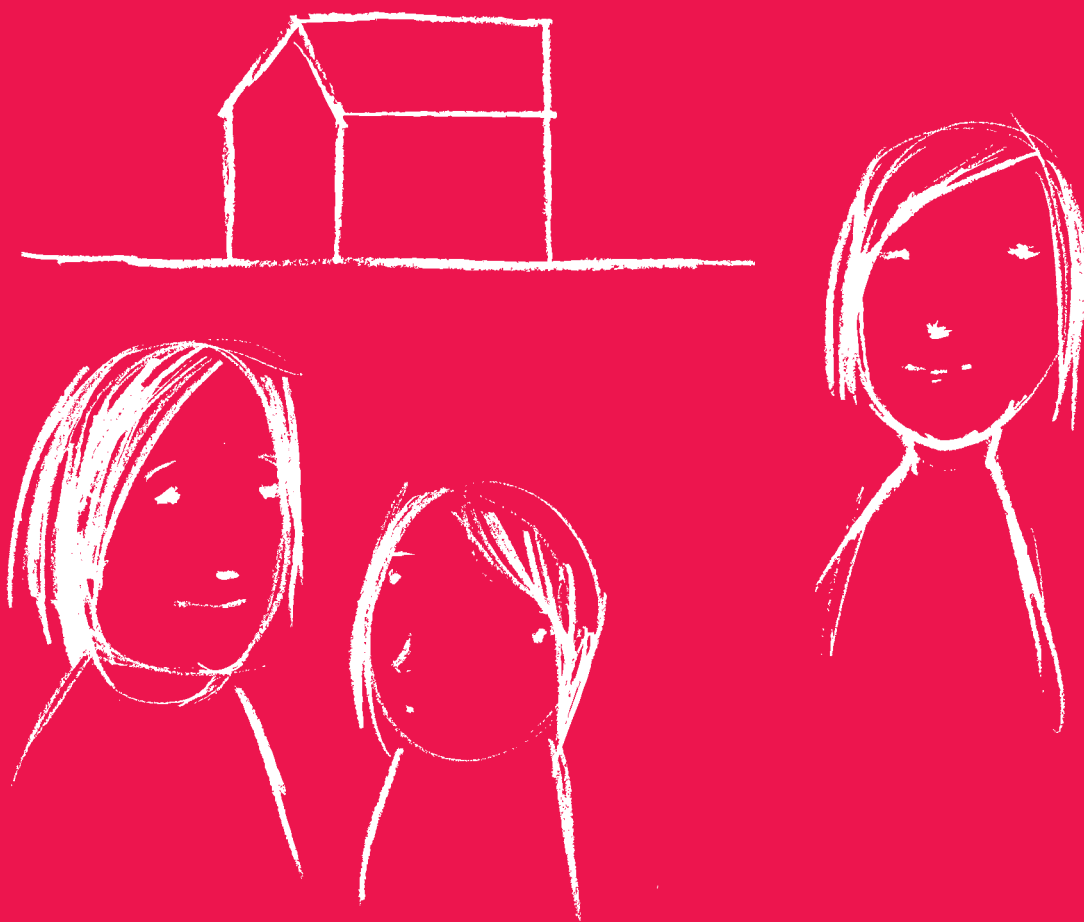


Kunskapsbedömning i särskolan och särvox

– ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling



Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 09:1122
ISBN: 978-91-85-545-65-0

Illustrationer: AB Typoform
Grafisk produktion: AB Typoform
Tryck: Davidsons Tryckeri Ab, Taberg Media Group, 2009

Innehåll

5	Förord
6	Inledning
7	KAPITEL 1. KUNSKAP OCH LÄRANDE
8	Uppdraget
8	Kunskapsutveckling och lärande
8	Gradskillnad, inte artskillnad
9	Specialpedagogiska perspektiv
11	Delaktighet, inflytande och ansvar
12	Kunskapsbegreppet
14	Läroplanskommitténs fyra F
15	Olika lärandeteorier
21	Utgångspunkter för samtal kring det praktiska arbetet i skolan
22	Uppdraget
23	Baskunskaper och social fostran
24	Undervisningen
24	Det flerstämmiga klassrummet
25	Språkutveckling och kommunikation
26	Pedagogiska utmaningar
26	Möjligheter till lärande
27	Delaktighet och ansvar
29	Frågor att samtala kring
31	KAPITEL 2. BEDÖMNING OCH BETYG
32	Ett förändrat betygssystem
32	Bedömning som ett redskap för att främja lärande
33	Summativ och formativ bedömning
38	Förutsättningar för målstyrning

41 Utgångspunkter för samtal kring dokumentation av lärande

42 Gemensam grund för bedömningar

43 Särskolan ska kvalitetsredovisas

43 Från "isolerade öar" till en del av en skolkultur

44 Bedöma är inte att döma

45 Dokumentation är viktig

46 Att reflektera över undervisningen och undervisningsmiljön

48 Det enkelt mätbara

51 Frågor att samtala kring

53 KAPITEL 3. UPPDRAG OCH UNDERVISNING

54 Organisation – möjligheter och begränsningar

55 Uppdraget

56 Undervisningen

58 Metaforer för kunskapsutveckling

60 Träning eller förståelse

61 Möjligheter till samspel i klassrummet

62 Kommunikation och språkanvändning

63 Begåvningsstöd och tekniska hjälpmedel

63 Samarbete och samverkan

66 Bedömning och betyg

67 Utgångspunkter för samtal om den obligatoriska särskolan

68 Organisationen – möjligheter och begränsningar

69 Undervisningen

72 Bedömning och betyg

75 Frågor att samtala kring

77 Utgångspunkter för samtal om gymnasiesärskolan

78 Organisation – möjligheter och begränsningar

78 Uppdraget

80 Undervisningen

80 Förberedelse för arbets- och vuxenliv

84 Bedömning och betyg

85	Delaktighet och ansvar
87	Frågor att samtala kring
89	Utgångspunkter för samtal om särvux
90	Organisation – möjligheter och begränsningar
90	Uppdraget
91	Undervisningen
94	Bedömning och betyg
95	Frågor att samtala kring
96	Referenslista
100	Kunskapsbedömning i särskolan, litteraturförslag
100	Kunskap, lärande och undervisning
103	Kvalitetsarbete, bedömning och metoder
104	Övrigt
105	Länkar

Förord

I särskolan (träningsskolan, grundsärskolan samt gymnasiesärskolan) och särvox mottas elever med utvecklingsstörning. Dessa elever har samma rätt till utbildning som alla andra elever i det svenska skolväsendet. Hur arbetar man i särskolan? Vilka mål prioriteras? Hur dokumenteras och bedöms utveckling, lärande och resultat?

Skolverket har konstaterat att kvaliteten på undervisningen i särskola och särvox ofta brister. Fokus ligger mera på omsorg än på kunskap och elever ges därmed inte alltid den stimulans de behöver för att utveckla sina kunskaper. Regeringen har därför gett Skolverket i uppdrag att genomföra insatser för att stärka kunskapsbedömningen i särskolan och särvox. Lärare bör i större utsträckning ta fram rutiner för att systematiskt utvärdera elevernas kunskapsutveckling mot de nationella målen, men till detta behövs kompetensutveckling. Den här boken är ett bidrag till detta.

Skolverkets ambition med detta stödmaterial har inte varit att skriva om en särskild metod. Syftet har inte heller varit att ge matriser eller vägledande blanketter. Målsättningen är istället att väcka tankar och idéer, att utmana och inspirera. Tillsammans kan pedagoger förändra bilden av särskola och särvox!

Stödmaterialet är indelat i tre kapitel där de två första tar sin utgångspunkt i teorier kring kunskap, lärande och bedömning. Kapitel tre inleds med en allmän del som gäller såväl hela särskolan som särvox, medan fortsättningen är uppdelad på en del för den obligatoriska särskolan, en del för gymnasiesärskolan och en del för särvox. I materialet finns ett antal diskussionsfrågor.

Materialet har tagits fram av Eva-Stina Hultinger med stöd av en arbetsgrupp (Ulla Alexandersson, Suzanne Norman Berg, Kristina Lohman, Lennart Rådbrink och AnnSofi Persson-Stenborg) och en referensgrupp (Katrín Edesand, Kerstin Göransson, Cecilia Olsson, Åsa Rehnberg, Ulla Ronkainen, Lars Stensborg, Lars Thorsell och Birgitta Tuuling). Ett flertal andra läsare har lämnat värdefulla synpunkter. Skolverket tackar alla som på ett eller annat sätt har bidragit!

Förhoppningen är att detta material verkligen ska bli det stöd som behövs och att det ska motsvara de förväntningar som finns hos personal på särskolor och särvox. *Att bedöma borde inte vara en dom utan istället leda till förbättrade resultat och öka elevens förtroende för den egna förmågan.*

Stockholm juni 2009

Ragnar Eliasson
Avdelningschef

Marianne Nyblén
Undervisningsråd

Inledning

Särskolans och särvux elevgrupp är mycket heterogen och förmågan att nå de nationella målen i läro- och kursplaner varierar stort. Detta ställer stora krav på att lärare och annan skolpersonal har kunskaper, kreativitet och kompetens att kunna möta och utmana varje elev efter dennes individuella behov och förutsättningar. Alla individer kan utvecklas. Frågan är bara vilket arbetssätt och vilka metoder som passar varje enskild person. Att vara lärare innebär att kunna möta eleven där hon/han befinner sig och i samarbete med elev och vårdnadshavare arbeta på ett sätt som främjar elevens kunskapsutveckling.

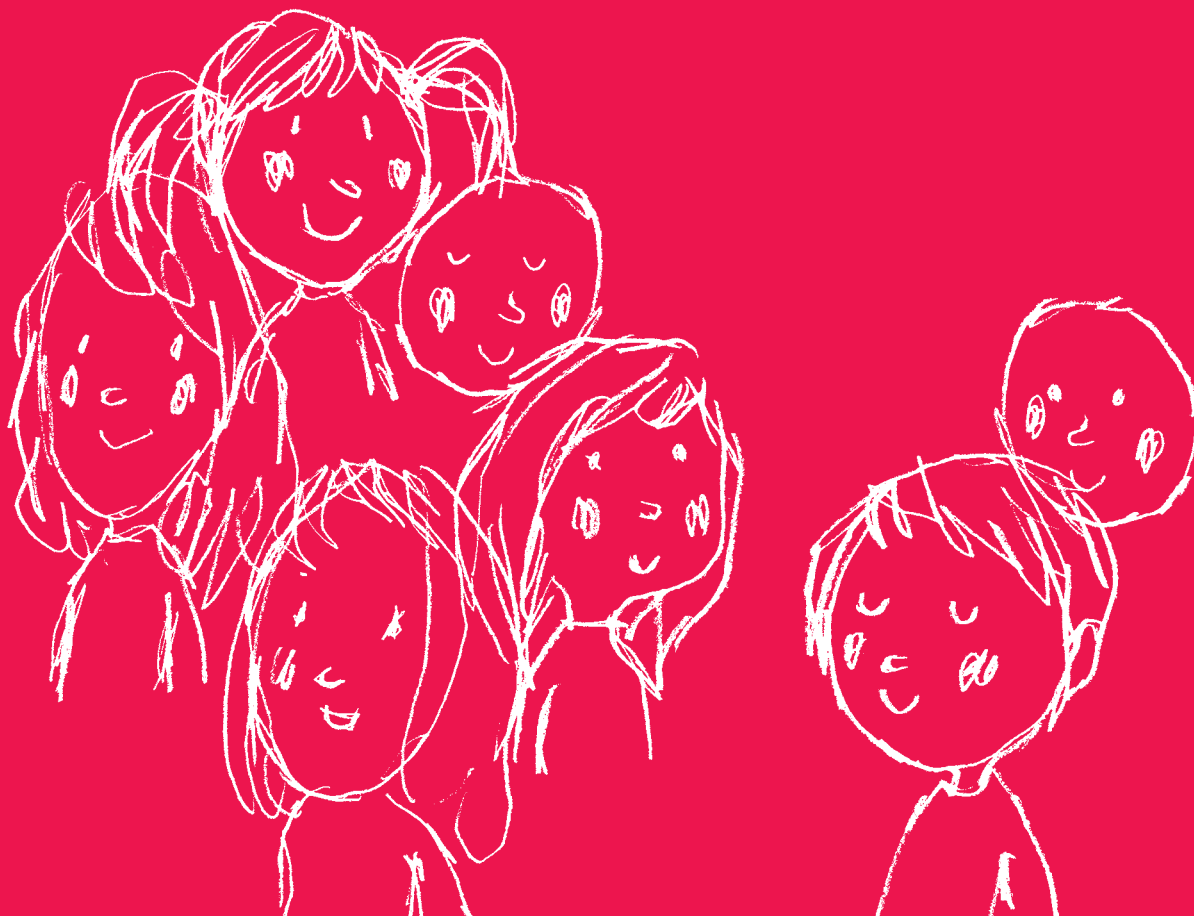
Särskolans tidigare inriktning mot omvårdnad snarare än mot kunskaper är egentligen inte alls konstig. Den generella samhällssynen har handlat mera om omsorg än om att varje individ efter sina förutsättningar ska ges en likvärdig utbildning och möjlighet att bidra med sina insatser i samhället. Detta stödmaterial lägger fokus på kunskaper och kunskapsbedömning utifrån det konstaterade läget. Lärare inom särskolan och särvux behöver utveckla sitt metodiska och pedagogiska arbete. Men personalen behöver stöd för detta, till exempel i form av tid för gemensamma pedagogiska samtal. Mera konkret stöd nås genom stödmaterial och skraddarsydd, målinriktad utbildning.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan kunskaper, mål, bedömning, betygssättning och undervisning. Skolledare, lärare och annan skolpersonal behöver föra kontinuerliga samtal om arbetet i skolan. Sådana samtal utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta nationella styrdokument till en fungerande praktik. Detta är i nästa led är en förutsättning för likvärdig undervisning, bedömning och betygssättning. Skolverket vill med detta stödmaterial främja fördjupade samtal om kunskapsuppdraget hos verksamma inom särskolan och särvux och bidra till att sådana samtal och diskussioner kommer till stånd. Stöd materialet med den litteraturguide som finns längst bak i materialet samt de webbfilmer som återfinns på Skolverkets webbplats blir tillsammans ett paket som är tänkt att inspirera och utmana pedagoger till ett tänkande där lärande och kunskaper sätts i fokus. Omsorg behövs också, men lärande och kunskaper behöver få en större plats. När de samlade läroplanerna med nya kursplaner och kunskapskrav träder i kraft hösten 2011 förstärks stödet ytterligare i form av allmänna råd och kommentarmaterial.

KAPITEL 1.

KUNSKAP OCH LÄRANDE

I detta kapitel beskrivs skolans uppdrag, så som det formuleras i skollag och läroplaner. Kunskapsbegreppet och teorier om lärande är andra delar som behandlas.



Uppdraget

Skolans uppgifter formuleras i 1 kap. 2 § andra stycket skollagen, den s.k. portalparagrafen: Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Detta gäller för alla skolformer och alla elever.

Skolans uppdrag konkretiseras ytterligare i läroplaner och kursplaner. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94, var de första läroplaner som kom att omfatta även specialskolan och särskolan. Detta är en kraftig markering av att alla elever omfattas av samma rättigheter och skyldigheter när det gäller skolgång. Utgångspunkten för 1990-talets läroplansarbete var att i möjligaste mån ge samma rättigheter och ställa samma krav på alla elever i det offentliga skolväsendet. Skolans huvuduppgift är entydigt densamma för alla elever, men formerna måste kunna anpassas till individens skilda förutsättningar och behov.

Kunskapsutveckling och lärande

I skolans undervisning måste det finnas en balans mellan den fysiska, motoriska, sociala, emotionella och kognitiva utvecklingen. Eleverna behöver känna sig trygga och bli tagna på allvar. De behöver få utveckla självförtroende och tillit till den egna förmågan.

Skolan ska också utvidga och fördjupa de kunskaper som eleverna har när de kommer till skolan och knyta an till de erfarenheter eleverna har fått och får utanför skolan. Detta har betydelse för utvecklingen av ny förståelse, men det har också betydelse för att synliggöra eleverna och ge ett värde åt det de redan kan och vet. Samtidigt finns det kunskaper som skolan är mer eller mindre ensam om att uppmärksamma och utveckla.

