den otillräcklighet som lärarna upplever handlar också om tid, att inte hinna med eleven ifråga och alla andra elever i klassen.

Teoretisk koppling

Trots att lärarna i allmänhet har kunskap om sina elevers svårigheter upplever flera att de behöver mer fortbildning och handledning. Enligt Vygotski (Säljö, 2000) befinner sig människor ständigt under utveckling och förändring och i varje situation har vi möjligheter att appropriera kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer. Människor samspelar och tänker tillsammans med andra människor i vardagliga situationer medan lärare i skolan inte alltid har möjlighet till det. Den lärare som ensam ska lösa ett pedagogiskt problem, till exempel med en elev med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter, ges uppenbarligen inte alltid denna möjlighet. I det prövande samtalet får den som har mindre kompetens eller erfarenhet stöd av den som kan mer. Denna form av stöd saknas uppenbarligen för några de undervisande lärarna i denna studie.

Vilka svårigheter och hinder identifierar lärarna vid betygssättning i relation till funktionsnedsättning?

Fyra av lärarna tar upp problem som kan uppstå vid bedömning av elevernas kunskaper. Problemen redovisas under följande teman: *ojämn dagsform*, *svårt att visa kunskaper* samt *ojämn kunskapsprofil inom ett ämne*. Dessutom framkom ett annat bedömningsproblem som presenteras under temat *att kommunicera bedömningen med eleven*.



Ojämn dagsform

Att ha stor skillnad i prestationsförmåga mellan ”bra” och ”dåliga” dagar är vanligt hos många elever med funktionsnedsättning är min erfarenhet från min egen praktik. Det kan vara svårt för en lärare att fånga de tillfällen när en elev kan. En lärare beskriver det så här:

X har väldiga svårigheter att leverera på bestämd tid. Och väldigt svårt att planera sitt arbete. Det som händer är ju att när vi har bokat in att nu ska du ha ett prov då har X inte alltid möjligheten att leverera på den tidpunkten. För X har så pass stora svårigheter, det blir väldigt svårt.

Svårt att visa kunskaper

En typ av svårighet vid bedömning handlar om när eleverna saknar sätt att leverera kunskap på. I nedanstående citat beskriver en lärare detta problem:

Det finns massa svårigheter att bedöma, svårigheter hur ska jag säga eftersom man ska ha till exempel i engelska så ska man ju ha muntliga och skriftliga framställningar av olika slag...men det blir svårt för X att framställa det. Det blir ju svårt att bedöma. För jag kan ju inte sitta och prata med X då det tar det ju jättelång tid...Så det är både att du ser att det är svårt att få fram det X kan och också rena kunskapsluckor ja ja och till exempel i samhällskunskap så ska man ju diskutera, argumentera och reflektera och dra slutsatser och det här blir ju jättesvårt för barn med funktionshinder.

Ett liknande exempel beskriver en lärare så här:

Vissa av eleverna som har tydliga expressiva svårigheter så att dom har svårt att uttrycka sig eller hitta ord för saker eller så där det blir svårt att komma åt vad som faktiskt finns därinne när det inte vill komma ut [...] så det är en svårighet att avgöra hur väl representerar det eleven producerar dom faktiska kunskaperna. Det skulle jag vilja säga är en svårighet som alla lärare har hela tiden. Men där jag kanske har det extra knepigt då.

Läraren utvecklar sina tankar vidare och säger:

Det är ju en svårighet för mig som lärare men det är ju inte knepigare vid betygssättning eftersom det är det eleven visar som ska bedömas. Å visar eleven inte det då gör den inte det. Jag får ju inte betygssätta eller bedöma vad jag tror att eleven

kan vad eleven möjligtvis kan eller så där utan jag får ju bara betygsätta det jag faktiskt ser så i den bemärkelsen är det ju inte så svårt.

Ojämn kunskapsprofil inom ett ämne

Ibland uppstår bedömningsproblem när eleven klarar vissa delmål men inte alla för ett kunskapskrav. Det beskriver en av lärarna på detta vis:

Det är ju jättesvårt, i vissa fall är det inte alls svårt, där ser man ju klart och tydligt att X inte kommer att nå målen, i matematik, behöver jag inte ens fundera för det finns ju ingen möjlighet att X med dom kunskaper X har ska kunna nå kunskapskraven där. Sen är det lite svårare inom vissa andra områden, X kommer nog nå delar av vissa kunskapskrav för det ju inte själva, ja det ju klart att det är funktionshindret som sätter stopp men det är svårt att förklara hur jag vet inte hur man ska bedöma när man ser att X när vissa delar och vissa delar är helt omöjligt.

Att kommunicera bedömningen med eleven

En av de intervjuade lärarna uppger att det inte finns några svårigheter att bedöma elevens kunskaper men tar i stället upp svårigheten att kommunicera bedömningen med eleven.

Svårigheten är egentligen när man måste ge bedömningen att X måste att X blir ledsn att X aldrig når att man inte kan sätta E på X även om man ser att X har jobbat och gjort utifrån sina förutsättningar väldigt bra då man ändå, då måste man gå runt det där och jag har inte velat skriva F på papper utan jag har skrivit bra jobbat och tänk på det här nästa gång och så vidare och jag har inte använt det för summativa bedömning utan för formativ bedömning och X har ju frågat efter summativ bedömning mycket och då har man ju gått runt det så det ju i relationen med eleven som det blir lite knepigt...Den formativa bedömningen är det ju inga, den är som vanligt. Det är inga problem. Det är den summativa bedömningen som blir känslig för eleven, att man inte knäcker eleven. Elevens självförtroende helt enkelt.

Svårigheter som lärarna beskriver vid bedömning är brist på tid för att kunna bedöma på ett icke gängse sätt till exempel genom samtal med eleven och problem som uppstår då den aktuella eleven inte kan visa sina kunskaper vid en given tidpunkt. Det handlar också om svårigheten att göra en riktig helhetsbedömning när elevens kunskaper och förmågor varierar mycket inom ett ämne. Ytterligare en svårighet för läraren är att kommunicera till eleven att den trots att den har arbetat bra utifrån sina förutsättningar inte blir godkänd.