Gradskillnad, inte artskillnad

Särskolan har samma krav på sig som all övrig skolverksamhet när det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling och att ge dem de redskap de behöver för att, så långt det för varje individ är möjligt, förstå och hantera omvärlden. När det gäller kunskapsutveckling hos eleverna i särskolan är det ingen artskillnad från

» NÄR DET GÄLLER KUNSKAPSUTVECKLING HOS ELEVERNA I SÄRSKOLAN ÄR DET INGEN ARTSKILLNAD FRÅN KUNSKAPSUTVECKLING I ANDRA SKOLFORMER, SNARARE EN GRADSKILLNAD. «

kunskapsutveckling i andra skolformer, snarare en gradskillnad. Det finns generella kunskapskvaliteter tvärs igenom alla skolämnen som skolan ska sträva efter att eleverna utvecklar under sin skoltid. Några exempel på sådana generella förmågor och kompetenser, är att:

- kunna generalisera,
- förstå socialt samspel,
- se vilka delar helheter består av och sätta samman delarna till en helhet – se sammanhang och mönster,
- kunna se skillnader och likheter – göra jämförelser, att kunna kommunicera,
- tolka och förstå,
- vara kreativ,
- dra slutsatser av det man lär sig och flytta över det till andra sammanhang och
- kunna lösa problem.

Dessa generella förmågor är lika viktiga att utveckla för elever med utvecklingsstörning som det är för alla andra elever.

Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken som kunskapsfält ger ett mångvetenskapligt synsätt på funktionsnedsättning och lärande. Forskare gör ibland en indelning i två olika perspektiv, ett *kategoriskt* och ett *relationellt perspektiv*, som kan sägas ha sin grund i två huvudfåror, psykologin respektive utbildningssociologin. Huvuddelen av forskningen kring funktionsnedsättning finns i mångt och mycket inom det kategoriska perspektivet.¹

Det *kategoriska perspektivet* tar sin utgångspunkt i en medicinsk tradition. Funktionsnedsättningen beskrivs som brister i psykiska och fysiska funktioner och det finns egentligen inte någon koppling till individens sociala sammanhang och kulturella identitet. Eleven blir ett objekt, och hennes funktionshinder förbinds med henne själv. Det råder stor enighet om att den medicinska dominansen har haft en stor påverkan på forskning, synsätt och traditioner kring elever med funktionsnedsättning.

1 Vetenskapsrådet, Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna, Rapportserie 5:2007.



Det *relationella perspektivet* utgår istället från ett demokratiskt medborgarperspektiv och har sina rötter i handikapprörelsens kamp för lika rättigheter, delaktighet och ett tillgängligt samhälle. Enligt detta synsätt är eleven först och främst en individ som kan ha olika social och kulturell tillhörighet. Funktionsnedsättning jämföras med andra kategoriseringar som genus, klass, etnicitet, sexuell läggning eller religiös tillhörighet.

Det råder ingen tvekan om att medicinsk forskning kring funktionsnedsättning är väsentlig för att öka elevens tillgänglighet och delaktighet. Problemen uppstår när den medicinska traditionen i kraft av sin ställning påverkar pedagogik, didaktik och synen på lärande. Det kategoriska perspektivet har lett till ett exkluderande synsätt och en specialpedagogisk expertkultur, där vissa barn blir föremål för speciella metoder och lärandet blir en expertuppgift. Ett ensidigt fokus på medicinsk fackkunskap eller "funktionshinderkunskap" har påverkat utvecklingen inom specialpedagogiken bort från ämnesdidaktiken. Specialpedagogiska insatser har garanterat elevens rätt till stöd, men kopplingen till skolans kunskapsuppdrag har varit svag. Den pedagogiska diskussionen har efter Lpo 94 inneburit att lärandet för flertalet av eleverna har kommit att inriktas mot förståelse och utvecklandet av reflexiva kompetenser, samtidigt som lärandet i form av träning och minneskunskaper har förstärkts för elever i behov av särskilt stöd.²

² Skolverket, Särskilda undervisningsgrupper, Göteborgsundersökningen, 2007

I *det kommunikativa relationsinriktade perspektivet* betonas att lärandet har sin grund i samspelet mellan eleverna och omgivningen.³ Det handlar om att både se till individuella förutsättningar och den omgivande lärandemiljön. Skolans verksamhet är komplex och olika aspekter som har betydelse för elevernas lärande och delaktighet måste beaktas samtidigt. Det handlar om att hantera en mångfald av olikheter och att försöka finna en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga. Den medicinska orsaksdiagnosen kan ge en begränsad vägledning i det pedagogiska arbetet, medan kommunikationen mellan olika individer på olika nivåer i skolan och knutna till skolan är avgörande.⁴ Olika "glasögon" kan ge värdefull kunskap för att förstå vad som sker mellan individens förutsättningar och omgivningens krav. För att kunna bedöma en elevs förutsättningar behövs såväl ämneskunskaper som kunskaper av mer social-psykologisk karaktär. Skolans olika aktörer behöver därför både samverka med varandra och med andra professioner, t.ex. psykologer, läkare, terapeuter m.fl., och utveckla sina egna kunskaper om individers förutsättningar, erfarenheter och omgivningsfaktorer och om hur samspelet mellan dessa fungerar.

Delaktighet, inflytande och ansvar

En fråga som lyfts fram i läroplanerna och har en helt ny tyngd än tidigare är frågan om elevernas ansvar och inflytande. De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig omfattar alla elever. I läroplanerna framhålls att elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön och att de får ett reellt inflytande över utbildningens utformning. De senaste tjugo åren har frågan om elevernas möjligheter till inflytande och hur detta reella inflytande ska åstadkommas debatterats. Att debatten fortfarande pågår antyder att frågan inte har varit lätthanterlig och fortfarande inte är löst. Forskningen kring elever med funktionsnedsättning pekar dessutom på att dessa har mindre inflytande i skolan än andra barn och ungdomar, något som också bekräftas av Skolverkets lägesbedömningar under senare år.⁵

3 Ahlberg, Ann, *Lärande och delaktighet*, Studentlitteratur, 2001.

4 Jacobsson, Inga-Lill, *Diagnos i skolan – en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*, Göteborgs universitet, 2002.

5 Lpo 94 och Lpf 94 kap 2.3.

» KUNSKAP FUNGERAR SOM ETT REDSKAP, SOM EN UTVIDGNING AV SJÄLVET. KUNSKAP FORMAR MÄNNISKOR OCH YTTERST HANDLAR SÅLEDES ARBETET I SKOLAN OM VILKA KOMPETENSER MÄNNISKOR BEHÖVER OCH HUR DET FRAMTIDA SAMHÄLLET SKA SE UT. «

Kunskapsbegreppet

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att stimulera kunskapsutveckling och främja lärandet. Men kunskap är inte något enhetligt och lätt definierat begrepp. I samband med Läroplanskommitténs arbete med läroplaner under 1990-talet fördes en omfattande diskussion kring begreppen bildning och kunskap. Kommittén menade att kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. Kunskap fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap fungerar som ett redskap, som en utvidgning av självet. Kunskap formar människor och ytterst handlar således arbetet i skolan om vilka kompetenser människor behöver och hur det framtida samhället ska se ut.⁶

KUNSKAP ÄR INGET STATISKT BEGREPP

Kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Kunskap skapas i sociala sammanhang och förändras ständigt. Det som räknas som kunskap i dag är inte alltid detsamma som igår eller som vad kommer att vara kunskap i framtiden. Vad som är kunskap i ett sammanhang är inte självklart kunskap i ett annat sammanhang. Det moderna samhället, som ofta betecknas som ett kunskapssamhälle, ställer stora krav på både teoretiska kunskaper och kommunikativa färdigheter. Det går inte att göra en klar åtskillnad mellan praktiska och intellektuella verksamheter.

OCKSÅ TYST KUNSKAP ÄR KUNSKAP

Många har ägnat sig åt att forska och reflektera kring kunskapsbegreppet under de senaste decennierna och har en ny syn på kunskap utvecklats. Under 1900-talet växte det fram en ganska ensidig kunskapsuppfattning, som innebär att endast kunskap som var formulerad i ord eller formler betraktades som kunskap. Sådan formell kunskap som är ”generell” och därför användbar oavsett specifika omständigheter, kan man läsa sig till i böcker eller få genom utbildning. I slutet av seklet blev problemen med en sådan kunskapsuppfattning uppenbara och man började istället diskutera kunskapens erfarenhetsgrund. Den erfarenhetsgrundade kunskapen är oftast oformulerad och betecknas ibland som ”tyst” kunskap. Den är personlig och knuten till speciella omständigheter och situationer. Kunskap kan inte begränsas till något enbart tankemässigt eller mentalt, utan omfattar också det ”kroppsliga” och ”situationella”.

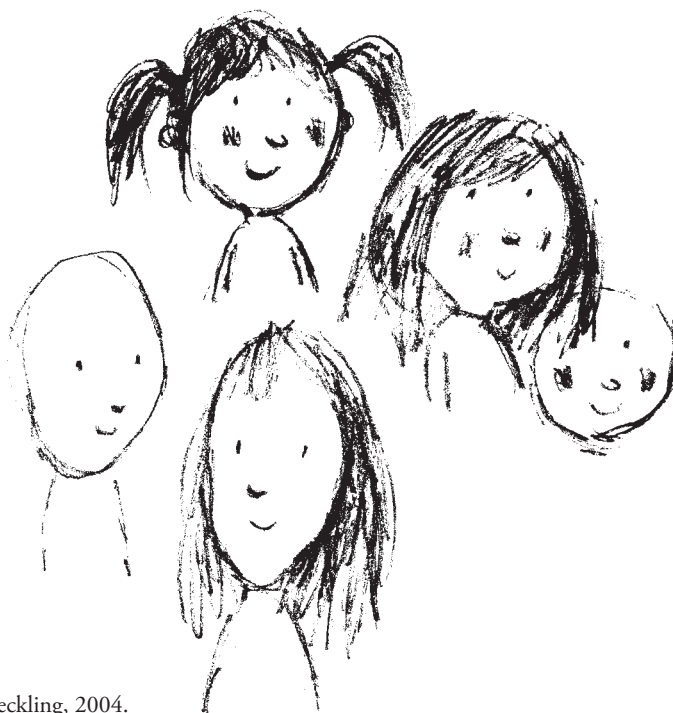
⁶ Läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning (SOU 1992:94).

Här följer ett par exempel på forskning:

Bernt Gustavsson framhåller att kunskap kännetecknar människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv, både individuellt och kollektivt. Han hävdar att kunskap i förhållande till de läroplaner och direktiv som styr skolans utveckling under större delen av dess historia har varit oreflekterad. Han förklarar det med att den kunskap som skrivits ned i läroböcker och förmedlats har tagits för given. Kunskapen är given av vetenskapen och inbyggd i det kulturella arvet. Den kunskap som finns i praktiska verksamheter kallas inte kunskap. Kunskap problematiseras inte. Först i 1980-talets läroplaner införs ett aktivt kunskapsbegrepp som utgår från *att människor är aktiva och kunskapsuppbyggande till sin natur*.

Detta synsätt har sin grund i den pedagogiska progressivismens uppsving under 1970-talet och den vikt som läggs vid eleven och dennes motivation, intresse och aktivitet, vilket skiljer den från den traditionella förmedlingspedagogiken.⁷

Roger Säljö skriver om att skolan har en lång tradition och att den var samhällets svar på en dynamisk kunskapsutveckling som byggde på färdigheter som man inte kunde utveckla i familjen eller i vardagen.⁸ Redan tidigt skapades den särskilda miljö som skolan utgör, med klassrum, lärare, elever och undervisning. Utbildning innebär en systematisk uppbyggnad av intellektuella, kommunikativa och sociala kunskaper och färdigheter. Den ideologiska motsättningen i synen på undervisning har, menar Säljö, sedan vi skapade en allmän skola, kommit att stå mellan dem som vill upprätthålla den traditionella institutionen skola och de som vill omskapa skolan så att den motsvarar vad man uppfattar vara samhällets behov vid en given tid. Det är om detta kampen mellan traditionalister och progressivister handlar.



⁷ Gustavsson, Bernt, Vad är kunskap? Myndigheten för skolutveckling, 2004.

⁸ Säljö, Roger, I kunskapens namn, Lärarförbundet, 2007.

Läroplanskommitténs fyra F

I Läroplanskommitténs betänkande utvidgade man kunskapsbegreppet för att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra. Man definierar de fyra olika kunskapsformer, som inte är hierarkiska eller skarpt åtskilda, men som samspelar med varandra och förutsätter varandra. Dessa är; Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet. Dessa brukar kallas ”de fyra F:n”.⁹

Fakta är kunskap som information, regler och konventioner. Det är en kunskapsform som innebär att vi vet att något förhåller sig på det ena eller andra sättet och som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort. Detta är kunskap som information – utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.

Förståelse är kunskap som meningsskapande och har en kvalitativ dimension. Samma fenomen kan förstås på olika sätt. Vi kan inte förstå mer eller mindre, däremot kan vi förstå på kvalitativt olika sätt. Kunskaper kan bedömas i termer av mer eller mindre kvalificerad förståelse. Att förstå är att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen. Kunskap som förståelse kan vara mer eller mindre privat. Att tillägna sig begrepp och strukturer som byggts upp inom olika ämnesområden, innebär att vi internaliserar kollektiva begrepp i vår förståelse av fenomen. Därigenom får vi en grund, en gemensam referensram, som möjliggör kommunikation. ”Överföringen” av en sådan gemensam referensram eller förståelsegrund sker främst genom språket. Att utvecklas språkligt innebär därför att få tillgång till fler ord och begrepp som möjliggör alltmer nyanserade uppfattningar.

Färdighet handlar om att veta hur något ska göras och att kunna utföra det. Färdighet är således i motsats till förståelse en praktisk kunskapsform. En färdighet är *ett mönster av motoriskt beteende utfört genom medveten ansträngning mot ett mål, som är väl känt av utföraren, även om det inte går att uttrycka i ord*. En simmare ser till att hålla sig flytande, en ryttare att hålla sig kvar i sadeln. Det finns också intellektuella färdigheter, matematiska färdigheter omfattar t.ex. en förmåga att utföra tankeoperationer.

⁹ Läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning (SOU 1992:94).

Förtrogenhet kan beskrivas som kunskap som omdöme och svarar mot det som ofta kallas ”tyst” kunskap eller grundkunskap och som ofta är förenad med sinnliga upplevelser. I Bildning och kunskap uttrycks det som att *vi ser, luktar, känner och ”vet” när något är på gång eller något skall avbrytas eller påbörjas*.¹⁰ Förtrogenhetskunskap kommer till uttryck t.ex. i bedömningar. Genom att delta i praktisk verksamhet lär vi oss reglerna i dessa verksamheter. Förtrogenhetskunskap innebär att man kan tillämpa regler på olika sätt beroende på det unika i situationen. Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på olikheter.

Kunskaper kan ses som redskap för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem. De utvecklas i anslutning till speciella frågor i speciella sammanhang. De förändras genom att användas. Skolans kunskapsuppdrag kan därför inte ses enbart som att ”förmedla” kunskaper utan också att främja elevernas kunskapande förmåga. Det handlar om att kunna formulera och utveckla problem och att dra slutsatser. De sammanhang där kunskaper utvecklas blir då viktiga och skolan måste erbjuda meningsfulla sammanhang för elevernas kunskapande. Kommunikationen blir väsentlig, eleverna måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument. Detta kan ske muntligt och skriftligt, men också genom att man använder andra uttrycksmedel. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form kan vara inslag i skolans verksamhet.

Olika lärandeteorier

I skoldebatt och forskning finns ett fokus på frågor kring lärande och hur lärande går till. Inom forskningen har man under olika tidsperioder utvecklat olika teorier om inlärning och utveckling.

PROGRESSIVISMENS INTRÄDE I SVENSK SKOLA

En historisk tillbakablick visar att den utbildningspolitiska debatten och forskningen tog fart under efterkrigstidens reformiver. Det utvecklades under denna tid en utbildningsoptimism som kom att omfatta de flesta politiska aktörer och som öppnade utbildningssystemet för nya grupper.¹¹ Den syn på lärande och kunskap

¹⁰ Bildning och kunskap, SOU 1992:94, 1997.

¹¹ Kobran, nallen och majjen – tradition och förnyelse i svensk skola och forskning, Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus nr 12, 2003.

som var drivande i efterkrigstidens reformering av den svenska skolan hämtade mycket av sin inspiration ur den filosofiska och pedagogiska riktning som kallades progressivismen och som hade sitt ursprung i amerikansk forskning. En av de främsta företrädarna för denna forskning var John Dewey. Han betonade att det inte får bli en klyfta mellan det man lär sig och det man gör – mellan kunskap och moral. Vidare lyfter han fram utbildning genom demokrati, dvs. när eleverna får delta i demokratiska livsformer utbildar man dem samtidigt för demokrati. Deweys teorier gav underlag för tanken om en allsidig skola som skulle utveckla såväl intellekt som handlag, en slags aktivitetspedagogik. Progressivismens teser om lärandets och bildningens natur innebar försök att göra upp med traditionella föreställningar om den så kallade formaltbildningens mekaniska syn på lärande som ett slags träning av medfödda förmågor.

Tre viktiga inriktningar inom teorierna om lärandeprocesser har utvecklats under senare hälften av 1900-talet: (1) behaviorismen, (2) kognitiv och meta-kognitiv teori och (3) sociokulturella lärandeteorier.

INLÄRNING SOM BETEENDEFÖRÄNDRING

Behavioristiskt grundade lärandeteorier bygger på antagandet att inlärnin g är det samma som utveckling, ju mer individen lär sig desto mer utvecklas denne. Beteenden, både språkliga och fysiska, förvärvas i små steg och byggs upp mot en större komplexitet. Omvänt kan komplexa beteenden brytas ned i enskilda beståndsdelar. Ett sådant lärande organiseras kan i systematiskt uppbyggda drillövningar, som tar lärandet från det enkla till det komplexa. Repetition förstärker kopplingen mellan stimulus och respons, och motverkar på så sätt glömska. Teorierna är inriktade på yttre beteenden snarare än på inre processer och handlar om att förmedla relativt enkla och avgränsade kunskaper och färdigheter. Behavioristiska teorier skulle på så sätt kunna leda till en undervisning, där man ser eleven som ett tomt kärl som ska fyllas, eller en tom tavla där läraren förmedlar kunskap till eleven vars enda uppgift är att lagra den. Minnet och förmågan att reproducera spelar en central roll. Roger Säljö menar att den kanske viktigaste konsekvensen av behaviorismen som pedagogisk ideologi var utvecklingen av undervisnings- eller utbildningsteknologin. Utgångspunkten utgjordes av försök till målbeskrivningar av ett önskat beteende och därefter försök att systematiskt bryta ner dessa i komponenter som ingick i lärandet. Denna systematik slog igenom på tämligen bred front, men kanske mest inom yrkesutbildningen.¹²

12 Säljö, Roger, I kunskapens namn, Lärarförbundet, 2007.

PIAGET OCH KONSTRUKTIVISMEN

Under 1970-talet inriktade sig den pedagogiska debatten istället på kunskapande som en inre process. Man utgick från att individen naturligt utvecklas mot en allt bättre förståelse av världen. Frågan om att överföra den kollektiva kunskapen till nya släkten blir då en fråga om att skapa goda förutsättningar för individens utveckling av sina kunskaper. Skolans uppgift i detta perspektiv blir att skapa betingelser för elevens naturliga utveckling och stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå.

Piaget företräder en *konstruktivistisk* syn på kunskap och lärande. Konstruktivismen innebär en betoning av att kunskap är något som människor aktivt skapar. Det är således inget som finns som en färdigförpackad storhet som man kan ta till sig. Piaget har framförallt bidragit till en generell, utvecklingspsykologisk stadieteori som bygger på idén om en stegvis utveckling av generella tankemönster som strukturerar individernas inläring och förståelse. Piaget ger en bild av det aktiva barnet som på egen hand utforskar världen, experimenterar, formulerar hypoteser och prövar sig fram. Piagets forskning är inte i första hand inriktad på skolpedagogik utan sysslade mer generellt med individens kunskapsutveckling. Den har ändå haft betydelse för skolan och den pedagogiska debatten och de svenska läroplanerna på 1960-talet och 1970-talet tar enligt Roger Säljö sin utgångspunkt i hans perspektiv. Piagets teorier är emellertid begränsade till utvecklingen av logiskt och abstrakt tänkande, medan kognitiv teori numera också utgår från att känslor och attityder har betydelse för tänkandet. Den kritik som har riktats mot Piagets utgångspunkter gäller alltså att de i alltför hög utsträckning utgår från individens hantering av den fysiska världen, men också hans stadieteorier har mött invändningar. Senare forskning har tagit fasta på sociokulturella faktorer som centrala för lärandeprocesser.

Utmärkande för en undervisning som utgår från *kognitivt lärande* är att elever, istället för att betraktas som kärl som ska fyllas med utifrån kommande kunskap, ses som aktivt kunskapande individer vars lärande främjas av att de deltar i mål-orienterade gemensamma aktiviteter. Med ett kognitivt perspektiv på lärande, är det viktigt att eleverna utvecklar fungerande kognitiva strategier, men också att de lär sig om sitt eget lärande. Det innebär att de ska kunna reflektera över, utvärdera och förbättra sina kognitiva strategier, sitt tänkande. Det är detta som forskare benämner *metakognition*. Metakognitionen syftar till att eleverna ska bli självständiga och kunna förstå och påverka sitt eget lärande.

VYGOTSKIJ OCH DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET

Under slutet av 1980-talet växte intresset för Vygotskij och den ryska kulturpsykologiska forskningen. Vygotskij utgår från motsättningen mellan att å ena sidan överföra kunskaper från de vuxna till barnen och å andra sidan att barnen själva måste utveckla sina kunskaper.

Vygotskijs utgångspunkt är att lärande är en funktion av interaktion med andra. Människan växer upp i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper får sin näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker hennes sociokulturella omgivning. Vygotskij arbetar också med idén om en meningsfull praktik, där kunskap är ett redskap för att nå ett mål. Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till en början är något yttre, blir de till något inre. Den vuxnas kunskaper införlivas på så sätt med barnens egen förståelse. Språket blir betydelsefullt. Barnet utvecklar språket i interaktion med de vuxna och ordens betydelse för barnet utvecklas genom användandet. Denna växelverkan mellan ord och mening gäller inte bara barn utan all kunskapsutveckling. En händelse får mening genom de begrepp man förstår den med, samtidigt som begreppens mening utvecklas då de används.

Säljö fokuserar på språkets roll i lärandeprocessen och hävdar att det är genom språket som vi tolkar, upplever och jämför våra upplevelser. Säljö hävdar att samtal om världen runt oss är en av de viktigaste vägar individer har att samla erfarenheter och återskapa sin verklighet. Detta innebär ett dilemma i skolsituationer, där lärandet sker i en kontext som är avskild från det vanliga livet.¹³

SAMMANHANGETS BETYDELSE

Sedan 1990-talet har forskningen om hur individers förståelse utvecklas inom olika områden varit mycket aktiv. Slutsatserna av denna forskning är att den kognitiva utvecklingen också är knuten till det kulturella, språkliga och praktiska sammanhanget. Utmärkande för ett sociokulturellt perspektiv är just intresset för lärandets sociala karaktär och sammanhang. Lärande sker alltid i en bestämd situation och de kunskaper man uppnår är förbundna med ens uppfattning av denna situation. Kortfattat kan man påstå att situationen påverkar hur kunskaper struktureras och hur tänkandet formas. Människor kan lösa problem och hantera svåra uppgifter i en viss situation utan att nödvändigtvis kunna göra det i en annan. Det

13 Kobran, nallen och majjen – tradition och förnyelse i svenska skola och forskning, Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus nr 12, 2003.

som människor klarar av ifråga om beräkningar i snabbköpet, kan visa sig svåra att hantera när man får samma uppgifter presenterade som papper- och pennaproblem. Detta synsätt får naturligtvis konsekvenser för lärandet i skolan. Individen lär sig i samspelet med sin omgivning och den sociala och språkliga miljön i skolan påverkar lärandet. Härtill kommer att elevernas olika sociala bakgrund och deras tidigare sociala och kulturella erfarenheter har betydelse för hur de kan hantera skolans sociala miljö.

På samma sätt har informationsteknologins insteg i skolvärlden fått betydelse för undervisning och lärande. Särskilt stor betydelse har möjligheterna att använda ny teknik för elever med funktionsnedsättningar. I lärandesituationer där kommunikation och språkanvändning är centrala begrepp och utgör länkar mellan barnet och omgivningen, kan fysiska redskap som informationsteknologin erbjuder bli ett stöd för lärande och utveckling. Det kan ske vad forskarna kallar mediering, dvs. att barnet samspelar med och tolkar världen genom olika redskap, där såväl lärare, andra elever som informationsteknologi kan utgöra mediatorer.

Utgångspunkter för samtal kring det praktiska arbetet i skolan

Detta avsnitt ska ge underlag för kollegiala samtal kring det praktiska arbetet i skolan. Vilka mål har man för sitt arbete, vilka kunskaper är viktiga och hur löser man de olika dilemman som kan uppstå i olika undervisningssituationer? Hur löser man frågor kring inflytande och delaktighet? Som underlag för diskussionerna presenteras några olika och delvis motstridiga bilder av arbetet i särskolan. Bilderna är hämtade dels ur Skolverkets olika studier och lägesbedömningar, dels ur forskningsstudier.

» NÄR DET GÄLLER MÅL SOM HANDLAR OM ATT LÄRA KÄNNA SIG SJÄLV OCH SINA FÖRMÅGOR FINNS DET EN RISK FÖR ATT MAN I SÄRSKOLAN LÄGGER TYNGDPUNKTEN PÅ TILLKORTAKOMMANDEN SNARARE ÄN FÖRMÅGOR. «

Uppdraget

VIKTIGA KUNSKAPER

En utgångspunkt för att diskutera målen för undervisningen i särskolan kan vara att mer generellt försöka ta ställning till vilka kunskaper som är särskilt viktiga och vad de ska användas till. Om man ser kunskaper som verktyg för att hantera tillvaron, måste man fundera över vilka villkor barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning lever under både här och nu och hur deras framtid kan komma att gestalta sig. Då handlar det inte bara om traditionella ”skolkunskaper”, att kunna läsa, räkna och skriva, utan också förmågan att klara det dagliga livet, förmågan till socialt samspel och till att hantera både sin egen och andras olikheter. Liksom alla andra tillägnar sig särskolans elever kunskaper och erfarenheter utanför skolan. Hur kan dessa tas tillvara i skolan? Hur kan skolan hjälpa eleverna att förstå och sortera bland alla intryck de nås av och hjälpa dem till mening och sammanhang i en tillvaro som kan kännas kaotisk?

I läroplanerna finns dels mål som är lika för alla skolformer, dels mål som utgår från de särskilda förutsättningar som gäller för eleverna i särskolan. Det ställs stora krav på pedagogerna att utforma de konkreta undervisningsmålen för såväl klassen/gruppen som för den enskilde individen. Det är också av stor vikt att elever och föräldrar har god kännedom om de mål som eleverna ska uppnå. Skolverkets lägesbedömningar 2006 och 2007 visar att kopplingen mellan undervisningen och de nationella målen ofta är otydlig.¹⁴ Kurserna integreras och tematiseras utifrån ett individperspektiv och från vad eleven bedöms behöva i framtiden. Andra bedömare menar att särskolans undervisning i hög utsträckning styrs av traditioner och av de verksamma lärarnas egna bedömningar av vad undervisningen ska leda till.¹⁵

I en doktorsavhandling av Kristina Szönyi problematiseras att vissa mål i grundsärskolan är formulerade på ett annorlunda sätt än i grundskolan. När det gäller mål som handlar om att lära känna sig själv och sina förmågor finns det en risk för att man i särskolan lägger tyngdpunkten på tillkortakommanden snarare än förmågor. Undervisningen behöver utvecklas mot att *utveckla sin kunskap om hur elevers kompetenser och styrkor kan upptäckas och lyftas fram i ljuset av kunskapsuppdraget, där förståelse, förmågor och elevers samlärande lyfts fram.*¹⁶

14 Skolverkets lägesbedömningar 2006, rapport 288 och 2007, rapport 303.

15 LPO 94 och Lpf 94, kap 2.

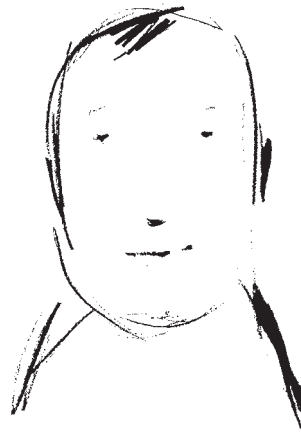
16 Szönyi, Kristina, Särskolan som möjlighet och begränsning – Elevperspektiv på delaktighet och

En utvecklingsstörning kan innebära både en lägre nivå i begåvningsutveckling och adaptiva svårigheter, dvs. svårigheter att kunna tillämpa kunskaper. Conny Bergqvist, ombudsman på FUB (Riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna) som själv har en lindrig utvecklingsstörning, har vid offentliga föreläsningar, uttryckt det som att *”det som andra lär sig av sig själva, måste vi få lära oss i skolan”*. Det innebär att vid sidan av ett mer traditionellt, nivåanpassat kunskapsstoff, finns det andra kunskaper som behöver komma in i särskolans undervisning. Lärarna i särskolan måste lägga en stor del av tiden på att lära eleverna att tillämpa färdigheterna och på att ge eleverna strategier för att uppnå det som undervisningen ytterst syftar till, något de har nytta av framöver.

Baskunskaper och social fostran

En forskningsstudie redovisar hur ett antal lärare själva anger de mål de anser vara huvudsakliga för sina elever i grundsärskolan. I lärarnas beskrivning framträder en stor variation. Vissa av målen kan sägas vara framtidsblickande, i meningen att de beskriver elevens behov i framtiden, medan andra beskriver elevens behov här och nu. Målen sorteras i fyra olika områden; man vill ge eleverna kunskaper i basämnen (läsa, räkna, skriva), utveckla deras självförtroende, ge dem en social fostran samt erbjuda dem en lustfylld tillvaro.

De fyra områdena står i ett inte helt okomplicerat förhållande till varandra. Strävan efter att ge eleverna trygghet och stärka deras självförtroende kan stå i ett motsatsförhållande till strävan att främja kunskapsutveckling och ge utmaningar. Förutsättningarna för trygghet och självförtroende kan motverkas av att man ställer krav på eleverna som kan leda till misslyckande. En annan komplikation är gruppen och behovet av att känna gruppmedlemskap. Dilemmat framställs på följande sätt: *Å ena sidan anses det vara viktigt med baskunskaper i så stor omfattning som möjligt. Å andra sidan kan nivån på dessa kunskaper inte pressas för högt, då för höga eller fel ställda krav anses utgöra en risk för att de berörda elevernas självförtroende kan komma att haverera. Om då kraven istället differentieras och anpassas till klassens olika individer, riskerar detta att splittra elevernas känsla för gruppen som en enhet – en känsla som i sin tur anges som en av förutsättningarna för att självförtroende ska kunna utvecklas.*¹⁷



utanförskap, Stockholms universitet 2005.

17 Blom, Anna, Under rådande förhållanden – att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. FOU-rapport, 2003:3.

Detta dilemma beskrivs också av Diana Berthén som tar upp lärarnas uttalanden om att eleverna inte får utsättas för alltför höga krav i ”teoretiskt” lärande, som t.ex. läsning, skrivning och räkning och riskera misslyckanden.¹⁸

Undervisningen

Enligt Skolverkets lägesbedömning 2007 trivs eleverna bra i särskolan och känner stor trygghet.¹⁹ Men av samstämmiga bedömningar av särskolans verksamhet framgår också att undervisningen alltför ofta innehåller för lite av sådana krav och utmaningar som kan leda till en bättre kunskapsutveckling. Flera forskare inom det specialpedagogiska fältet menar att ämnesdidaktiska teorier inte har fått något riktigt genomslag kring elever i behov av särskilt stöd, men att det däremot har funnits ett starkt inslag av speciella metoder, särskilda material och läromedel kring undervisning av elever med funktionsnedsättning.²⁰ Den traditionella specialpedagogiska metodiken har mer handlat om att träna och bota än om att utveckla förståelse för de förmågor som ligger i läroplanens kunskapsuppdrag. Elevers behov har också tolkats i termer av omsorg och mera sällan utifrån skolans kunskapsuppdrag som innefattar att utveckla de kunskapskvaliteter och den kompetens som anges i läroplanernas mål.

Det flerstämmiga klassrummet

I de sociokulturella lärandeteorier, som bl.a. företräds av Vygotski och Säljö, framträder språket, kommunikationen, som avgörande i en individs lärande. Vygotskij hävdar t.ex. att ett barns utveckling inte begränsas av dess inre mentala förutsättningar och tillkortakommanden, att den inte är ”naturlig” utan måste förstås som socio-kulturell-historisk praxis. Det handlar inte om individ, mognad och förutbestämda stadier, utan om interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner.²¹ Den norska forskaren Olga Dysthe menar att lärande sker genom samtal och skrivande.²² Det flerstämmiga klassrummet är ett klassrum där lärarens röst bara är en av de många som hörs. Kärnan i det flerstämmiga klassrummet är att elever ska lyssna till varan-

» KLASSRUMSDIALOGEN
BEHÖVS FÖR ATT ELEVEN
SKA KUNNA FÅ SYN PÅ ATT
TANKAR OCH UPPFATTNINGAR
KRING DET MAN STUDERAR
KAN VARIERA. GENOM ATT
UPPMÄRKSAMMA ELEVERNA
PÅ VARIATION OCH SYNLIK-
GÖRA LIKHETER, SKILLNADER,
MÖNSTER OCH SAMBAND,
KAN LÄRARE STÖDJA ELEV-
ERNA ATT KOMMA VIDARE I
SITT EGET TÄNKANDE OCH
LÄRANDE. «

18 Berthén, Diana, Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhets-teoretiskt perspektiv, Karlstads universitet 2007:19.