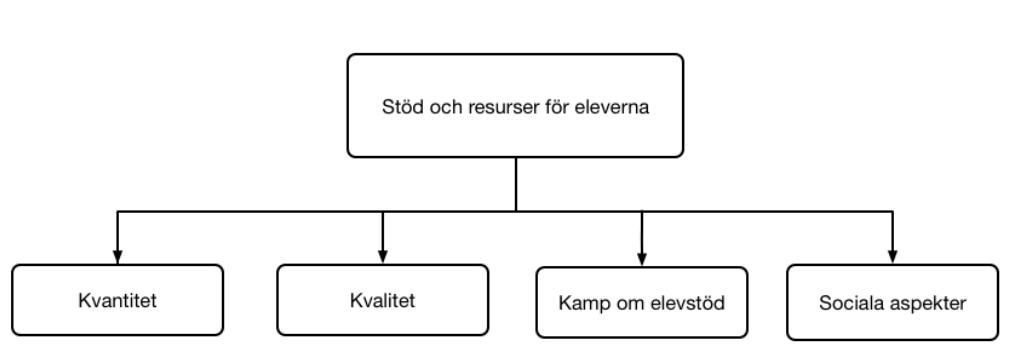
Teoretisk koppling

En del av eleverna har svårt att visa sina kunskaper vid till exempel prov. Enligt Vygotski är provtillfällen onaturliga situationer eftersom vi då inte har möjlighet att fråga mer kunniga personer

eller att använda hjälpmedel i den omfattning vi gör i andra situationer i livet då vi ska lösa problem (Säljö, 2000 s.121) Att göra bedömningar av elevers kunskaper vid provtillfällen och utan att eleverna får använda hjälpmedel eller fråga någon om hjälp ger därför inte rätt information om hur väl en elev kan lösa ett problem enligt sociokulturellt synsätt. Detta drabbar de elever som inte kan leverera kunskap vid en bestämd tid extra hårt.

Vad anser lärarna om det stöd och de resurser som finns i skolan för eleverna?

Under följande teman redovisas lärarnas svar på frågan ovan. *Kvantitet, kvalitet, kamp om elevstöd* samt *sociala aspekter på elevstöd*.



Kvantitet

Fyra av lärarna uppger att det saknas stöd till eleverna. En av lärarna tar upp brist på tid som ett problem.

X träffar specialpedagog men det är ju endast kvalitativ tid en timme i veckan... och det ska också tilläggas där att specialpedagogen nu till exempel är sjukskriven och det finns ingen som går in och täcker den tiden... ee det krockar ju med andra, vi är nästan 500 elever på skolan, det krockar med möten som hon kallas till.

Det handlar här om att det är för lite tid med specialpedagog och också om det problem som uppstår när specialpedagogen är sjuk. En annan av lärarna uttrycker också att stödet med specialpedagog/speciallärare är för litet.

Om X skulle få rätt stöd i form av en assistent som är med X hela tiden som visar att här är vi det här ska vi göra, möjlighet att förklara för X när X inte förstår. Med träning med speciallärare/specialpedagog som ger X verktyg att jobba med (skulle X nå målen). Det kan vara allt från laborationsmaterial till lathundar. Det får X ju idag men den tiden räcker inte till om man slår ut min tid på alla 24 elever den blir ju så liten fast jag ger X mer tid än många andra men den är fortfarande för liten tycker jag.

Läraren ger i detta citat också uttryck för den otillräcklighet som hen själv känner. Hen har svårt att hinna med alla elever och saknar förutom tid hos specialpedagog också en assistent till sin elev. En av lärarna uppger att stöd och resurser till eleverna på hens skola är tillräckliga.

Ja det är en hel uppsjö vi har ljudanpassade lokaler, smågrupper, vi har möjlighet vi har enskild undervisning i princip obegränsat vi har ju logoped, vi har hörselpedagoger, psykolog, specialpedagoger, vi har en väldigt hög datatäthet i princip en Ipad till varje elev, talsynteser, stavningsprogram, vi har räknepennor och läshjälpmiddel och vi har vi kan i princip ge eleven dom resurser som krävs... Att det är stödet eller resurserna som det är inte där det kniper utan snarare handlar det om de här förutsättningar för inlärning som kanske behöver komma till. Och det kanske inte handlar så mycket om stöd och resurser i den bemärkelsen. Vi kan inte ge eleven fler grejor än vad vi redan gör.

Kvalitet

Ett annat problem är ibland kvalitén på det stöd som ges. Till exempel att assistenten inte har pedagogisk utbildning många gånger.

...då fick vi en vikarie till X en pensionerad lågstadielärare och det hände ju jättemycket när hon satt med och var den personliga assistenten.

Kamp om elevstöd

En aspekt som framkommer är att lärarna måste kämpa för att få stöd till sina elever.

Det ska inte vara så att man ska få stånga sig blodig för att ens få igenom att man ska få en timme i veckan hos specialpedagogen. Det är liksom det är inte ok tycker jag.

Sociala aspekter på elevstöd

En lärare tar upp det faktum att man måste kompromissa om stödinsatser för elevens skull ibland.

X får en till en undervisning men skulle behöva mer. Och möjligen, det är ju en bedömning det också, skulle X behöva gå i en mindre grupp men X trivs rätt bra i helklass. X vill helst vara i helklass. Men man kan se som lärare, pedagog, att X skulle komma längre i en mindre grupp men det vill X nog inte själv av sociala skäl helt enkelt. Det är ju också viktigt. Man får ju inte bortse från dom sakerna heller.

Olika former av stöd till de aktuella eleverna förekommer. Några har assistent / resurs, några har det inte. För en elev som inte har assistent efterfrågas just den formen av stöd. För en elev som har assistent tas problemet upp att assistenten inte har pedagogisk utbildning. Specialpedagogiskt stöd förekommer i olika grad för eleverna i fråga. En lärare får kämpa för att få specialpedagogiskt stöd till sin elev. På en annan skola finns det gott om specialpedagogiskt stöd och också andra yrkesgrupper som logoped och psykolog som stöd. Läraren på den skolan är också den enda av

lärarna som uppger att mer stöd och resurser inte behövs. Däremot efterfrågar läraren en annan didaktik för sin elev och också mer tid till eleven för att hinna lära sig. Samtliga lärare anpassar alltså sin undervisning i olika grad efter de aktuella eleverna. Det tycks som om man saknar det stöd som man inte har.