19 Skolverkets lägesbedömning 2007, rapport 303.

20 Helldin, Rolf, Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten, HLS förlag, 2000. Holmqvist, Mona, En främmande värld, Studentlitteratur, 2004.

21 Strandberg, Leif, Vygotskij i praktiken, Nordstedts akademiska förlag 2006.

22 Dysthe, Olga, Det flerstämmiga klassrummet, Studentlitteratur 2001.

dra, till exempel genom att använda sig av det klasskamrater säger och skriver för att på så sätt komma vidare i sitt eget tänkande. Klassrumsdialogen behövs för att eleven ska kunna få syn på att tankar och uppfattningar kring det man studerar kan variera. Genom att uppmärksamma eleverna på variation och synliggöra likheter, skillnader, mönster och samband, kan lärare främja elevernas lärande. Att få tillträde till det kollektiva samtalet lyfts fram som en förutsättning för att synliggöra och kommunicera egna tankar och föreställningar och det är väsentligt i alla ämnen. I kommunikationen får läraren också en uppfattning om elevens förståelse för det som ska läras ut och det kan ge nya infallsvinklar till att utveckla elevers kunskap.²³ Språket är av grundläggande betydelse för eleverna, oberoende av vilket ämne det handlar om.

Språkutveckling och kommunikation

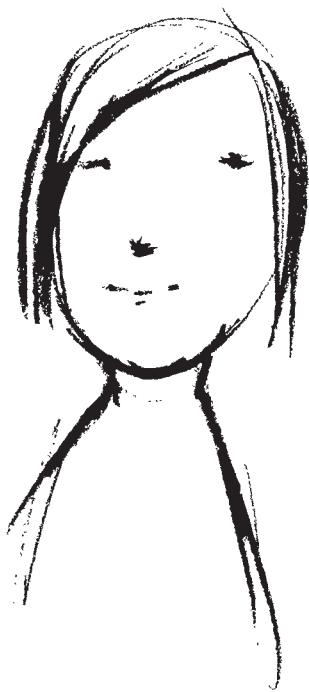
Moderna lärandeteorier betonar således vikten av kommunikation och språkets och samtalets stora betydelse för lärande och utveckling. Hur arbetar man då med elevernas språkutveckling i särskolan?

I Diana Berthéns studie av en grundsärskoleklass konstateras att eleverna erbjuds mycket begränsade skriftspråkliga sammanhang. Eleverna möter eller använder inte texter i någon större omfattning. Det skriftspråk de möter i klassrummet utgörs av dagens schema, enstaka ordbilder på tavlan eller olika spelmaterial i någon språktränande gruppaktivitet. Eleverna förväntas bli läs- och skrivföberedda i huvudsak genom att träna på att skriva bokstäver.

I en träningskola, som ingick i ovan nämnda studie, har samtliga elever någon form av språk- och kommunikationsproblem och flera av dem ett icke fungerande tal. Personalen har här en uttalad ambition att träna elevernas kommunikativa kompetens och att teckenkommunikation blir en viktig aspekt. Samtidigt har Berthén synpunkter på hur träningen går till och menar att föreställningen var att teckenfärdigheten främst tränas genom att eleverna lär sig att behärska ett begränsat antal tecken och genom många repetitioner, men att målet främst är att kunna använda tecknen i *kommande* situationer. Parallellt dras till forskning som visar hur läs- och skrivkompetenser utvecklas i ett sammanhang. Ett språkutvecklande sammanhang för barn med betydande språk- och kommunikationsproblem, kännetecknas av att både barnen och de vuxna omkring dem använder tecken som stöd och som ett ständigt närvarande språkligt redskap.²⁴

23 Svenska – en samtalsguide, Myndigheten för skolutveckling 2007/08.

24 Berthén, Diana, Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett



Pedagogiska utmaningar

Ett dilemma i sammanhanget är att förena behovet av flerstämmighet med heterogeniteten i klassrummet och behovet av att starkt individualisera undervisningen. Vad är skillnaderna mellan eget arbete och individualisering? Specialpedagogiska skolmyndigheten ställer i ett referensmaterial frågan om man inte i särskolan behöver finna sina egna former för att tolka individualisering. De menar att individualiseringen bör utvecklas i riktning mot att alla elever kan lära tillsammans och ges möjlighet till ökad delaktighet i sitt eget lärande. Utvecklingspotentialen inom särskolan ligger i att skapa pedagogiska och didaktiska sammanhang som använder sig av elevernas förutsättningar, kunskaper, erfarenheter och resurser och att utmana dem i olika former av samlärande.²⁵

Carlbeck-kommittén tar i sitt betänkande upp att det i särskolans klasser och grupper mycket ofta handlar om en envägskommunikation mellan elev och lärare/assistent, medan kommunikationen mellan eleverna är starkt begränsad.²⁶ Hur kan man arbeta för att utvidga kommunikationen i klassrummet?

Möjligheter till lärande

Som tidigare sagts har Skolverket konstaterat att både elever och föräldrar är nöjda med särskolan och eleverna uttrycker också att de lär sig mycket.²⁷ Många barn och ungdomar som först har gått i grundskola och efter några år mottagits i särskola vittnar om att deras skolsituation har förbättrats och att de trivs i skolformen. Framför allt talar de om att de behöver den långsammare takt i lärandet som särskolan erbjuder. I ett examensarbete från specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet intervjuas tio elever med erfarenhet från såväl grundskola som grundsärskola om hur de upplever sin skola.²⁸ Eleverna i grund-särskolan beskriver att de får mycket stöd och känner en social gemenskap.²⁹

verksamhetsteoretiskt perspektiv, Karlstads universitet 2007:19.

25 Föreläsningsmaterial, Specialpedagogiska skolmyndigheten.

26 Carlbeckkommittén, För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning, delbetänkande (SOU 2003:35), Fritzes, 2003.

27 Skolverkets lägesbedömning 2007, rapport 303.

28 Lundgren, Elisabeth, Att byta skola förändrade hela mitt liv. I gränslandet mellan grundsärskola och grundskola, examensarbete på specialpedagogiska programmet, Göteborgs universitet 2004.

29 Lundgren, Elisabeth, Att byta skola förändrade hela mitt liv. I gränslandet mellan grundsärskola och grundskola, examensarbete på specialpedagogiska programmet, Göteborgs universitet 2004.

SMÅ GRUPPER OCH HETEROGENITET

Lärares förväntningar på elever kan ha stor betydelse för elevernas självförtroende och för deras lärande. Finns det en risk för att särskoleplaceringen i sig sänker förväntningarna på en elev så att de lägre förväntningarna blir en självuppfyllande profetia? Blir själva skolformen ett hinder för lärandet? Olika forskningsstudier och skolprojekt visar att elever kan få en positiv draghjälp i en omgivning där många elever har en hög inlärningskapacitet. Forskningen pekar på samlärandets betydelse, samtidigt som undervisningen i särskolan ofta sker i mycket små grupper. Vad innebär detta för elevernas kunskapsinhämtande och sociala utveckling? I särskoleklasser och grupper kan som visas ovan heterogeniteten vara mycket stor. Innebär det ett hinder för de elever som har större förutsättningar till lärande än flertalet i gruppen? Vad ska i så fall prioriteras, mycket stöd och social gemenskap eller positiv draghjälp i lärandet i form av en omgivning där många elever har kommit långt i sin kunskapsutveckling men där eleven känner ett utanförskap?

Delaktighet och ansvar

Elever i särskola och särvox, har samma rätt till delaktighet och inflytande i undervisningen och det egna lärandet som elever i alla andra skolformer. Inflytandet måste självklart ta sig olika former och uttryck beroende på elevernas förutsättningar och ålder, men utgångspunkten är lika viktig för alla elever. Skolkommittén har tre utgångspunkter för elevers inflytande:

- Elever ska ha inflytande därför att det är en mänsklig rättighet.
- Elever ska ha inflytande därför att det ingår i skolans uppgifter att fostra demokratiska medborgare.
- Elever ska ha inflytande därför att delaktighet är en förutsättning för lärande.

En del av inflytandet är det mer formella inflytandet via t.ex. klass- och elevråd där man ofta tar upp frågor som förbättringar i den fysiska skolmiljön, klassresor och hur eleverna har det tillsammans.

Men det viktigaste är att eleverna känner delaktighet i, inflytande över och ansvar för själva läroprocessen och det egna lärandet. Kunskapsarbete är en skapande process, och den som skapar måste vara närvarande och delaktig i det som sker. Det kan man inte vara, skriver Skolkommittén, om det är någon annan som tar hela ansvaret för vad och hur man ska lära sig, och om man själv känner sig utanför. Förutsättning för en reell delaktighet är att elever och i förekommande fall föräldrar, och lärare är överens om de mål man arbetar mot. Läraren måste

» ELEVER I SÄRSKOLA OCH SÄRVUX, HAR SAMMA RÄTT TILL DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE I UNDERVISNINGEN OCH PÅ DET EGNA LÄRANDET SOM ELEVER I ALLA ANDRA SKOLFORMER. «

kunna förmedla de konkreta målen för undervisningen på ett sådant sätt att eleven förstår vad de handlar om och vad som krävs för att kunna uppnå dem. Det är en förutsättning för att de ska kunna ta ett eget ansvar för sitt arbete. De individuella utvecklingsplanerna och utvecklingssamtalen är de naturliga utgångspunkterna för att uppnå delaktighet.³⁰

30 Skolkommitténs delbetänkande, Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar, (SOU 1996:22), Fritzes 1996.

Frågor att samtala kring

- 1.** Vilka kunskaper är viktiga för våra elever och hur kommer vi fram till det? Vad ser vi som centrala kompetenser att utveckla för våra elever?
- 2.** Vilka generella förmågor är viktiga att utveckla hos våra elever?
- 3.** Hur kan vi ställa krav på eleverna och utmana dem utan att äventyra deras självförtroende och tillit till den egna förmågan?
- 4.** Hur kan vi arbeta för att få ett flerstämmigt klassrum och inte bara en dialog mellan elev och lärare? Hur kan man arbeta för att öka elevers samlärande i särskolan?
- 5.** Hur kan vi arbeta för att lyfta fram förmågor och möjligheter istället för tillkortakommanden och begränsningar?

KAPITEL 2.

BEDÖMNING OCH BETYG

I detta avsnitt tar vi upp frågor om kunskapsbedömning och betyg och ger en bakgrund till de förändringar som under senare år har skett när det gäller synen på bedömningar och deras syfte.



Kunskapsbedömningar, prov och betyg har under de senaste decennierna varit föremål för stor uppmärksamhet både i Sverige och internationellt. När, var och hur ska bedömning ske och vad har bedömningen för syfte? Helena Korp skriver att det under denna period har vuxit fram ett behov av att hitta nya vägar för att motivera elever.³¹ Det kan vara en av anledningarna till att lärare, forskare och politiker har sökt så intensivt efter nya former och funktioner för kunskapsbedömning. Dagens diskussioner om prov handlar inte så mycket om sortering och konkurrens, utan om djupinläring, självförståelse och individualiserad undervisning. Syftet med kunskapsbedömning har vidgats från betygssättning och sortering till att också stödja individers lärande och utgöra instrument för utveckling av undervisningen, klassrummet och läroplanerna, en så kallad formativ bedömning.

Ett förändrat betygssystem

Skolan övergick i och med införandet av läroplanerna 1994 till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Det tidigare systemet var relativt, dvs. eleverna bedömdes i relation till varandra. I det förändrade betygssystemet ska bedömningen istället grunda sig på elevens prestation i förhållande till preciserade mål i kursplanerna. Det vidgade kunskapsbegrepp som behandlas i ett tidigare avsnitt ställer också nya och fördjupade krav på kunskapsbedömningen. Samtidigt har tyngdpunkten i den didaktiska forskningen på senare år förändrats från undervisning till lärande, vilket i sin tur påverkar synen på hur man kan dokumentera, bedöma och utveckla kunskaper.

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen och kunskapsbedömningarnas funktion som utvärderingsinstrument markeras tydligare.

Bedömning som ett redskap för att främja lärande

Bedömning av kunskap och kompetens kan tjäna olika syften och fylla skilda funktioner. Traditionellt har kunskapsbedömningar och betyg primärt använts för att kontrollera vad eleverna har lärt sig och för att betygssätta deras prestationer. Det är produkten som är i centrum, så kallad summativ bedömning.

31 Korp, Helena, Kunskapsbedömning – hur, vad och varför, Myndigheten för skolutveckling 2003.

Enligt Christian Lundahl finns det en relativt stor samstämmighet för att betyg och andra mindre utförliga bedömningar i sig inte bidrar till ett ökat lärande.³² De kan till och med ha motsatt effekt. Den avgörande faktorn för om bedömningar ska kunna främja lärandet ligger framför allt i *hur* de genomförs. Om bedömningar ska utveckla lärandet, måste de vara framtidsinriktade och framför allt handla om vad eleven behöver göra för att bli bättre och inte fastna i hur bra de har lyckats tidigare.

Inte bara i Sverige utan i hela västvärlden sker nu en förändring från att bedömning främst används för att kontrollera vad eleverna lär sig i riktning mot att bedömningen används för att främja lärande. Bedömningen blir en del av lärandet och sker fortlöpande. Detta innebär också en starkare betoning av elevernas delaktighet och medverkan i bedömningsprocessen. Eleverna ska i större utsträckning lära sig att värdera sina egna kunskaper för att själva kunna förstå och påverka sitt lärande samt göra informerade val. Kunskapsbedömningarna bidrar med underlaget för denna process. Lärare och elever bedömer alltså tillsammans var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare. En förutsättning för detta är att lärare och elever och i förekommande fall föräldrar, har en fortlöpande kommunikation om vilka krav som ställs och var eleven befinner sig i sin lärprocess. Samtalet mellan berörda parter om var varje enskild elev står och vad som kan utvecklas, är centralt i det sammanhanget. Exempelvis handlar det om hur den individuella utvecklingsplanen kan användas i samband med en bedömning för utveckling. I själva bedömningen kan ingå allt från traditionella uppgifter till observationer, intervjuer, problemlösning, essäer, utställningar, portföljer, projektvärdering, självvärdering. Det har visat sig att denna typ av bedömningsmetoder inte bara lyckas beskriva elevernas kunskaper, utan även bidrar till att utveckla dem.

» ELEVERNA SKA I STÖRRE
UTSTRÄCKNING LÄRA SIG ATT
VÄRDERA SINA EGNA KUNSKA-
PER FÖR ATT SJÄLVA KUNNA
FÖRSTÅ OCH PÅVERKA SITT
LÄRANDE SAMT GÖRA INFOR-
MERADE VAL. «

Summativ och formativ bedömning

I forskningsvärlden ser man ett paradigmskifte när det gäller kunskapsbedömning. Caroline Gipps beskriver hur äldre bedömningstraditioner alltmer ersätts med vad hon kallar "educational assessment" eller pedagogisk bedömning. Gipps ställer två viktiga frågor, "bedömning för vad?" och "vilket slags lärande vill vi åstadkomma?" De är frågor som ger lärande och bedömning en ny betydelse, både för individen och för skolans lärandemiljö. Grunden i det hon kallar paradigmskifte är just en ny syn på lärande och mänsklig aktivitet. Det handlar om ett lärande som utgår

32 Lundahl, Christian, Pedagogiska magasinet nr 4 2008.

från individens möjligheter att utvecklas, som ser till elevens bästa sidor.³³ Syftet med bedömning måste vara att eleven ska visa vad hon kan och inte åka dit på vad hon inte kan, skriver Astrid Pettersson.³⁴ Utmaningen för många pedagoger är att göra det viktigaste bedömbart och inte det enkelt mätbara viktigast.

Formativ bedömning är det begrepp som ofta används när det handlar om en bedömning som syftar till att stödja lärandet. Paul Black och Dylan William har analyserat ett antal studier från olika länder kring formativ bedömning. En slutsats de drar är att när man gjorde systematiska försök att stärka och utveckla den formativa utvärderingen, fick man också ett signifikant bättre lärande. Studieresultaten förbättrades påtagligt och framför allt för de svagpresterande eleverna. Det visade sig också att när eleverna involverades i bedömningsprocessen hade det goda effekter på lärandet och motivationen ökade, medan elevernas lärande inte gynnades av prov där eleverna enbart fick poäng eller betyg.³⁵

Formativ bedömning är också en utgångspunkt för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, IUP med de skriftliga omdömena.³⁶ Särskilt som de ska kunna fungera som pedagogiska verktyg och stimulera elevernas lärande och förmåga att ta ett eget ansvar för sitt lärande. Sambandet kan beskrivas som att grunden för IUP är vad den formativa bedömningen kommer fram till, eftersom en sådan bedömning och utvärdering ger vägledning om elevens starka och svaga sidor i ämnena och konkretiserar det eleven behöver utveckla i nästa steg. Det kan också handla om vad som behöver förändras i skolmiljön och i elevens omgivning för att underlätta elevens kunskapsutveckling. Till stöd för bedömningar tillhandahåller skolverket diagnosmaterial i några ämnen.³⁷ Paul Black menar att det fortfarande inte är så vanligt med formativa bedömningar i den praktiska pedagogiska vardagen i klassrummet. Det innebär inte att lärarna inte stödjer eleverna i deras skolarbete. Black menar att lärarna ställer frågor, skriver kommentarer, rättar prov

33 Gipps, Caroline, *Beyond testing – Towards a theory of educational assessment*. Routledge Falmer, 1994.

34 Lindström, Lars och Lindberg, Viveka red., *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, HLS, 2005.

35 Black, Paul och William, Dylan, *In the black box: Raising standards through classroom assessment*, Departement of Education & Professional Studies vid Kings College I London, Phi Delta Kappan 80(2).

36 Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, Skolverkets allmänna råd och kommentarer, SKOLFS 2009:16, 2009.

37 www.skolverket.se – prov & bedömning.

och uppmuntrar eleverna i deras lärandeprocesser, men att kvaliteten i lärarnas arbete varierar och att syftet med bedömningarna ofta inte är tydliga för eleverna.

Kristina Lohman har redogjort för vad engelsk forskning har kommit fram till när det gäller formativa eller pedagogiska bedömningars betydelse för elevernas lärande. Loman beskriver med utgångspunkt i denna forskning ett antal faktorer som har betydelse för att elever förbättrar sina resultat och utvecklas.

- *Lärarens förhållningssätt till bedömning och lärande.* Bedömningarna syftar till att undersöka vad eleverna vet, förstår och kan göra. Flexibel planering, stor öppenhet och utgångspunkt i elevernas förståelsegrund är centrala inslag i arbetet. Förhållningssättet är framtidsyttande och utgår från uppfattningen att eleverna vill och kan lära sig.
- *Samtal med eleverna om ämnets karaktär och bedömningskriterier.* Bedömningarna utformas i relation till ämnet och elevernas delaktighet i hela processen är central för deras förståelse och motivation, liksom lärarens sätt att interagera med eleverna
- *Återkoppling i lärandeprocessen.* Kunskapskraven måste vara tydliga för eleven och stämma överens med lärarens uppfattning. Eleverna måste kunna jämföra sig mot den aktuella kvalitativa nivån och den som ligger längre bort och ha tillgång till olika strategier för att nå målet.
- *Meningsfulla och utmanande uppgifter för eleverna.* Undervisningen utgår från elevernas tidigare erfarenheter, föreställningar och förståelse. Ny kunskap läggs inte på en gammal oreflekterad kunskap.
- *Utveckling av elevernas medvetenhet om det egna lärandet.* Läraren stödjer eleverna i lärandet så att de utvecklar egna lärandestrategier och sin förmåga att tillägna sig något, istället för att fokusera på prestationen. Detta kan ge eleverna en bättre självkänsla och en mer positiv attityd till lärande. Speciellt viktigt är detta för svagpresterande elever.
- *Undervisningen utgår från målen.* Målen ska vara av kvalitativ karaktär och eleverna ska lära sig att utveckla förmågan att lösa uppgifter och problem. Regelbundna utvärderingar av själva processen har stor betydelse för utfallet av arbetet. De ökar elevernas motivation och de når fler kvalitativa mål. Den sociala aspekten är viktig då eleverna lär sig av varandra i grupp/eller i par.
- *Medvetenhet om språkets betydelse.* Interaktion mellan lärare och elev sker genom samtal. Det innebär att vad som sägs, hur det sägs och i vilket sammanhang det sägs, har betydelse. Lärarens förståelse, medvetenhet och förmåga att anpassa och utforma bedömningen är mycket centralt.



» DEN SUMMATIVA BEDÖMNINGEN SKER VID SLUTET AV EN KURS FÖR ATT INFORMERA OM VAD ELEVERNA HAR LÄRT SIG OCH HUR VÄL KURSEN INFRIAR FÖRVÄNTNINGAR.«

- *Eleverna lär sig av varandra.* Eleverna bedömer och ställer frågor om varandras arbeten i grupp, s.k. kamratbedömning. Deras metakognitiva färdigheter tränas då de får reflektera kring andras lärandeprocesser. Detta är också en social process där eleverna lär sig att samarbeta och kommunicera kring verkliga uppgifter.
- *Uppgifter och prov varierar med en tydlig återkoppling till elevernas lärande.* Varierande och utmanande uppgifter som tydligt återkopplas till eleverna ökar lusten till lärande, medan uppgifter eller prov, som återkommer med samma regelbundenhet och inte utmanar eleverna, har en negativ inverkan på deras lärande.
- *Dialogen mellan lärare och elev i klassrummet.* Korta frågor, som inte ger eleverna tid att tänka och frågor som innebär att eleverna ska gissa vad läraren tänker, utvecklar inte eleverna. Genuina frågor stimulerar eleverna intellektuellt, men också deras förmåga att se sig själva som en del av ett större sammanhang.³⁸

Den summativa bedömningen sker vid slutet av ett ämne eller av en kurs för att informera om vad eleverna har lärt sig och hur väl kursen infriar förväntningar. Ett formativt bedömningssätt utesluter inte användningen av prov, test och diagnoser utan dessa används som verktyg för det fortsatta lärandet.

Lars Lindström visar i följande uppställning hur det har skett en förändring utifrån ett annat sätt att tänka och arbeta med kunskap och bedömning:

38 Lohman, Kristina, Inside the black box, An examination of assessment in a Swedish secondary school, Masters project, University of Greenwich, 2008.

FRÅN	TILL
Bedömning används främst för att kontrollera vad barnen lär sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnostisera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevens kunskaper	Lärare och elever bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på en teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Kunskapsrelaterad bedömning
Resultat redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor och uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till att använda hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Använda dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställningar, cd-rom etc.

39

39 Lindström, Lars och Lindberg, Viveka, Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap, HLS 2005.

» FORSKNING VISAR ATT DE ELEVER SOM LYCKAS BRA I SINA STUDIER ÄR DE SOM I HÖG GRAD REFLEKTERAR ÖVER SIN LÄRANDEPROCESS. DE BLIR SJÄLVA MOTORN I SITT EGET KUNSKAPSPROJEKT OCH FÅ OCKSÅ REDSKAP FÖR ETT LIVSLÅNGT LÄRANDE. «

Forskning visar att de elever som lyckas bra i sina studier är de som i hög grad reflekterar över sin lärandeprocess. De blir själva motorn i sitt eget kunskapsprojekt och få också redskap för ett livslångt lärande.

Det finns många olika verktyg att arbeta med i samband med bedömning, några exempel är: projektarbeten, dagböcker, utvecklingssamtal, videoinspelningar. Grunden är att lärare och elever använder varierande bedömningsunderlag och metoder för att främja och bedöma lärande inom olika områden.

Förutsättningar för målstyrning

För att man ska kunna arbeta effektivt mot uppsatta mål, bör tre grundförutsättningar vara uppfyllda.

- målen ska vara kända av alla berörda parter,
- det ska finnas en förväntan på att målen kan uppnås och
- resultaten ska följas upp och bedömas.

ATT FÖRSTÅ OCH ARBETA MOT KÄNDA SYNLIIGJORDA MÅL

Den första förutsättningen är att målen ska vara kända av alla berörda parter. De individuella utvecklings- och studieplanerna kan utgöra instrument för att klargöra mål och förväntningar och ligga till grund för lärolagets val av moment, arbetssätt och material. Det viktiga är att läroplanernas och kursplanernas mål konkretiseras och synliggörs både kortsiktigt och mer långsiktigt. Förutsättningen för arbetet mot måloppfyllelse är att elever och föräldrar inte bara har kunnat ta del av målen och förstått dem, utan att de också känner sig delaktiga i processen att ta fram dem och är beredda att ta sin del av ansvaret för att arbeta mot dem. En viktig utgångspunkt för elevansvar är att eleverna har kännedom om och förstår vad slutmålet med arbetet är. Först när eleven förstår målet kan arbetet med att göra upp planer för hur målet ska nås formuleras och först då kan eleven ta ett eget ansvar för sitt lärande.

Särskolan och särvux kritiserar ibland för att i för liten utsträckning arbeta mot de nationella målen i läroplaner och kursplaner.⁴⁰ Frågor om hur man arbetar med samt hur man förstår och tolkar nationella mål är viktiga att ta upp i gemensamma samtal på skolorna. Det är inga lätta frågor. För att man ska få en ökad förståelse och en ökad samsyn inom en skola eller ett lärolag, krävs att man kontinuerligt

40 Skolverkets lägesbedömning 2007, rapport 303, 2007.

diskuterar och argumenterar kring vilka mål man arbetar mot, hur man arbetar och varför man gör som man gör.

FÖRVÄNTNINGAR OCH RESULTAT

Den andra förutsättningen är att det måste finnas en förväntan på att målen ska kunna uppnås. Förväntningar påverkar individers möjligheter att prestera. En individ kan växa med positiva förväntningar som skapar tillit till den egna förmågan, likaväl kan självförtroende och tillit minska med negativa förväntningar. I en traditionell syn på undervisning av elever med utvecklingsstörning finns en tendens till negativa förväntningar och en rädsla för att ställa krav. Det finns alltså anledning att problematisera de motiv, mål och medel som bidrar till hur verksamheten i särskolan utformas. Finns det grund att anta att det finns föreställningar om lärandet hos elever med en utvecklingsstörning som är en återspeglning av vad vi i dag vet om dessa elevers möjligheter att lära? Eller går det snarare att härröra ur särskolans historiska rötter med allt vad det innebär av kulturellt nedärvda idéer om denna elevgrupp?⁴¹ I en studie kring bedömning och inkludering som tagits fram av European Agency tar många länder upp frågan om hur ett skifte skulle kunna komma till stånd från ett förhållningssätt till bedömning som utgår från brister (huvudsakligen medicinskt baserade), till ett förhållningssätt som utgår från undervisningen och är mer interaktivt. Man framhåller behovet av ett pedagogiskt förhållningssätt som tar hänsyn till elevens starka sidor i skolämnena och använder sig av den information som bedömningarna ger för att skapa strategier i undervisningen.⁴²

BEDÖMA FÖR LÄRANDE

Den tredje förutsättningen är att resultaten ska följas upp och bedömas. I den kunskapssyn som uttrycks i både läroplan och kursplaner ingår att eleverna ska bli medvetna om sitt eget lärande, kunna reflektera över det egna arbetet och värdera sin utveckling. Bedömningen ger förutsättningar för att föra pedagogiska samtal med elever och föräldrar om undervisningens innehåll och uppläggning och arbetssätt i skolan. De skriftliga omdömen som ges i den obligatoriska särskolan ska visa på elevens resultat och sätta fokus på elevens fortsatta kunskapsutveckling.

41 Berthén, Diana, Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv, HLS förlag 2005.

42 Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder, European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.

Ett bedömningssätt som ska leda till lärande och utveckling snarare än till kontroll förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, med en kontinuerlig återkoppling till eleverna. Ett inslag som kan vara viktigt i bedömningen är att elevens lärandeprocess fångas genom att elevens lärande beskrivs med ord. Här finns två huvudaktörer – eleven och läraren. Att dokumentera en lärandeprocess kan ses som en kedja i tre steg: händelse – iakttagelse – analys. Händelse är det som eleven gör i olika situationer. Det kan vara arbeten av olika slag i bild och skrift. Dessa kan visas för andra genom att de exempelvis sätts upp på väggen. Arbetena kan också sparas under en längre tid och på så sätt illustrera elevens lärandeprocess. Man kan också använda sig av videofilmer eller presentationer via dator. Iakttagelser som formuleras i skrift kan också sparas och bidra till att spegla elevens framsteg. När materialet sedan analyseras sker en reflektion över vilket kunnande de olika prestationerna motsvarar.⁴³

Ett viktigt syfte med bedömningen av en enskild elev kan handla om att lyfta fram elevens styrkor och förmågor i ämnet och att diagnostisera problem och identifiera elevens behov av hjälp och stöd i lärandet. En bedömning av elevens förutsättningar, förkunskaper och förförståelse ger stöd för att planera undervisningen och för att hjälpa eleven att reflektera över sitt eget lärande och bli varse sina framsteg, sina svårigheter och behov samt att motivera eleven i skolarbetet.

43 Björklund Boistrup, Lena, Att fånga lärandet i flykten. Pedagogisk bedömning, HLS förlag, 2005.

Utgångspunkter för samtal kring dokumentation av lärande

Detta avsnitt syftar till att ge ett underlag för kollegiala samtal och reflektioner kring hur man i särskolan och särsvux kan arbeta med olika former av bedömningar och kvalitetsredovisningar.



» MÅLDISKUSSIONERNA I SÄRSKOLAN ÄR LIKA VIKTIGA OCH RELEVANTA SOM I ANDRA SKOLFORMER OCH DESS LÄRARE OCH SKOLLEDARE MÅSTE REFLEKTERA ÖVER HUR MAN KOMMUNICERAR MÅL OCH HUR MAN TAR FRAM UNDERLAG FÖR ATT GÖRA BEDÖMNINGAR. «

Som framgått av tidigare avsnitt ställer styrdokumentet; skollag, läroplaner och kursplaner, samma krav på särskolan och särvux att arbeta mot uppställda mål som de gör för andra skolformer. Alla elever har samma rätt till lärande och kunskapsutveckling. Skolan måste sträva efter att i undervisning och skolmiljö undanröja hinder och skapa bästa möjliga förutsättningar för lärande för alla elever. Också särskolans och särvux verksamheter och resultat måste följas upp och bedömas ur kvalitetssynpunkt. För att utveckla en verksamhet måste man ha en utgångspunkt – var står vi i dag – sätta upp mål – vart vill vi nå – ange en färdriktning – hur tar vi oss dit – och sedan ta reda på hur det faktiskt går.

Viveca Lindberg skriver att *vi vet för lite om hur bedömningar görs i Sverige, vilka redskap lärarna använder och vilka konsekvenser olika bedömningspraktiker skapar på olika nivåer i skolsystemet inom olika ämnen och för olika elever.*⁴⁴

Gemensam grund för bedömningar

Målstyrningen ställer stora krav på lärarnas förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder och förutsätter att man inom skolan för kontinuerliga diskussioner kring dessa frågor. Läroplanernas och kursplanernas mål måste uttolkas och konkretiseras i undervisningen. Detta är en process som den enskilde läraren inte kan klara på egen hand, det är ett ansvar för hela skolans personal. Lindberg skriver om den kollegiala kommunikationen, att genomförandet av det målstyrda betygssystemet innebär genomgripande förändringar för lärarna genom den ökade kommunikationen i relation till kollegorna. Man talar allt mer om betyg och kunskap och om elevernas prestationer och lärarnas bedömningsgrunder. Men kommunikationen ökar också med elever och föräldrar. Måldiskussionerna i särskolan är lika viktiga och relevanta som i andra skolformer och dess lärare och skolledare måste reflektera över hur man kommunicerar mål och hur man tar fram underlag för att göra bedömningar.

I samtal med elever och föräldrar kring mål och resultat kan det alltså vara viktigt att ta upp förväntningar både i termer av lärarens förväntningar på eleven och elevens förmågor, men också elevens och föräldrarnas förväntningar på skolan och undervisningen. Att komma fram till realistiska förväntningar från alla parter och en samsyn på vad man vill åstadkomma, kan vara en bra utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

44 Lindström, Lars och Lindberg, Viveca, Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap, HLS förlag, 2005.

Särskolan ska kvalitetsredovisas

Kommunerna är enligt förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m. skyldiga att årligen upprätta kvalitetsredovisningar. Detta omfattar även särskolan och särsvux. Ofta går det inte att urskilja särskolans resultat i de kommunala redovisningarna. Skolverket framhåller att det ofta saknas en samlad bild av elevernas kunskapsnivå på skolnivå och menar att skolorna måste bli bättre på att göra sådana sammanställningar för att få underlag för att värdera resultat och arbeta med att förbättra utbildningens kvalitet. Kvalitetsredovisningar saknas ofta för särskolans verksamhet såväl på skolnivå som på kommunal nivå. Detta är, enligt Skolverket, bekymmersamt eftersom kvalitetsredovisning ska stödja det kommunövergripande kvalitetsarbetet och underlätta diskussionerna om verksamheternas resultat och utvecklingsansvar.