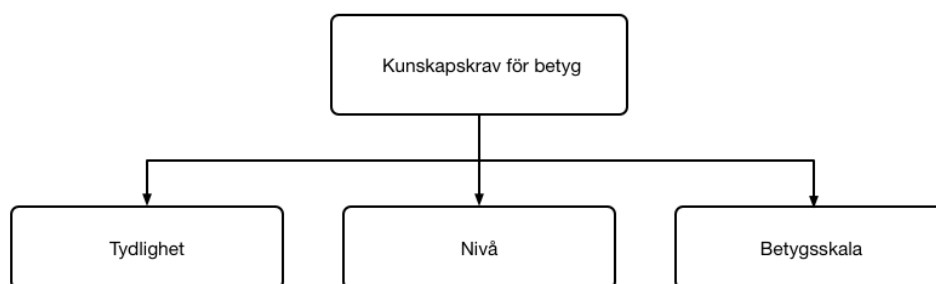
Teoretisk koppling

Några av de intervjuade lärarna saknar stöd till sina elever. Med lite handledning eller assistans i omgivningen kan en elev klara mer än om hen är ensam (Säljö, 2000 s.120). Genom att till exempel få hjälp av en vuxen att strukturera uppgifter kan elever klara sådana uppgifter som de inte skulle ha en chans att klara på egen hand (ibid. s.121). För den elev som ej har assistent ges troligtvis färre tillfällen till det prövande samtalet i vilket eleven ges möjlighet att låna kognitiv kompetens för att förstå eller genomföra en uppgift.

En lärare tar upp dilemmat att stöd i form av en liten grupp kanske är bra för eleven ur pedagogisk synpunkt men samtidigt stigmatiserande för eleven och därför inte en lämplig åtgärd (Goffman, 2011). Ju äldre eleven är ju mindre brukar intresset vara för att identifiera sig med andra med samma funktionsnedsättning (ibid. s.47) och därmed kan det vara extra känsligt att utsätta eleven för en sådan åtgärd när hen har gått i skolan ett par år.

Vad anser lärarna om betygskraven för godkänt i de teoretiska ämnena i Lgr 11?

Lärarnas tankar om betygskraven redovisas under följande teman: *Tydlighet*, *Nivå* och *Betygsskalan*.



Tydlighet

Tre av lärarna uppger att betygskraven är mer eller mindre otydliga.

För det första så är de ju otroligt luddiga, alltså även jag som vuxen och mina kolleger, när vi ska sitta och tolka de här, det är ju ett heltidsjobb och försöka tolka dom och alla har sina tolkningar hur mycket man än vill ha samsyn...

...Det ser jag på min skola när vi sitter och diskuterar vad olika vi tycker och skulle säkert sätta väldigt olika betyg på samma elev. Så de skulle kunna vara än mer konkret.

Jag tycker de är höga. Eller så tänker jag vi diskuterar väldigt ofta är de otydliga så att det är vi som sätter för höga krav på eleverna ?

Två av lärarna uppger tvärtom att betygskraven är tydliga.

Jag måste säga att jag tycker eftersom jag har jobbat efter lpo 94 och jämfört med den så är den här betydligt enklare.

Det blev ju bättre, det blev det ju, de är tydligare även om dom kanske fortfarande är lite diffusa men jag kan inte riktigt se hur de skulle kunna bli mer konkreta än vad de är.

Nivå

En annan aspekt som framkommer är att betygskraven är för höga.

... Men de är rätt höga krav i samhällskunskap och biologi. Det är ju mycket högre krav än när man själv gick i skolan.

Några lärare anser att betygskraven är rimliga.

Jag tycker att de är tämligen bra. Det tycker jag.

Rent allmänt tycker jag att de är rimliga.

Två av de intervjuade lärarna tror inte att deras elever har förutsättningar att nå upp till kunskapskraven för godkänd överhuvudtaget.

Nej jag har ju jättesvårt att se det. Och det är ju i musik möjligen men i de andra ämnena ser jag inte att det ska funka alls och X kommer inte att klara alla kunskapskrav i nåt ämne för att få betyget E.

Nä nä inte från det jag ser och vi är ju tre lärare som jobbar och vi har diskuterat det förut och det känns som inte i något ämne.

En av lärarna tror att med rätt stöd skulle eleven kunna nå kunskapskraven.

Jaa. Det tror jag. Med rätt stöttning och just nu mot sexans mål så tror jag det. Om X skulle få rätt hjälp i form av en assistent som är med X hela tiden som visar att här är vi det här ska vi göra möjlighet att förklara för X när X inte förstår.

En annan av lärarna tror också att den aktuella eleven skulle kunna nå kunskapskraven under andra förutsättningar.

Ja. Det tror jag. Annars får jag säga upp mig. Det är min plikt att tro på att mina elever faktiskt kan lära sig.

[förf.] Lära sig är en sak men nå upp till just de målen, kunskapskraven ?

Ja det tror jag.

[förf.]Det tror du. Ja.

Men så kanske förutsättningarna inte finns.

[förf.]Nej.

Men skulle förutsättningarna finnas skulle vi ha den möjligheten att faktiskt kunna bygga sådana förutsättningar som krävs för att en viss elev ska nå målen så hyser jag inga tvivel om att det skulle kunna gå. Det tror jag.

Den femte läraren uttrycker tveksamhet när det handlar om elevens möjligheter att klara kunskapskraven.

I nian menar du ? Jag är väldigt tveksam. Ibland har man ju sett elever som har gjort väldiga uppräckningar. Men...Ja... Mmm.....jag kan ju inte säga nej för då är det helt hemskt. Det skulle innebära väldigt, ja, kanske.

Betygsskalan

En lärare som uppger att kunskapskraven är rimliga tillägger att det finns problem med betygsskalan.

Problemet är ju betygsskalan idag, att det blir så hårt med F och underkänd. På ett sätt var det lättare med den gamla glidande skalan där man kunde sätta en etta eller en tvåa, det blir ju väldigt hårt idag, det är ju inte kunskapskraven i sig som är problemet utan hur dom kommuniceras skulle jag vilja säga.