I den mån kvalitetsredovisningar för skolformen finns, är de ofta beskrivande och innehåller ingen redovisning för måloppfyllelse i relation till de nationella målen. Kopplingen till de nationella målen bedöms också ofta som svag.⁴⁵ Men det är inte bara i kvalitetsredovisningarna som det är svårt att urskilja särskolan, exempelvis får elever mottagna i grundsärskolan bara betyg om vårdnadshavaren särskilt begär detta och de deltar inte i nationella prov. Det gör att det inte som i övriga skolformer finns konkreta resultat, som löper över tid och är jämförbara mellan skolor, att redovisa. Kanske måste dialogen med och inom särskolan utvidgas till att inte bara ställa krav på redovisning, utan också diskutera redovisningens när, var och hur? Skolverket har givit ut Allmänna råd om kvalitetsredovisningar (SKOLFS 2006:18).⁴⁶

Från "isolerade öar" till en del av en skolkultur

Under senare år har Myndigheten för skolutveckling och Skolverket givit ut en rad böcker och skrifter om kunskap, lärande och bedömning. I dessa publikationer nämns eller berörs sällan, särskolan eller särsvux och de speciella förhållanden som råder inom dessa skolformer. Praktiska exempel från särskolans värld hämtas inte heller. I forskningsrapporter kring skolan finns inte heller särskolan med i någon nämnvärd omfattning. I forskningen verkar särskolan ha placerats i ett särskilt fack för specialpedagogik och handikappforskning. De generella teorier kring kunskap,



45 Skolverkets lägesbedömningar 2007, rapport 303.

46 Kvalitetsredovisning, Skolverkets allmänna råd och kommentarer, SKOLFS 2006:18, 2006.

» VILKA ATTITYDFÖRÄN-
DNINGAR OCH VILKA ÅTGÄRDER
SKULLE BEHÖVA VIDTAS PÅ
SÅVÄL NATIONELL SOM KOM-
MUNAL NIVÅ FÖR ATT BRYTA
SÄRSKOLANS ISOLERING OCH
FÅ SÄRSKOLAN STARKARE
KNUTEN TILL SKOLANS
KUNSKAPSKULTUR? «

lärande och bedömning som presenteras i skrifter och rapporter är relevanta för kunskapsutveckling, lärande och bedömning på alla nivåer. Men finns det en risk för att skolledare och lärare känner sig mindre berörda och mindre stimulerade av att ta del av texter där exempel aldrig hämtas från den sociala praktik som är deras egen, eller berör förhållandena där? Det framhålls ofta att det i särskolan finns en kvardröjande omsorgskultur i motsats till skolans kunskapskultur. Carlbeck-kommittén tar upp de problem som särskolan upplever i förhållande till den övriga skolan och beskriver att särskolans personal, även i skolor där särskolan är lokalmä- sigt integrerad med grundskolor och gymnasieskolor, upplever sig som isolerade öar i skolorna.⁴⁷ Vilka attitydförändringar och vilka åtgärder skulle behöva vidtas på såväl nationell som kommunal nivå för att bryta särskolans isolering och få särskolan starkare knuten till skolans kunskapskultur? Vilka insatser och kanske attitydför- ändringar krävs av personal och elever i den övriga skolan? Och inte minst, vad kan särskolans lärare, skolledare och annan personal själva göra för att bli en inkluderad och synliggjord del av det offentliga skolväsendet?

Bedöma är inte att döma

Skolans och lärares uppgift är att främja lärande. Detta får ibland utmana gamla synsätt där att bedöma var detsamma som att döma. Det finns ofta en viss tvek- samhet när det gäller att bedöma elever. Hur uppfattas bedömningen, är det en bedömning av prestationen eller av eleven som person? Finns det en risk för att bedömningen i alltför hög grad fokuseras på en elevs tillkortakommande, snarare än till en bedömning av vad eleven faktiskt kan? Detta kan i sin tur medverka till att ge eleven en försämrad självkänsla och ett sämre självförtroende. Men kunskapsbedömningen kan användas tvärtom. En kontinuerlig kunskapsuppfölj- ning av klart definierade och kommunicerade mål ska leda till synliggjorda och förhoppningsvis förbättrade resultat och därmed ökad tillit och förtroende för den egna förmågan. Att kunna påvisa en positiv utveckling kan sporra till ökade ansträngningar. Men framför allt kan bedömningarna ge underlag för reflektioner kring undervisningen och undervisningsmiljön. Vad i undervisningen eller i skol- miljön har lett till förbättringar, vad utgör problem och hur ska vi kunna ändra på olika förutsättningar för att förbättra elevernas resultat?

47 Carlbeckskommitténs betänkanden, För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2003:35) och För oss tillsammans (SOU 2004:98), Fritzes.

SVÅRT ATT SÄTTA BETYG

Många av de frågor som kommer in till Skolverket vittnar om svårigheter med betygssättning inom särskolan. Vad innebär differentierade betyg inom särskolan om betygen ska sättas efter elevernas *individuella förutsättningar*? Är det på faktiska kunskaper eller efter elevernas arbetsprestation? Vad innebär skillnaden mellan olika betygssteg? Är det också så att alla elever bara för att de går på lektioner automatiskt får betyg? Principen för betygssättning inom särskolan är generellt densamma som inom övrig skolverksamhet; det är kunskapernas kvalitet som ska bedömas och betygssättas. Beteendenaspekter som flit och närvaro ska inte ligga till grund för betygssättningen, men hur är det i praktiken?

Det finns svårigheter och utmaningar också när det gäller bedömningar som ska utmynna i intyg eller omdömen. Det skrivna och talade språket har en central roll i bedömningsprocessen. Vad innebär det för de elever som saknar dessa förmågor? Elever inom särskolan har svårare att abstrahera och att se orsaker och samband. Hur kan man utforma bedömningssituationer som stimulerar elevernas metakognitiva förmågor?

Dokumentationen viktig

Kunskapsbedömningen är en del av undervisningen och lärandet. Lärare och elever planerar tillsammans innehåll, metoder och bedömningsförfarande. I själva bedömningen kan allt ingå, från traditionella uppgifter till observationer, intervjuer, problemlösning, essäer, utställningar, portföljer, projektvärdering och självvärdering. I grunden handlar det om att både lärare och elever måste inta ett nytt förhållningssätt när det gäller bedömningar. Att läraren är den som ansvarar för bedömningen betyder inte ensamrätt när det gäller att ställa frågor, utan eleverna ska involveras i både frågorna och i bedömningen av svaren, det vill säga vara delaktiga. Eleverna kan också uppmuntras till att kommentera bedömningarna och uttrycka uppfattningar om sitt lärande. Portfolion/portföljen är ett exempel på ett bedömningsredskap där eleverna kan involveras. Den betecknar en sammanställning av elevarbeten som är avsedda att visa på en enskild elevs insatser, framsteg och uppnådda resultat inom ett eller flera områden. Med hjälp av portföljen ska eleven lära sig att se på, reflektera över och kritiskt värdera sitt eget arbete. Elever kan lära sig att värdera och utveckla sitt arbete genom dagböcker, samtal och andra informella metoder.

Genom olika typer av dokumentation kan inte bara läraren, utan framför allt eleven själv och dennes vårdnadshavare, följa utvecklingen och bli uppmärksam-

» OM ELEVEN SKA KUNNA TA ETT EGET ANSVAR FÖR SITT LÄRANDE MÅSTE LÄRAREN OCH ELEVEN HA EN SAMSYN OM VAD SOM FÖRVÄNTAS I FORM AV RESULTAT OCH KVALITET. TILLSAMMANS SAK DE BEDÖMA VAR ELEVEN BEFINNER SIG OCH HUR FORTSÄTTNINGEN KAN SE UT.«

made på resultat. Återkopplingen är det viktigaste inslaget i en bedömning för lärande. För att kunna bedöma elevernas arbete, måste läraren ha en uppfattning om vilka kunskapskvaliteter och kvalitativa nivåer som är relevanta för en viss uppgift. Men det räcker inte med att läraren vet vad det handlar om. Om eleven ska kunna ta ett eget ansvar för sitt lärande måste läraren och eleven ha en samsyn om vad som förväntas i form av resultat och kvalitet. Tillsammans ska de bedöma var eleven befinner sig och hur fortsättningen kan se ut.

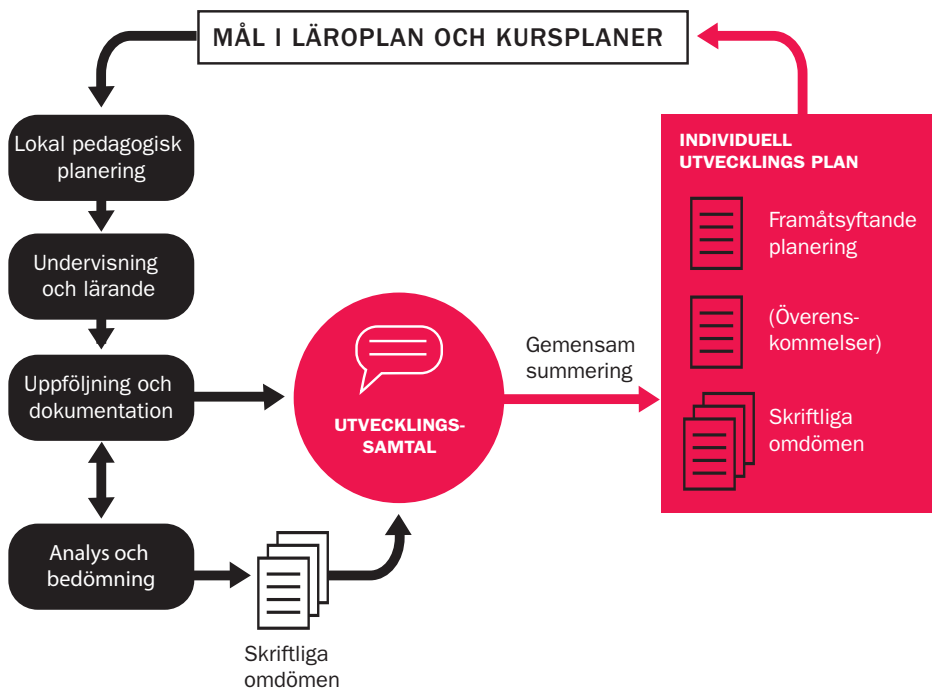
Att reflektera över undervisningen och undervisningsmiljön

Kunskaps- och kvalitetsbedömning handlar inte bara om individen och den enskilda lärandeprocessen utan också mer generellt om undervisningen och undervisningsmiljön. I det svenska underlaget till European Agencys rapport belyser man det dilemma som kan uppstå när det gäller att skapa en god balans mellan att använda information från bedömningar för att stödja elevernas utveckling och det allmännas intresse av att få information om skolutvecklingen.⁴⁸

För att kunna formulera hur insatser och åtgärder ska utformas så att de kan leda till ökad måluppfyllelse och kvalitet i skolans arbete, fordras en kvalificerad analys av elevernas skolmiljö och vilka förutsättningar undervisningen ger för elevers lärande och utveckling. Ett medvetet utvecklingsarbete förutsätter att skolhuvudmannen beskriver och analyserar hur skolan avser att göra det möjligt för elever att nå målen på såväl individ-, grupp- som skolnivå. Arbetslagets dokumenterade planering är i detta sammanhang viktig.

48 Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder, European Agency for Development in Special Needs Education 2007.

Bilden nedan beskriver den process som ligger inbyggd i förordningen om en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen. En undervisningsprocess som kan anses vara giltig för alla skolformer, även för dem som inte har förordningskrav på att upprätta IUP med skriftliga omdömen (gymnasieskolan och vuxenutbildningen). Det är framför allt i den lokala planeringen som undervisningsprocessen kan påverkas.



En viktig bedömnings- eller utvärderingsprocess sker när pedagoger tillsammans reflekterar över olika faktorer i undervisningen och undervisningsmiljön. Genom sådana reflektioner kan man bedöma vad som fungerar bra eller mindre bra och ta beslut om hur man ska gå vidare i sitt arbete. Det kan handla om undervisningens innehåll, resurser, vilka strategier som finns för undervisningen och kvalitetsutvecklingen och hur de har fungerat. En sådan utvärdering kan antingen rikta sig mot en klass, en grupp elever eller mer generellt mot en hel skolas arbetssätt, metoder och resultat.

Det finns ett stort antal metoder som används i skolan för att göra bedömningar på såväl verksamhetsnivå som elevnivå. Ett axplock av sådana metoder ges nedan:

- Pedagogisk dokumentation i verksamheten som underlag för reflektion
- Portfolio för att se utveckling och process
- Reflektionsbok för att komma åt elevens tankar kring sig själv
- Självvärdering/loggböcker
- Läs- och skrivutvecklingsschema
- Karlstadsmodellen när det gäller kommunikation för barn med Downs syndrom⁴⁹
- Running records – protokoll i olika sammanhang/inom olika kunskapsområden
- Observationer i klassrummet
- Dokumentation genom video – kan med fördel användas för att studera samspel när det gäller elever på tidig utvecklingsnivå
- Dokumentation med video kan också användas för att studera interaktion och kommunikation i klassrummet (verksamhetsnivå)
- Kritiska vänner – observera varandras verksamhet för att sedan diskutera och reflektera tillsammans i arbetslaget
- Kriterierelaterad bedömning t.ex. PQS – pedagogisk kvalitet i skolan
- BRUK-verktyg för utvärderingar, Skolverket.

Bland metoder för bedömningar kan också nämnas kamratbedömningar, dvs. när elever utvärderar och bedömer varandras arbeten. Sådan feedback kan också vara värdefull om man arbetar utifrån tydliga bedömningskriterier. Däremot kan kamratbedömning som modell vara vanskelig att utforma med de elever som har svårt med interaktion med andra människor.

Det enkelt mätbara

Det finns ett dilemma i dagens situation med höga krav på skolan och som en följd av dessa krav på resultatredovisningar och utvärderingar. Det är relativt enkelt att kontrollera faktakunskaper genom prov och tester. Det är betydligt mer komplicerat att utvärdera och bedöma elevers förmåga till informationshantering, argumentation och samarbete eller förmågan att ta ett eget ansvar för lärandet och att omfatta grundläggande värderingar. Detta kan leda till att undervisningen styrs mot sådana kunskaper som är förhållandevis lätta att kontrollera till nackdel för

⁴⁹ Karlstadsmodellen, en språkutvecklingsmodell utvecklad av Irene Johansson.

mer sammansatta och komplexa färdigheter och förmågor. Enkla bedömningsformer kan också komma att premieras före mer tidskrävande och komplexa.

En förutsättning för att inte hamna i den gamla antingen-eller-fällan vad gäller betyg och andra kunskapsbedömningar är att se dem som en del av lärandet och kunskapsutvecklingen hos elever, lärare och skoladministratörer. Att betrakta kunskapsbedömningar som verktyg för att producera kunskaper om elevers lärande gör det enklare att diskutera villkoren och kvaliteten i dessa kunskaper och i vems intressen de har tillkommit och för vilka syften. Då blir det också möjligt att föra en god diskussion om när, var och hur de behövs och när elever kan ha rätt till värderingsfria zoner.⁵⁰

» DET ÄR RELATIVT ENKLT ATT KONTROLLERA FAKTAKUNSKAPER GENOM PROV OCH TESTER. DET ÄR BETYDLIGT MER KOMPLICERAT ATT UTVÄRDERA OCH BEDÖMA ELEVERS FÖRMÅGA TILL INFORMATIONSHANTERING, ARGUMENTATION OCH SAMARBETE ELLER FÖRMÅGAN ATT TA ETT EGET ANSVAR FÖR LÄRANDET OCH ATT OMFATTA GRUNDLÄGGANDE VÄRDERINGAR. «

50 Lundahl, Christian, Pedagogiska magasinet nr 4, 2008.

Frågor att samtala kring

- 1.** Hur arbetar vi med bedömning och utvärdering så att det blir en grund för lärande? Vilka former för bedömning använder vi och vad är syftet med bedömningarna? Vad – hur – varför – till vad?
- 2.** Hur kan vi dokumentera elevens lärande så att utvecklingen blir synlig både för lärare, elev och föräldrar?
- 3.** Vilken betydelse har det kollegiala samtalet? Hur pratar vi oss samman kring konkretiseringar av mål och bedömningar i vår verksamhet?
- 4.** När, var och hur sker våra samtal? Finns tid avsatt till pedagogiska samtal/diskussioner? Hur blir vi överens och måste vi alltid vara det?
- 5.** Hur undviker vi att det enkelt mätbara blir styrande i undervisningen?
- 6.** Hur kan olika skolformer och verksamheter stödja och lära av varandra när det gäller lärande och bedömning?

KAPITEL 3.

UPPDRAG OCH UNDERVISNING

Detta kapitel är avsett att ge underlag för samtal om särskolans och särvtux uppdrag och undervisning. De inledande sidorna tar upp de delar som kan sägas vara generella, därefter tas mera skolformsspecifika frågor upp, uppdelat på obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolan och särvtux. Många av de konkreta exemplen på hur undervisningen kan gå till, förutsättning och villkor, prioriteringar och dilemman, är hämtade ur tre forskningsstudier: Anna Bloms studie *Under rådande förhållanden*⁴⁹, Diana Berthéns avhandling *Förberedelse för särskildhet*⁵⁰ samt Ulla Alexanderssons studie *Situation för samspel*.⁵¹

Det finns andra rapporter och studier som hade kunnat ge underlag, men syftet med avsnittet är inte att ge en heltäckande eller invändningsfri bild av hur det går till i särskola. Avsikten är att belysa hur några lärare och elever upplever sitt arbete och sin situation och vilka slutsatser några forskare drar av deras erfarenheter. Samtalen kan leda till att man känner igen sig eller vill ge en annan bild, att man håller med eller ifrågasätter, men framför allt att man inspireras till egna tankar och reflektioner.



49 Blom, Anna, *Under rådande förhållanden – Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar* (FOU 2003:3).

50 Berthén, Diana, *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*, Karlstads universitet 2007:19.

51 Alexandersson, Ulla, *Situation för samspel*, Göteborgs universitet 2008.

Organisation – möjligheter och begränsningar

I särskolan går en mycket heterogen elevgrupp. Spännvidden är stor mellan elever med en lindrig utvecklingsstörning och elever på tidig utvecklingsnivå. Många av eleverna har också ytterligare en eller flera funktionsnedsättningar. Som alla andra är särskoleeleverna individer med olika personligheter och individuella särdrag, som kan göra det lättare eller svårare för dem att finna sig tillrätta i skolan. Elevantalet i särskolan ökade kraftigt under hela 1990-talet, men ökningen har nu avstannat. En rad faktorer har bedömts förklara ökningen, bl.a. förändrade krav och arbetsformer i grundskolan och tydligare mål och betygskriterier. Att fler elever har fått autismrelaterade diagnoser kan vara en annan bidragande orsak till ökningen, men också skiftande utredningsrutiner och personkretsbedömningar i kommunerna.⁵⁴

Fler pojkar än flickor är mottagna i särskolan. En orsak till den högre andelen pojkar är att det föds fler pojkar med en utvecklingsstörning och också att fler pojkar diagnostiseras inom autismspektrat. Däremot är fördelningen inom särvux ungefär lika mellan kvinnor och män. Många elever tas emot i särskolan efter några år i skolan och i årskurs 9 har antalet fördubblats jämfört med det antal som togs emot i årskurs 1. Många övergångar sker under det sista året i grundskolan, eller när det blir dags för gymnasiestudier.

Det går inte att dra några skarpa gränser mellan elever i grundsärskola och grundskola, lika lite som mellan grundsärskola och träningsskola. En elev kan befinna sig i gränslandet mellan dessa verksamheter. På samma sätt befinner sig många elever i gymnasiesärskolan i gränzoner mellan gymnasiesärskolans nationella yrkesförberedande program och gymnasieskolans nationella program. I gymnasiesärskolan går elever i yrkesträning som ligger så nära de nationella eller specialutformade programmen att många av eleverna kan läsa åtminstone enstaka ämnen eller kurser på dessa program. Här finns också elever på tidig utvecklingsnivå som tidigare har gått i träningsskola.

Eftersom det är så få elever i de flesta särskolor, speciellt i mindre kommuner, kan det vara svårt att organisera lämpligt sammansatta klasser och/eller grupper. Elevsammansättningen är samtidigt det som skapar de yttre förutsättningar som lärarna har att arbeta med. Vilka svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag kännetecknar eleverna i klassen eller gruppen och vilka förutsättningar ger det för undervisningen? Hur mycket kan lärarna påverka gruppsammansättningen? Ett

54 Skolverkets lägesbedömning 2007, rapport 303 2007.

moraliskt dilemma ligger i att värna om klassens aktuella elever och samtidigt inte utestänga andra.

Uppdraget

I kapitel 1 redovisas särskolans uppdrag enligt skollag, läroplaner och kursplaner. Men hur uppfattar lärarna själva sitt uppdrag och vilka syften och mål anger de för sitt arbete? Enligt en studie av Diana Berthén uppfattar lärarna i hög grad sitt uppdrag som ett fostransuppdrag. Särskilt i träningsskolan ses det centrala uppdraget som att skapa förutsättningar för eleverna att klara ett kommande vuxenliv. Detta innebär att forma elevernas vardagskompetens i form av egenvård, egensysselsättning och kommunikativa färdigheter och att utveckla deras sociala kompetenser i termer av att kunna samspela med andra och anpassa sig till rådande sociala normer. Personalen uppfattar som sitt främsta uppdrag att lära eleverna funktionella vardagsfärdigheter och ett acceptabelt funktionellt beteende.⁵⁵

BASKUNSKAPER OCH VARDAGSFÖRBEREDANDE

När det gäller kunskapsuppdraget lyfter lärarna i den obligatoriska särskolan speciellt fram vikten av baskunskaper, att eleverna ska lära sig läsa, skriva och räkna. Framför allt ser man läsningen som central för att eleverna ska kunna bli så självständiga som möjligt. En betydande del av elevernas förberedande läs- och skrivträning, som ses som centrala övningar, utförs av elevassistenter, en erfarenhet som bekräftas i andra rapporter, bl.a. i Carlbeck-kommitténs betänkande.⁵⁶ Kunskaper som eleverna förväntas ha någon praktisk nytta av prioriteras och så kan t.ex. matematikundervisningen handla om att lära sig att hantera pengar eller att förstå tidsbegrepp.

Några lärare beskriver det dilemma som ligger i att avgöra när undervisningen i t.ex. läsning inte leder framåt. När ska man avbryta och lägga tiden på något annat och vad ska man göra i stället?⁵⁷ För att kunna svara på dessa frågor måste man som lärare analysera vilka funktioner läsförmågan fyller och om det går att uppnå dessa funktioner på något annat sätt. Det elever behöver använda sin

» NÅGRA LÄRARE BESKRIVER
DET DILEMMA SOM LIGGER I
ATT AVGÖRA NÄR UNDERVIS-
NINGEN I T.EX. LÄSNING INTE
LEDER FRAMÅT. NÄR SKA MAN
AVBRYTA OCH LÄGGA TIDEN PÅ
NÅGOT ANNAT OCH VAD SKA
MAN GÖRA I STÄLLET? «

55 Berthén, Diana, Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiska perspektiv, Karlstads universitet 2007:19.

56 Carlbeckskommitténs betänkanden, För den jag är (SOU 2003:35) och För oss tillsammans (SOU 2004:98), Fritzes.

57 Olsson, Cecilia och Thorsell, Lars, internt arbetsmaterial, Skolverket 2009.

läsförmåga till kan t.ex. vara att få och ge information, tillägna sig fakta, ta del av andras erfarenheter genom skönlitterära upplevelser och bli självständig. Särskolans uppgift blir då att fundera ut vilka strategier eleven kan använda för att uppnå allt detta utan läsfärdighet. Det kan t.ex. vara att använda talsyntes, bilder, fråga andra vad som står på skyltar, lära sig hantera talböcker etc. Lärarna exemplifierar med att målen för undervisningen kan handla om att kunna läsa en bruksanvisning eller ta del av enkla instruktioner. Det kunskapsstoff som eleverna i särskolan behöver, vid sidan av de traditionella skolkunskaperna, kan gälla individuella strategier att påbörja, genomföra och avsluta arbetsuppgifter, att följa instruktioner, ta egna initiativ, veta i vilka situationer man säger vad och till vem, att be om hjälp vid behov etc.

I skollagens portalparagraf (skollagen 1 kap. 2 §) och i läroplanerna lyfts skolans uppgift *att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på*.⁵⁸ Det ligger således i skolans fostransuppdrag att till eleverna överföra grundläggande värden, regler och handlingskompetens. I läroplanens riktlinjer för skolans arbete talas det om att medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, att visa solidaritet och ta ansvar för andra människor. Skolans personal ska också aktivt arbeta mot mobbning och trakasserier

Att arbeta med likvärdighetsbegreppet, med rätten att få vara den man är och med begrepp som tolerans och acceptans är viktigt. Hur kan man t.ex. i skolan stärka elevernas självförtroende och självkänsla så att de lättare kan bemöta och hantera de fördomar de kan mötas av ute i samhället? Vilka attityder förmedlar särskolans lärare till sina elever och vilka attityder möter eleverna i skolmiljön? Hur kan man arbeta med att utvidga den trygghet man strävar efter att uppnå i det egna klassrummet till att också omfatta hela den omgivande skolmiljön? När och i vilka sammanhang möter särskolans elever övriga elever i den skola de går i och skapar dessa möten möjligheter till att utveckla en ömsesidig förståelse och motverkas utanförskap?

Undervisningen

Trivsel och trygghet är centrala begrepp i skolan, liksom lusten och viljan att lära. Självklart är det väsentligt att elever i alla skolformer känner trygghet, trivs och upplever skolgången som positiv. Det är också en förutsättning för lärandet. Dilemmat är när trygghet och trivsel ställs emot krav och utmaningar. Det kan

58 Förordning (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, skolans värdegrund och uppgifter, kap 1. Förordning (SKOLFS 1994:2) om 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, skolans värdegrund och uppgifter, kap 1.

leda till att lärarna för att undvika att eleverna misslyckas i sitt skolarbete drar sig för att ställa krav. Några lärare uttrycker det som att de strävar efter att ge eleverna uppgifter som de klarar av, man vill inte pressa på för mycket. Ett sätt att anpassa kraven uppges vara att hela tiden se till individen och individens möjligheter, men på samma gång kanske personalens omsorg håller tillbaka elevernas utveckling.⁵⁹

När lärare i särskolan beskriver sitt arbetssätt lyfter de oftast fram några faktorer som kan sammanfattas i begreppen förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Anna Blom ger en sammanfattande bild av *”en undervisningssituation där särskoleelever är väl förberedda inför varje nytt moment; där det finns tid till repetition och till att stanna upp för att försäkra sig om att eleverna hänger med; där undervisningen och undervisningens mål planeras individuellt; där arbetsuppgifterna är konkreta, och där undervisningsmetoderna blandas, varieras och anpassas för att passa de enskilda eleverna”*. Samtidigt kan de olika komponenterna i undervisningssituationen komma i konflikt med varandra. Den väl förberedda och förankrade tidsplanen kan komma i konflikt med behovet att ge utrymme för spontana skeenden och ge tid och utrymme för elevernas egna reflektioner. Lärarnas prioriteringar och avvägningar mellan olika faktorer blir det som utformar själva undervisningssituationen. Ska väl förberedda metoder och arbetsuppgifter få ge vika för behov av att ändra metod eller omformulera uppgifter? Vilket utrymme ger mer förberedda och tidsplanerade uppgifter för elevernas delaktighet och inflytande?

Samtal med elever i särskolan visar att de inte sällan upplever att undervisningen är enahanda och att de får göra samma sak om och om igen. Det är dock variation snarare än repetition som är lärandets kärna. Förståelse för omvärlden utvecklas då eleverna tillsammans får möjlighet att undersöka och resonera kring olika kunskapsinnehåll. Genom kommunikation och interaktion kan man lyfta fram olika sätt att förstå det som eleverna förväntas lära sig. Variationen behövs således både i innehåll och arbetssätt. En uppenbar risk med repetition och upprepningar är att eleven blir uttråkad och mindre motiverad, vilket i sin tur kan inverka negativt på inställning till lärande överhuvudtaget. Kanske måste lärarna våga utmana och variera undervisningen mera för att utveckla elevernas förmåga att lära från nya situationer. För elever med utvecklingsstörning är just förmågan att generalisera en svårighet. Det är därför angeläget att de får delta i olika sammanhang och tillägna sig olika sätt att uppfatta omvärlden.

» DILEMMAT ÄR NÄR TRYGGHET OCH TRIVSEL STÄLLS EMOT KRAV OCH UTMANINGAR. DET KAN LEDA TILL ATT LÄRARNAS FÖR ATT UNDVIKA ATT ELEVERNA MISSLYCKAS I SITT SKOLARBETE DRAR SIG FÖR ATT STÄLLA KRAV. «

59 Blom, Anna, Under rådande förhållanden – Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar (FOU 2003:3).

Metaforer för kunskapsutveckling

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM problematiserar frågor kring kompetens- och kunskapsutveckling. De hävdar att skolan behöver utveckla sin kompetens kring kunskapsuppdraget om elever med funktionsnedsättningar ska ges samma möjligheter till en likvärdig kunskapsutveckling som andra elever. För att få till stånd en sådan utveckling krävs, enligt SPSM, ett större fokus på bland annat kunskapssynen i läroplanen och målen i läroplaner och kursplaner, olika lärandeteorier och ämnesdidaktik, bedömning av elevers kompetenser och förmågor, analyser av undervisningens resultat samt dokumentation och kommunikation med elever och föräldrar kring skolans uppdrag.

Hur man planerar och genomför undervisningen i skolan, vilka mål man har och vilka resultat man når, är inte en fråga för enskilda pedagoger utan ett gemensamt ansvar för alla som arbetar i en skola. Det måste vara ett övergripande ansvar för skolledningen och ytterst för skolhuvudmannen att se till att det finns utrymme för den nödvändiga kompetensutvecklingen i skolan.

SPSM har givit en rad exempel på metaforer för kunskapsutveckling och hur man kan tänka och diskutera kring lärande.

- Stegen eller trappan från det enkla till sammanhanget, det sammansatta – att lära sig delarna, det du lär dig nu får du användning av längre fram.
- Landskapsmetaforen, kunskapen som en karta, att kunna skaffa sig överblick, kunna orientera sig och förstå, att starta med elevers frågor och problem.
- Lärning – mästare. Den erfarna lär eleven i ett sammanhang kring en uppgift som eleven ännu inte behärskar.
- Tränare – utövare. Vi lär i sammanhang och behöver förstå spelets eller vår grens idé. För att utveckla laget eller den enskilde behöver tränare och utövare analysera och diskutera olika moment i spelet eller grenen som kan förbättras. Metaforen betonar betydelsen av nära och täta återkopplingar till det lärande sammanhanget.
- Samlärande – vi får syn på egna föreställningar genom att möta andras, variationen i olika sätt att förstå gör att vi lär nytt, ser saker på ett annat sätt.
- ”På riktigt” – när elever känner att undervisningssituationer och sammanhang är på riktigt upplevs undervisningen mera meningsfull vilket ökar deras intresse, motivation och ansträngningar.
- Lärande genom lek, skapande, drama – när lärandet är knutet till olika former av skapande bidrar det till att utveckla såväl elevers förståelse för hur andra

människor tänker, som att man kan förstå och göra på olika sätt. I skapande sammanhang kan man uttrycka egna tankar, utveckla sin föreställnings-, urskiljningsförmåga och metakognition.

Metaforerna speglar olika vägar att vidga elevernas lärande och är utgångspunkter för att stimulera elevers kunskapsutveckling. En genomgående tanke är att lyfta fram den utvecklingspotential som finns i att utgå från elevers tidigare erfarenheter, kunskaper och frågeställningar och utmana elevernas föreställningar. En annan är det verkliga lärande som sker när undervisningen bygger på helheter och sammanhang med fokus på elevers förkunskaper, motivation, kommunikation och interaktion.

Av kursplanerna framgår att man rekommenderar sammanhängande ämnesområden för att skapa helheter i undervisningen. Temaområden över ämnesgränser ligger nära de synsätt som bygger på såväl landskapsmetaforen som på elevers samlärande. Teoribildningen kring dessa metaforer utgår ifrån att eleverna har olika erfarenheter, föreställningar och kunskaper och därmed varierar deras sätt att förstå företeelser i omvärlden, de erfar den på olika sätt. Ett antagande är att för att vi ska lära oss något nytt behöver den egna förståelsen kommuniceras och utmanas av andras tankar kring samma fenomen.

Metaforerna ”på riktigt” och ”lärande genom lek, skapande och drama” speglar betydelsen av hur vi utformar lärande situationer för att både öka motivation och



lust och utmana eleven i förhållande till undervisningens innehåll. Båda stöder också tanken med att det ska finnas någon mottagare för de arbeten man gör, och att det som görs kan få betydelse för andra än skolan. Elever kan också få olika roller eller uppgifter som tar tillvara deras olika förutsättningar, kompetenser och förmågor. De kan göra nya erfarenheter som förändrar deras självbild och självförtroende. Det är inte möjligt att dra någon gräns mellan de båda metaforerna, utan skapande, lek och drama kan upplevas att vara ”på riktigt”. Elever kan uppleva att det de gör är på allvar i skolsituationer, de kan också uppleva det motsatta och då känna att det de gör saknar mening eller sammanhang. Det kan t.ex. handla om att de gör jämförelser med skolan i övrigt eller om de upplever uppgifterna i särskolan som åldersadekvata eller ej.