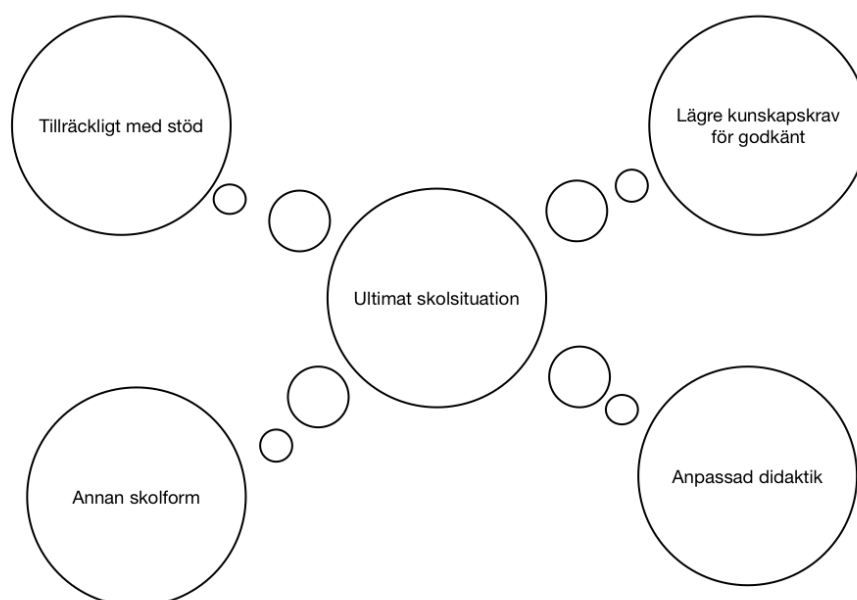
Bland de intervjuade lärarna i denna studie uttrycks både åsikter om att kunskapskraven är otydliga och tydliga. Synpunkter om kravnivån varierar också bland lärarna. Några tycker att kraven är rimliga medan andra tycker att de är för höga. En lärare tycker att kraven är rimliga men anser att det finns problem med betygsskalan som slår så hårt mot den som blir underkänd. Två av lärarna tror att deras elever skulle kunna nå kunskapskraven med rätt stöd och andra förutsättningar. En lärare uttrycker tveksamhet och två av de intervjuade lärarna tror inte att deras elever har förutsättningar att nå kunskapskraven överhuvudtaget.

Teoretisk koppling

Stigma skapas utifrån de krav om normalitet som ett samhälle sätter upp (Goffman, 2011). Kunskapskraven i vårt betygssystem skulle kunna betraktas som ett exempel på ett sådant krav. Den elev som inte når kunskapskraven är icke godkänd och riskerar på så vis att bli stigmatiserad. En elev med en funktionsnedsättning är genom sitt handikapp redan stigmatiserad (ibid.) och riskerar att bli dubbelt stigmatiserad genom att dessutom icke bli godkänd i skolan.

Hur skulle den ultimata skolsituationen se ut för eleverna enligt lärarna?

Lärarnas tankar om vad som vore det allra bästa för eleverna redovisas följande teman: *tillräckligt med stöd, lägre kunskapskrav för godkänt, annan skolform* samt *anpassad didaktik*.



Tillräckligt med stöd

Avsaknad av stöd är ett område som framkommer när lärarna svarar på frågan om den ultimata skolsituationen för den aktuella eleven.

Bara situationen som jag har nämnt om X hade assistent. Assistenten som jag skulle vilja ha till X ska vara utbildad... i den bästa av världar så skulle det även vara så att det skulle vara två pedagoger i varje klass.

Att X skulle få mer än en till en undervisning och möjlighet att dra sig undan lite oftare.

Lägre kunskapskrav för godkänt

En lärare skulle vilja bedöma sin elev efter särskolans kursplan.

Utifrån de diskussioner som vi har haft då skulle jag vilja att elever, jag har ju suttit och läst kursplanerna för särskolan. Och jag önskar många gånger att jag skulle få bedöma den här eleven efter de. X är ju inte inskriven i särskolan och nu finns X i vår verklighet för att få eleven att se sina framsteg på ett annat sätt också som det är nu så blir det ju bara att man inte blir godkänd i någonting.

Annan skolform

En annan lärare önskar en alternativ skolform till sin elev av flera skäl.

X skulle vara i en lugnare miljö. I en mindre grupp. Mer vuxna som ser X och kan möta X och bejaka X. För till exempel i det sociala är det svårt. Dom är så långt ifrån varann så X skulle få vara med barn som är mer på Xs nivå utifrån det sociala där X skulle få känna sig som en del. Den psykosociala miljön att X blir en del och viktig i den delen för det är ju lätt att X blir bortglömd fast inget barn är elakt mot X....

Anpassad didaktik

Att lösningen för eleven är en didaktisk fråga anser en lärare.

Jag tror att man ofta går åt fel håll man börjar med att fråga sig vad kan vi göra ? Vilka resurser finns och så där. När man istället borde slå sig ner och fundera över vad den här eleven faktiskt behöver vilka ingångar finns till inläring ? Finns det någon talang eller någonting som eleven tycker är kul eller var ska vi börja någonstans ? Så bygger det en pedagogisk miljö runt den här eleven som är lite så där outside the box om eleven har svårt att sitta still varför undervisar vi varför måste han göra det ? Om han har svårt att läsa varför måste han göra det ? Kan man inhämta kunskap på något annat sätt ? Man behöver ställa sig liksom andra frågor tror jag.

På en uppföljande fråga om varför man inte gör så svarar läraren att hen tror att det handlar om didaktisk praxis och att den pedagogiska kunskapen hos många kolleger är förlegad.

De intervjuade lärarna har olika tankar om vad som skulle vara det bästa för de aktuella eleverna. Mer stöd i form av utbildad assistent, två pedagoger i klassen och mer en till en undervisning tas upp. En av lärarna önskar en annan skolform till sin elev och uppger att det mycket handlar om elevens sociala situation som skulle förbättras medan en annan skulle vilja kunna bedöma sin elev efter särskolans läroplan. En lärare ger uttryck för en önskan om att i grunden kunna ändra arbetssättet med eleven i skolan.

Teoretisk koppling

En av lärarna tänker att det för elevens bästa ur social synpunkt vore att hen gick i en annan skolform. Detta sätt att resonera strider mot Goffmans tankar om att det förmodligen är så att ju mer en elev är med icke funktionshindrade elever ju mer upplever personen sig som icke-stigmatiserad (Goffman, 2011 s.119). På samma sätt kan man tänka att förslaget från en av lärarna om att använda en alternativ gräns för godkänd (särskolans) för sin elev kan verka stigmatiserande. Särskolegränsen är ju ingen naturlag utan en gräns som samhället har bestämt.

Huvudparten av lärarna anser att en annan skolplacering inte vore ett alternativ för de aktuella eleverna. Detta skulle kunna tolkas som att lärarna i princip är positiva till heterogena grupper och inkludering. Det är emellertid ingen av lärarna som lyfter fram argumentet om de pedagogiska fördelarna som en heterogen grupp utgör enligt Vygotskijs teori om begreppet utvecklingszon (Säljö, s. 120). Enligt den teorin är det ojämligheten i två aktörers kunskaper och förutsättningar som i sin tur är en förutsättning för att en rörelse inom ramen för utveckling ska komma till stånd det vill säga den mer kompetente lär den mindre kompetente (ibid.). I många situationer i vardagen och i skolan förstår vi sådant som görs och sägs på en nivå men vi kan inte på egen hand klara av att hantera alla led utan handledning och stöd. Så småningom lär vi oss mer och mer (ibid. s.121). I en homogen grupp finns inte samma förutsättningar för utvecklingszoner och därmed gynnas inte lärande i samma grad i en homogen som i en heterogen grupp enligt ett sociokulturellt sätt att betrakta lärande och utveckling.

Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten med utgångspunkt från de aspekter som tas upp i bakgrunden, i de teoretiska perspektiven samt i aktuell forskning. Kapitlet består av fem avsnitt: stöd till elever, stöd till lärare, bedömning, kunskapskrav samt ultimata skolsituation.

Stöd till elever

I denna studie svarar flera av de intervjuade lärarna att det saknas stöd för eleverna. Stödet som efterfrågas är assistent, pedagogiskt utbildad assistent, mer tid med specialpedagog/speciallärare och mer tid för lärarna att hinna hjälpa eleverna genom att till exempel vara två pedagoger i klassen.

En lärare uttrycker explicit att om den aktuella eleven fick en assistent plus mer tid med speciallärare/specialpedagog skulle hen nå kraven för godkänd. En annan lärare efterfrågar mer än till en undervisning i allmänhet för sin elev.

Enligt Vygotskij är människans förmåga att lära sig och utvecklas dynamisk (Säljö, 2000). Det är stor skillnad på vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad samma individ kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater (ibid.). Från min egen praktik har jag erfarenhet av att assistenten ibland kan utgöra det stöd som en elev behöver för att kunna lyckas. Min erfarenhet är vidare att många assistenter saknar pedagogisk utbildning vilket ibland beror på att de är anställda för att vara elevens ”armar och ben” och inte elevens lärare. Gränsdragningen mellan lärare och assistenter avseende uppgifter och ansvar är många gånger otydlig vilket också skolinspektionen påpekar i kvalitetsgranskningen ”Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan” (Skolinspektionen, 2009).

Mer egen tid med speciallärare kan vara viktigt för den elev som behöver specifika insatser som till exempel att intensivträna avkodning (Wolfe, 2010). Emellertid finns forskning som visar att många av de elever som har fått omfattande och tidigt specialpedagogiskt stöd under sin skoltid inte gått vidare till gymnasiet och vidare att man vet ganska lite om effekterna av specialpedagogiskt stöd till elever i behov av särskilt stöd (Forskning för skolan Intervju med Claes Nilholm och Bengt Persson - YouTube 28/11 2011). Det saknas forskningsresultat (ibid.).

Stöd till lärare

Samtliga lärare uppger att de har kunskap om de aktuella elevernas funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter. De har fått ta del av utredningar om eleverna. Trots detta uttrycker flera av lärarna att de behöver mer fortbildning och handledning för att kunna ge rätt stöd till eleverna.

Skolpersonalen uttryckte osäkerhet kring elevernas lärande i en studie om rörelsehindrade elevers skolvardag (Nygren, 2008 s.8). och lärarna tyckte sig inte ha tillräckliga kunskaper om elevers funktionsnedsättningar var ett resultat i studien ”Det osynliga dilemma - att se det som inte

alltid syns” (Lövdinger, 2012 s.22). Det är uppenbart att det finns ett behov av mer fortbildning om funktionsnedsättningar och dess pedagogiska konsekvenser.

En av faktorerna för framgången i projektet Inkludering för ökad måluppfyllelse i Essunga kommun där en hög måluppfyllelse för alla elever också uppnåddes, var att man var två lärare i klassrummet (Persson, 2012). Lärarnas kompetenser ska komplettera varandra, de måste ha samma grundsyn och veta vad man vill få ut av att arbeta två i ett klassrum (ibid.). När vi samspelar med andra kan vi ta till oss nya kunskaper och få nya insikter i de intellektuella och praktiska redskap vi har enligt Vygotskij (Säljö, 2000.).

Bedömning

Flera av lärarna i studien uppger att det är svårt att bedöma elevernas kunskaper.

En del av eleverna har en ojämn dagsform vilket innebär att de inte alltid kan visa sina kunskaper vid ett givet tillfälle till exempel när de ska göra ett prov. För elever med förvärvade hjärnskador är dagsformen avgörande och måste få styra innehåll och struktur (Eklund, 2009). Liknande svårigheter har jag erfarenhet av från min egen praktik och då hos bland annat elever med epilepsi. En av lärarna beskriver vidare att det är tidskrävande att bedöma eleverna på ett alternativt sätt. Hen beskriver att det skulle ta för mycket tid att till exempel sitta och prata med eleven för att bedöma kunskaperna. Skriftliga prov dominerade vid bedömning och lärarna uppgav att det var svårt att hitta alternativa bedömningsätt som kunde dokumenteras fann också Skolinspektionen vid en granskning 2014. Även i Oscarsson och Apelgrens enkätundersökning (Oscarsson & Apelgren, 2011) uppgav språklärarna att traditionella test dominerade som bedömningsunderlag vid betygssättning.

Några av lärarna i denna studie arbetade med elever som alltid hade svårt att visa vad de kunde till exempel på grund av expressiva språkliga svårigheter. Elever med språkstörning blir i praktiken diskvalificerade från början eftersom muntlig och skriftlig framställning är de sätt man till största delen använder för att mäta kunskaper i skolan. Man kan fråga sig om vi verkligen har en demokratisk skola när vi sätter upp mål som är omöjliga för en del elever att nå.

Ett annat bedömningsproblem som tas upp av en lärare i studien är när en elev når upp till vissa kunskapskrav men inte alla i ett ämne. En lösning i en sådan situation skulle kunna vara att använda undantagsbestämmelsen vid betygssättning. Lärarna upplevde också svårigheter i hur de skulle hantera undantagsbestämmelsen i studien Det osynliga dilemmat - Att se det som inte alltid syns (Lövdinger, 2012). De var rädda att uppfattas som för snälla och att göra eleverna en björntjänst genom att använda undantagsbestämmelsen. Tre av de fem lärarna i denna studie hade trots allt erfarenhet av att använda undantagsbestämmelsen men kanske skulle den kunna användas mer frekvent än vad som görs idag.

Två av lärarna i studien uppgav att de inte såg några speciella problem vid bedömning av sina elevers kunskaper. Däremot lyfte en av lärarna upp dilemmat som uppkommer då man som lärare ska kommunicera bedömningen med eleven, det vill säga tala om för eleven att den trots att den

har gjort sitt bästa, inte blir godkänd. Lågpresterande elever blev dubbelt missgynnade av summativa bedömningar eftersom de blev ”märkta”, eller med Goffmans term stigmatiserade, som misslyckade elever, vilket påverkade deras redan låga självkänsla ännu mer fann Harlen och Deakin (Lundahl m.fl., 2015) i en översikt om summativa bedömningar. Den intervjuade läraren i denna studie uttrycker en oro för att ”knäcka elevens självförtroende” genom att sätta betyget F (icke godkänt). Kanske är det extra svårt att kommunicera ett icke godkänt betyg till en elev som har en funktionsnedsättning eftersom vi då vet att vi riskerar att stigmatisera en redan stigmatiserad elev ytterligare.

Återigen kan man fråga sig om vi verkligen har en skola för alla när vi har kunskapskrav som en grupp elever inte har möjlighet att nå upp till och dessa elever därmed riskerar att bli dubbelt stigmatiserade (Goffman, 2000) genom att de har en funktionsnedsättning och dessutom inte är godkända i ett antal ämnen i skolan.

Kunskapskrav

Hur ser då lärarna i denna studie på kunskapskraven för godkänd? Tre av lärarna anser att kunskapskraven är mer eller mindre otydliga medan de andra två tvärtom tycker att de är tydliga och inte kan vara mer konkreta än var de är. En av lärarna ställer sig frågan om de är lärarna själva som tolkar kraven för högt. Att lärarna tolkar betygskraven för snävt och att det drabbar elever med funktionsnedsättningar anser ju också Palmius och Rådbrink (2014) i sin artikel. Om detta är sant, varför tolkar lärarna ibland kunskapskraven för snävt och företrädesvis för högt? Handlar det trots allt om att kunskapskraven är otydligt formulerade eftersom man kan tolka dem så olika? Mindre än hälften av lärarna i grundskolan och gymnasieskolan upplever att kunskapskraven är tydliga enligt rapporten ”Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning” (Skolverket^b). Lärarna menar att den huvudsakliga svårigheten är att konkretisera och tolka de värdeord/progressionsuttryck som skiljer de olika betygsstegen åt (ibid.).

Två av de intervjuade lärarna anser att kunskapskraven för godkänd är bra och en tredje lärare uppger också att kraven i allmänhet är rimliga men att det finns problem med betygsskalan med F och underkänd. Läraren säger att det på ett sätt var lättare med den gamla glidande betygsskalan där man kunde få en etta eller en tvåa istället för att bli underkänd. Summativa bedömningar och negativ feedback påverkar lärande, motivation för lärande och prestationer negativt var ett resultat i forskningsöversikten Betygens geografi (Lundahl m.fl., 2015). Kanske har en tvåa en mindre negativ effekt än ett icke godkänt betyg som den intervjuade läraren uppger.

Två av lärarna anser att betygskraven är för höga. En uttrycker en önskan om att det skulle finnas mer svängrum vid betygssättning för elever med olika inlärningssvårigheter. Den andra säger rakt ut att kunskapskraven är för höga för många elever, inte bara de som har inlärningssvårigheter utan även för elever som mognar sent. Detta ligger ju i linje med vad författarna i debattinlägget i DN (Fernell m.fl., 2014) frågar sig "kan det vara rätt att ställa upp generella mål för alla barn som

garanterar att en viss procent från början är dömda att aldrig nå dem?" Även Åkesson (2014) menar att kunskapskraven generellt är för höga i dagens skola. Vidare var det så många som åtta av tolv lärare i Lennström & Lidberg-Wallströms studie (2014) som uppgav att inte alla elever har möjlighet att nå målen.

Två av lärarna i studien svarar att deras elever egentligen skulle kunna nå kunskapskraven för godkänt. Den ena läraren säger att med en assistent och med mera insatser av speciallärare/specialpedagog skulle det kunna gå. Den andra läraren efterfrågar inget mer stöd eller resurser utan uppger att det handlar om att ändra arbetssätt från grunden och att ge eleverna mer tid. För den elev som har en långsam inläring behövs det egentligen några extra år menar läraren.

Ultimat skolsituation

De intervjuade lärarna har olika tankar om vad som vore den allra bästa skolsituationen för de aktuella eleverna.

Några lärare efterlyser mer stöd till eleverna i form av assistent och mer speciallärartid eller mer en till en undervisning överhuvudtaget. Enligt forskningen är också lärare under vissa omständigheter positiva till att elever med funktionsnedsättningar går i deras klasser och stöd och fortbildning har en avgörande betydelse för hur lärarna ser på inkludering (Nilholm, 2015).

En lärare i studien uttrycker explicit att i den bästa av världar borde hans elev gå i en annan skola och uppger en rad skäl för det; för att få mer vuxenstöd, för att få en lugnare miljö och för att få kamrater som fungerar på samma nivå.

En annan lärare svarar att det bästa för hans elev vore att gå i en mindre grupp för kunskapsutvecklingens skull men att det ur social synpunkt vore fel. I projektet i Essunga kommun, där man också nådde hög måluppfyllelse, tog man bort alla smågrupper eftersom eleverna inte kunde återvända till sina ordinarie klasser vilket hade varit den uttalade målsättningen. Eleverna kom aldrig ikapp sina klasskamrater vilket var tanken med stöd i små grupper. När det gäller ämnesutvecklingen är resultaten motstridiga huruvida det är effektivare med särlösningar fann man i en dansk forskningsöversikt (Nilholm & Göransson, 2013).

Det är alltså inte givet att undervisning i en liten grupp eller i en homogen grupp gör att elever lär sig mera. Vygotskij betonar, i sin teori om begreppet utvecklingszon, att det är ojämlikheten i två aktörers kunskaper och förutsättningar som är en förutsättning för att en rörelse inom ramen för utvecklingszonen ska komma till stånd det vill säga den mer kompetente vägleder den mindre kompetente (Säljö, 2000). Rimligen är det lättare att hitta "ojämlikhet mellan två aktörers kunskaper" i en heterogen grupp än i en homogen och att detta därmed enligt sociokulturellt perspektiv skulle vara en förutsättning för förbättring av elevernas inlärningsmöjligheter?

Konklusion

Studien visar att det finns elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter för vilka det är svårt eller till och med omöjligt att nå målen, även med stödinsatser. Detta reser frågan **Är det överhuvudtaget etiskt försvarbart att ha en obligatorisk skola med en godkändnivå som några elever inte har förutsättningar att nå upp till?**

En möjlig utveckling kanske kan vara att gå från dagens målrelaterade godkändnivå till en individrelaterad sådan utan att röra betygssystemet i övrigt. En konsekvensanalys av en sådan lösning skulle vara värdefull.

Referenslista

- Aaro Jonsson, C. (2010). Long-term cognitive outcome of childhood traumatic brain injury. Stockholm: Stockholms universitet Psykologiska institutionen
- Andersen, H. & Kaspersen, L. (2007). *Klassisk och modern samhällsteori* Lund: Studentlitteratur
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.
- Atkinson, P., Reilly, C., Gillberg, C., Scott, R., Das, K., Chin, R., Burch, V., Aylett, S., Menlove, L., Mensah, A., Neville, B. (2014). *Children with Epilepsy in Sussex Schools (CHESS)* Young Epilepsy 2014 No: 298
- Barnes, M.A. & Dennis, M. (1992). Reading in children and adolescents after early-onset hydrocephalus and in normally developing age peers: Phonological analysis, word recognition, word comprehension, and passage comprehension skill. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 445 – 465.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (Doktorsavhandling, Malmö högskola).
- Dahlgren Sandberg, A. (2006). Reading and spelling abilities in children with severe speech impairment and cerebral palsy at 6, 9 and 12 years of age in relation to cognitive development: a longitudinal study. *Developmental Medicine Child Neurology* /Issue 08/629 – 634.
- Dahlman, A. & Hultby, E. (2011). *Uppföljning av ungdomar som haft en måttlig till grav språkstörning i förskoleålderns – en deskriptiv studie* Stockholm: Karolinska institutet Institutionen för klinisk vetenskap Enheten för logopedi
- Dennis, M. & Barnes, M.A. (2002). Math and Numeracy in Young Adults With Spina Bifida and Hydrocephalus. *Developmental neuropsychology*, 21(2), 141 – 155.
- Ek, U. (2012). Begåvning är mer än en IQ-siffra. *Svenska dagbladet* 2012-10-16, svd.se, accessdatum 2014-09-02
- Eklund, C. (2009). *Metodhandboken - pedagogiskt stöd för elever med förvärvad hjärnskada* Barncancerfonden Folke Bernadotte regionhabilitering & Hjärnskadeförbundet Hjärnkraft
- Eriksson, A. (2008). *Skolans möte med elever med en förvärvad hjärnskada* Stockholm: Lärarhögskolan Institutionen för individ, omvärld och lärande
- Fernell, E., Landgren, M., Svensson, L., Lindblad, I., Gillberg, C. (2014). Ökade kunskapskrav slår hårt mot stor grupp elever. *Dagens nyheter* 2014-08-10, dn.se, accessdatum 2014-09-02
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Goffman, E. (2014). *Stigma - Den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap - om skolbarn som inte når målen* Lund: Lunds universitet Sociologiska institutionen
- Jenks, Kathleen M., van Lieshout, Ernest C. D. M., de Moor, Jan M. H. (2012). Cognitive correlates of mathematical achievement in children with cerebral palsy and typically developing children. *British Journal of Educational Psychology* (2012). 82. 120 - 135
- Johansson, S. (2013). *On the Validity of Reading Assessments Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments* Göteborg: Göteborgs universitet

- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics* Göteborg: Göteborgs universitet
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion.* (Doktorsavhandling, Malmö högskola).
- Larsson, M.(2008). *Reading, spelling and silent speech: Exploring literacy in children with severe speech and physical impairment.* Göteborgs universitet Psykologiska institutionen
- Lennström, S. & Lidberg-Wallström, Å. (2014). *Inkludering - en studie om lärares syn på och erfarenheter av klassrummets mångfald.* Umeå: Umeå universitet.
- Lindquist, B., Jacobsson, H., Peny-Dahlstrand, M., Stinnholm, M., (2015). *Kognition vid ryggmärgsbråck – en kunskapsöversikt.* Föreningen Sveriges Habiliteringschefer
- Liljegren, A. (2013). *Förvärvad hjärnskada i tonåren - kognitiva svårigheter och konsekvenser i vardagen - en litteraturstudie* Örebro: Institutionen för hälsovetenskap och medicin Örebro Universitet
- Lindgren, S. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (Red. Hjerm, M., Lindgren, S. , Nilsson, M.) Malmö: Författarna och Gleerups Utbildning AB
- Ljunggren, J. (2013). *Barn i behov av konkret undervisning - en studie om svagbegåvade barns skolsituation.* Högskolan i Kristianstad.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., L.. (2015). *BETYGENS GEOGRAFI Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt.* Vetenskaprådet. Stockholm
- Löfstedt, A. & Nilsson, C. (2005). *Övergående eller bestående ? En uppföljningsstudie av 15 – 18 åringar med språkstörning i förskoleåldern* Linköping: Linköpings universitet Institutionen för logopedi
- Lövdinger, P. (2012). *Det osynliga dilemma - att se det som inte alltid syns Elever med funktionsnedsättning och undantagsbestämmelsen En kvalitativ undersökning med lärare för elever i år 8 - 9.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Melbourne Chambers, R., Morrison-Levy, N., Chang, S., Tapper, J., Walker, S., Tulloch-Reid, M. (2014). Cognition, academic achievement, and epilepsy in school-age children: A case- control study in a developing country. *Epilepsy & Behavior* 33 (2014)39 – 44.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem ? Betygsättning som institutionaliserad praktik* (Licentiatavhandling, Stockholms universitet).
- Nordberg, A. (2015). *Speech, Language and Communication Ability in School-Aged Children With Cerebral Palsy and Speech Impairment* Göteborgs universitet
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkludering - Vad kan man lära sig av forskningen ?* Specialpedagogiska skolmyndigheten, forsknings- och utvecklingsrapport FoU skriftserie nr 3
- Nilholm, C. (2015). *Inkludering - vad kan man lära sig av forskningen ?* Kommunförbundet i Skåne: Forskning i korthet nr. 1 2015
- Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (Red. Hjerm, M., Lindgren, S. , Nilsson, M.) Malmö: Författarna och Gleerups Utbildning AB
- Nygren, G. (2008). *Skolvardag med rörelsebinder; en etnologisk studie.* (Rapportserie/Forum för skolan 2008) Uppsala: Uppsala universitet, Uppsala kommun

- Oscarsson, M., & Apelgren B.-M. (2011). Mapping Language Teachers' Conceptions of Student Assessment Procedures in Relation to Grading: A Two-Stage Empirical Inquiry. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(1), 2-16.
- Palmius, W. & Rådbrink, L. (2014). Lärare tolkar för snävt. *Rörelse* nr 4/2014
- Persson, B. (2012). http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178241!/Menu/article/attachment/3b.NT-inspiration.pdf accessdatum 2016-04-24
- Persson, B. & Nilholm, C. (2011). Intervju. <https://www.youtube.com/watch?v=BQMHuMu3low> accessdatum 2016-04-24
- Raghubar, KP. Barnes, MA. Prasad, M. Johnson, CP. Ewing- Cobbs, L. (2013) *Mathematical Outcomes and Working Memory in children with TBI and orthopedic injury* Journal International Neuropsychology Society 2013 Mar; 19(3): 254-63
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doktorsavhandling, Malmö Högskola).
- SFS 2010:800. Skollagen, Utbildningsdepartementet, 10 kap. 21 § (grundskolan)
- Skolinspektionen (2009). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Rapport 2009:6. Stockholm
- Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg - En kortrapport om likvärdighet och kvalitet i skolors betygsättning*. Rapport 2014:08. Stockholm
- Skolverket^a Betyg i grundskolan årskurs 6 vårterminen. <http://www.skolverket.se> accessdatum 2015-09-26.
- Skolverket^b Tidigare betygssystem [http:// www.skolverket.se/bedomning/betyg/](http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/) tidigare-betygssystem-1.46885 accessdatum 2016-11-09
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Stockholm: 2011
- SPSM (2012). Skolors miljö mer tillgänglig än pedagogiken. www.spsm.se/sv/Om-oss/Press/Pressmeddelanden/n/Skolors-miljo-mer-tillganglig-an-pedagogiken/ accessdatum 2012-09-07.
- SPSM^a Vad är en språkstörning ? [https:// www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/vad-aren-sprakstorning/accessdatum-2016-11-10](https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstorning/vad-aren-sprakstorning/accessdatum-2016-11-10)
- SPSM^b Epilepsi [https:// www.spsm.se/funktionsnedsattningar/medicinska-funktionsnedsattningar/epilepsi](https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/medicinska-funktionsnedsattningar/epilepsi)
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K.J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note. *Qualitative research*, 4(1), 107 – 118.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts
- Tedroff, K. & Wide, K. (2014). *Regionalt vårdprogram Cerebral pares hos barn och ungdom* Stockholms läns landsting
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur : En studie av betyg och betygskriterier- historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (Doktorsavhandling, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik och didaktik).

- Vanasse, C.M., Béland, R., Carmant, L., Lassonde, M., (2005). Impact of childhood epilepsy on reading and phonological processing abilities. *Epilepsy & Behavior* 7 (2005) 288 – 296.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wingquist, E. & Landén, K. (2012). *Lärares tankar kring mötet med elever i "en skola för alla"*. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet.
- Wolff, U (2010). I: *Intensiv träning bra för barn med läs- och skrivsvårigheter*. <http://www.forskning.se/nyheter/pmimportocharkiv/pressmeddelandearkiv2010/intensivtraining> accessdatum 2016-04-18.
- Åkerman, B. (2014). Gör om kursplanerna och sätt eleven i centrum. *Dagens nyheter*, 2014-08-13, dn.se, accessdatum 2014-09-02.

Bilaga. 1

Interjufrågor (interjun kommer att spelas in).

Vilken lärarutbildning har du ?

Hur länge har du arbetat som lärare ?

Hur lång erfarenhet av att sätta betyg har du ?

Har du använt pysparagrafen vid betygssättning någon gång?

Vilken kunskap och erfarenhet har du när det gäller neurologiska funktionsnedsättningar ?

Hur länge har du varit lärare till den aktuella eleven ?

Vilken kunskap har du om elevens funktionsnedsättning / inläringssvårigheter ?

På vilka grunder har du satt betyget F för den aktuella eleven ?

Finns det särskilda svårigheter tycker du, när det handlar om att bedöma eleven ?

Vilka former av stöd har eleven haft i skolan ?

Är det något stöd som saknas tycker du ?

Vad anser du om kunskapskraven för godkänd i de teoretiska ämnena i Lgr 11 ?

Om du fick bestämma helt fritt, hur tänker du att den ultimata skolsituationen skulle se ut för den aktuella eleven ?

Bilaga 2

Brev till informanter

Uppsala 11 mars 2015

Jag heter Ann Butler Nordkvist och jobbar som speciallärare på Folke Bernadotte regionhabilitering i Uppsala. Parallellt med mitt arbete studerar jag på deltid på masterprogrammet i Specialpedagogik vid Uppsala universitet. Den här terminen har jag börjat arbeta med en magisteruppsats under rubriken ”Varför kan jag inte ge betyget godkänd? Lärares tankar om de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter som inte når målen.”*

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare tänker kring de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter som inte når upp till kunskapskraven för godkänt i de teoretiska ämnena. Jag söker nu lärare som vill ställa upp och bli intervjuade. För att vara aktuell för en intervju ska man ha en elev med funktionsnedsättning och inlärningssvårigheter som inte blivit godkänd i något/några teoretiska ämnen. Alla deltagare i undersökningen kommer att vara helt anonyma.

Intervjun tar ungefär en halvtimme i anspråk och går att göra per telefon.

Mejla mig på adress anne.butler.nordkvist@uppsala.se eller ring 0708-804644 om du är intresserad av att delta.

Mvh Ann Butler Nordkvist
Speciallärare
Folke Bernadotte regionhabilitering
Uppsala

*uppsatsen bytte sedermera namn till ”Varför klarar inte min elev kunskapsmålen?”

Lärares erfarenheter av att arbeta med och bedöma de elever med funktionsnedsättningar och inlärningssvårigheter vilka ej når målen” eftersom en av informanterna inte hade erfarenhet av att sätta betyg men däremot hade bedömt sin elev utifrån kunskapsmålen i årskurs 5.