I flertalet av metaforerna ryms möjligheter att utveckla elevers delaktighet och kommunikation i och kring sitt lärande. Stegen eller trappan kan däremot bli problematisk om undervisningen inriktas på att ändra elevers beteende eller om elever tränas i att utföra uppgifter utan att utveckla en förståelse för de sammanhang de ingår i. För en del av eleverna kan den säkert vara giltig, men den kan också vara begränsande om läraren tycker att eleven ska vara färdig med ett trappsteg innan nästa är aktuell.⁶⁰

Träning eller förståelse

De sociokulturella perspektiven på lärande betonar att lärandet utvecklas genom språk, samspel och kommunikation och genom deltagande i sociala aktiviteter. Lärandet är således bundet till olika situationer och sammanhang. De flesta elever, såväl i särskolan som i andra skolformer, har en förmåga att se helheter och kan förstå sociala samspel. Undervisningen för elever med autism innebär däremot särskilda utmaningar på grund av elevernas svårigheter att se helheter. Mona Holmqvist har i studier visat att en pedagogik som utgår från den s.k. variationsteorin kan bidra till att elever med autism utvecklar sin förmåga att lära nytt och ökar sin förståelse för begrepp i sin omvärld. Metodiken för dessa elever är ofta inriktad på att genom träning förändra deras beteende snarare än mot vad eleverna behöver lära sig för att förstå sin omvärld. Det är möjligt att förändra ett beteende, men för att människor ska utvecklas behöver det ändrade beteendet grundas i en förståelse för varför det behöver ändras.

Enligt Holmqvist handlar kärnproblemet för elever med autism om att lära nytt. De har svårigheter att sätta samman delar till en helhet och se hur olika delar är länkade till varandra. Detta beror i sin tur på att de har *en fragmentarisk upple-*

60 Begåvningsstöd och begåvningshjälpmedel, Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008.

velse av det som sker, dvs. detaljer fokuseras i stället för helhet och sammanhang, vilket resulterar i de problem med samspel och exekutiva förmågor som personer med autism uppvisar.

Dessa elevers möjligheter till kunskapsutveckling behöver förändras från en tradition med instruktiv träning, som syftar till att avgränsa stimuli och tydliggöra vissa detaljer, till en pedagogik som syftar till att utveckla förståelse, menar Holmqvist. För att en sådan utveckling ska komma till stånd behöver metodtraditionen ersättas av en analys och ett reflekterande. Ett arbetssätt som utgår från teorier kring lärande och en pedagogik inriktad på att lyfta fram de betydelsefulla aspekterna för att förstå en helhet.

I skolmiljöer och i undervisningssammanhang kring elever med autism förekommer olika verktyg, exempelvis scheman och visuella hjälpmedel, som underlättar för eleverna att hantera sin situation bättre. Det finns dock en risk för att dessa undervisningsredskap kan bli till rutiner snarare än uttryck för lärande. Metoder i sig kan vara utmärkta verktyg, men för att utveckla lärande behöver de kopplas till teorier om lärande.

I undervisningen behöver eleven uppleva variation som stärker urskiljandet, som tydliggör skillnader och likheter och som stärker elevens möjligheter att se helhet och samband. Med ett sådant synsätt riktas fokus på innehållet i undervisningsaktiviteten. Det handlar inte om att variera olika undervisningsmetoder eller arbetssätt, utan om att planera och skapa undervisningssituationer som syftar till att utveckla nya insikter, förmågor och kompetenser.⁶¹

Möjligheter till samspel i klassrummet

Lärare i särskolan framhåller det stora behovet av individualisering, eftersom eleverna har mycket olika förutsättningar för sitt lärande. Samtidigt framhåller de dilemmat i att individualiseringen och anpassningen till enskilda elevers behov kan ske på bekostnad av samspelet och samarbetet i gruppen. Individualiseringen riskerar att splittra gruppen och känslan av samhörighet och därmed få negativa konsekvenser för elevernas självförtroende.

» DET ÄR MÖJLIGT ATT FÖRÄNDRA ETT BETEENDE, MEN FÖR ATT MÄNNISKOR SKA UTVECKLAS BEHÖVER DET ÄNDRADE BETEENDET GRUNDAS I EN FÖRSTÅELSE FÖR VARFÖR DET BEHÖVER ÄNDRAS. «

61 Holmqvist, Mona, En främmande värld – om lärande och autism, Studentlitteratur, 2004.

» SÄRSKOLAN BEHÖVER
FINNA SINA EGNA FORMER
FÖR ATT TOLKA INDIVIDU-
ALISERING, DÄR KOLLEKTIVA
ASPEKTER AV LÄRANDET LYFTS
FRAM. «

Det är inte alltid man gör en åtskillnad mellan *individuellt arbete* och *individualisering*. Hur lärare arbetar med och förstår individualisering är avgörande för den utbildning som eleverna erbjuds. Att nivåanpassa arbetsuppgifter kan innebära att var och en arbetar med egna uppgifter i egen takt och att kollektiva aspekter av lärande tonas ned, vilket inte står i överensstämmelse med läroplanens mål. När skolan bryter ned mål på individnivå tenderar de dessutom att förlora sin karaktär av mål för att istället beskriva arbetsmoment, kunskapsstoff och rutiner.

Särskolan behöver finna sina egna former för att tolka individualisering, där kollektiva aspekter av lärandet lyfts fram. Det finns en stor utvecklingspotential i att utveckla arbetssätt, arbetsformer och lärande utifrån lärandeteorier om en individualisering som innebär att lära tillsammans med olika förutsättningar, kunskaper, erfarenheter och resurser. Pedagogiskt utvecklingsarbete inom särskolan som utgår ifrån att lära tillsammans kring gemensamma teman eller lärandeobjekt kan lyfta fram viktiga didaktiska aspekter av lärande.

Kommunikation och språkanvändning

I en studie av Ulla Alexandersson beskriver hon hur kommunikation och språkanvändning är centrala begrepp i samspelssituationer och utgör länkar mellan barnet och omgivningen. Hon refererar till en rad olika forskare och beskriver att barnet tänker med och genom de redskap, som står till dess förfogande. Forskare använder begreppet mediering för att beskriva hur dessa redskap blir ett stöd för lärande och utveckling. Mediering innebär då att vi samspekar med och tolkar världen genom olika redskap, där det viktigaste redskapet är språket. Läraren är ett viktigt redskap för att leda eleven i en lärandeprocess, men också för att stötta eleven i samspelet med övriga elever.

Alexandersson refererar också en studie om att förstå hur personer med grav utvecklingsstörning förstår sin värld. Studien visar att den ickeverbala kommunikationen är central. Studien utgår i sin analys från att kommunikation är en interaktion mellan två personer där båda försöker förstå varandra och samarbetar så att det underlättar förståelsen. Det ställer krav på både talare och lyssnare. Talaren måste formulera sig så att den andre förstår, anpassa sig efter den andres möjlighet till förståelse och lyssnaren måste sätta sig in i vad den andre vill kommunicera och anstränga sig för att förstå. Det uppstår ett komplext samspel i en kommunikation, där vi delar med oss av erfarenheter och kunskaper. Små signaler och uttryck,

blickar, minspel och mummel har betydelse för vad en person vill berätta om för att därigenom kunna ingå i gemenskap.⁶²

Begåvningsstöd och tekniska hjälpmedel

Begåvningsstöd och begåvningshjälpmedel är komplement som hjälper en person med utvecklingsstörning att klara sin vardag. För att t.ex. konkretisera miljö och omgivning kan ett objekt, en bild eller en social berättelse tjäna som stöd. Härigenom ökar elevernas möjligheter till delaktighet, inflytande och till att kunna medverka i bedömningar som kan leda till utveckling. När och hur stödinsatser ska sättas in måste utgå från den enskilde elevens förutsättningar och behov. SPSM använder följande definitioner av stöd och hjälpmedel, som bygger på beprövad erfarenhet och är användbara:

- Begåvningsstöd är det arbetssätt eller de metoder vi använder för att förtydliga miljön.
- Begåvningshjälpmedel är de produkter/läromedel/material som används i verksamheten.⁶³

De kommunala skolhuvudmännen ska svara för läromedel, pedagogiska hjälpmedel och utrustning, medan landstingen har ansvaret för personliga hjälpmedel. Gränsdragningen mellan vad som är vad när det gäller olika former av hjälpmedel är inte oproblematisht.

Samarbete och samverkan

Utarbetandet av individuella utvecklings- eller studieplaner, skriftliga omdömen, betyg och åtgärdsprogram förutsätter ett kompetent lärararbete, där flera lärare behöver samarbeta. Inom arbetslaget blir det då väsentligt att utveckla sin kompetens i att kunna observera, kartlägga, analysera och dokumentera. I utvärderingen och bedömningen av elevens resultat och de insatser som har gjorts för att eleven ska nå uppsatta mål, behöver alla lärare och annan pedagogisk personal, som eleven har kontakt med under skoldagen, involveras. Den skriftliga dokumentationen är ett stöd i arbetet med att följa upp elevens lärande och bedöma effekterna av vidtagna insatser och eventuellt förändra dem eller sätta in nya. Genom



62 Alexandersson, Ulla, Situation för samspel, Göteborgs universitet 2008.

63 Begåvningsstöd och begåvningshjälpmedel. Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008.

dokumentationen kan eleven och föräldrarna få en tydlig bild av elevens framsteg, vilket kan stärka självförtroende och motivation. Samtidigt får lärare, arbetslag och skolledare underlag för planering av sitt fortsatta arbete.

Samverkan kan också vidgas till att gå utanför det egna arbetslaget eller den personalgrupp som har ett direkt ansvar för en grupp elever. Inte minst de handikappolitiska programmen och handlingsplanerna förutsätter samverkan mellan skolformer och mellan personalgrupper med olika kompetens. Carlbeck-kommittén konstaterar i sitt slutbetänkande att samverkan mellan grundskola/gymnasieskola och särskola inte är ett prioriterat arbete i skolan.⁶⁴ Det finns inte heller formulerat som en riktlinje eller ett mål i skolans läroplaner. Därför tar kommittén upp en diskussion om varför det är bra med samverkan. Man konstaterar att samverkan handlar om kunskaper, attityder och värderingar. Det handlar också om hur skolan är organiserad, den kompetens och det stöd som finns påverkar dem som arbetar i skolan och deras handlingssätt. Flera av de studier, som kommittén refererar till, visar att en samverkan mellan grundsär- och grundskola och gymnasiesär- och gymnasieskola har många fördelar för både elever och lärare. Det handlar t.ex. om att eleverna i grundskolan får kunskap om, förståelse för och erfarenhet av olikhet genom möten och samspel i klassrummet. För elever i särskolan kan det innebära att få förebilder och stimulans och en rikare språklig miljö än den man kan åstadkomma i särskolan. För lärarna kan samverkan innebära att de gemensamt söker lösningar på problem, där var och en bidrar med sin kompetens och där verksamheten hela tiden anpassas till elevgruppen. Erfarenheter visar att en framgångsrik samverkan inte beror på den enskilde eleven och hennes förmåga, utan på hur skolan lyckas möta elevens behov.

Från ett utvecklingsprojekt som rör samverkan mellan särskola och grundskola i fyra skolor beskrivs samverkan som både mål och medel.⁶⁵ Som uttryck för delaktighet och gemenskap kan samverkan vara ett mål i sig, men det kan också vara ett medel att utveckla andra former av samverkan eller en förutsättning för att uppnå andra mål. Samverkan kan ske på formella eller informella grunder och ha olika syften. Samverkan kan också syfta till kunskapsutbyte mellan olika personalkategorier, kännedom om varandras verksamheter samt didaktiska diskussioner. Syftet kan vara att personal och elever från de olika skolformerna får bättre kännedom

64 Carlbeckkommittén, För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande (SOU 2004:98), Fritzes 2004.

65 Göransson, Kerstin, Att utveckla en inkluderande skolverksamhet – en samverkan mellan särskola och grundskola, 2003.

om varandra, elever kan delta i andra klasser, gemensamma aktiviteter ordnas, gemensamma planer och mål upprättas, materiella resurser utnyttjas effektivt och vikariesituationer underlättas.

I en utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun hade forskarna i uppdrag att utvärdera bland annat om resultatet av elevernas skolgång överensstämmer med kommunens ambitioner så som de uttrycks i kommunens utbildningspolitiska program. I programmet beskrivs målsättningen om en skola för alla som följer: *Alla barn och ungdomar ska, oberoende av kön, bostadsort och sociala, ekonomiska eller andra förhållanden erbjudas en likvärdig utbildning, baserad på delaktighet och gemenskap, inom det offentliga skolväsendet samt, oberoende av bakgrund och individuella olikheter, undervisas tillsammans.*

Forskarna konstaterar i utvärderingen, bland annat att det finns ett organisationsmässigt avstånd mellan särskolan och grundskolan som minskar handlingsutrymmet för de anställda att samverka med varandra i planering och genomförande av undervisning. Vikten av att det skapas gemensamma mötesplatser för de båda skolformernas personal är, hävdar forskarna, fundamental för den vidare utvecklingen utifrån de formulerade målen om en inkluderande skola. De ser det som en paradox att på skolor som delar rektor med grundskolan upplever personalen att konferenser och liknande sammankomster tidsmässigt i för stor utsträckning ägnas åt grundskolan, medan den särskola som har en rektor på heltid menar att de saknar kontakten med grundskolan. I en enkät lyfter de intervjuade fram att det finns organisatoriska orsaker till att det inte går att omsätta det utbildningspolitiska programmens ambitioner i praktiken. Andra hindrande faktorer är ekonomi och stora grupper i grundskolan, liksom inställningen till elever i svårigheter samt olika skolkulturer i grundskola och särskola. Att det inom organisationen i vissa fall är olika rektorer för grundskola och särskola är också en faktor som lyfts fram. I sina slutsatser menar forskarna, att för att utveckla skolverksamheten mot en skola för alla bör ett kommande arbete fokuseras kring att förflytta ansvaret för elever i behov av särskilt stöd från några få inom en specialverksamhet till alla som är verksamma inom skolan. Det fortsatta arbetet bör initieras genom en fördjupad diskussion och dialog mellan aktörer på olika nivåer inom skolorganisationen.⁶⁶

66 Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt och Rosenqvist, Jerry, Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt, Skolverket 2001.

» NÄR DET GÄLLER BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING, FÖRELIGGER SAMMA UTMANINGAR I SÄRSKOLAN SOM I DEN ÖVRIGA SKOLAN. HUR FÅR MAN ELEVERNA ATT FÖRSTÅ ATT BEDÖMNINGEN AVSER PRESTATIONEN OCH INTE INDIVIDEN? «

Bedömning och betyg

Bestämmelserna om intyg, omdömen och betyg finns i de olika skolformernas förordningstexter. Skolan ska möta alla elevers behov av undervisning även om elevernas begåvningsprofiler kan se mycket olika ut (jämför 1 kap. 2 § skollagen). Lärare i gymnasiesärskolan framhåller att det är bra att det numera är möjligt för eleverna att t.ex. läsa karaktärsämnen i den vanliga gymnasieskolan. Inom yrkesutbildningens ram finns stora möjligheter att lägga upp individuella studieplaner som kan skräddarsys efter den enskilda elevens önskemål och behov. De elever som har förutsättningar för detta kan också läsa en eller flera kurser på något av gymnasiesärskolans program, vilket ytterligare bidrar till flexibiliteten i utbildningen. Det kan vara svårt för elever och föräldrar att orientera sig i utbudet av kurser och kunna göra egna och genomtänkta val. Detta ställer stora krav på skolans personal i dialogen med elever och föräldrar.

ATT BEDÖMA OCH SÄTTA BETYG

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

Eleverna ska involveras i bedömningen och förstå vad som avses. Bedömningen ska visa på elevens starka och svaga sidor i ämnet och uppmärksamma framsteg. En sådan bedömning bör ske fortlöpande och inte vid enstaka tillfällen.

Inom European Agency for Development in Special Needs Education kommer man fram till tre utmaningar när det gäller bedömning:

- att förbättra elevers resultat genom att använda information från bedömningar på ett effektivt sätt och med flera syften,
- att skifta fokus för bedömning av särskilt stöd från tidiga utredningar som är kopplade till diagnoser och resursfördelning till fortlöpande bedömning som genomförs av klasslärare för undervisning och lärande, samt
- att utveckla bra system för kontinuerlig bedömning i undervisningssyfte.⁶⁷

⁶⁷ Bedömning och inkludering, Riktlinjer och metoder, European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.

Utgångspunkter för samtal om den obligatoriska särskolan

Detta avsnitt är avsett att ge underlag för samtal om uppdrag, arbete, utveckling och bedömning i grundskolan och träningsskolan. Bilden av grundskolan och träningsskolan bygger i huvudsak på Skolverkets utvärderingar av särskolan 1994–2000, Carlbeckkommitténs betänkanden⁶⁶ och Skolverkets lägesbedömningar.⁶⁷ Vi belyser också hur några lärare och elever upplever sitt arbete och sin situation och vilka slutsatser några forskare drar av dessa erfarenheter.

66 Carlbeckkommittén, För den jag är – delbetänkande (SOU 2003:35) och För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande (SOU 2004:98).

67 Skolverkets lägesbedömningar 2007, rapport 303 och 2008, rapport 324.

Organisationen – möjligheter och begränsningar

Den obligatoriska särskolan kan organiseras på olika sätt. Det vanligaste är att kommunerna erbjuder eleverna att gå i en särskoleklass, där elevantalet och åldersgrupperingen kan starkt variera. Särskoleklasserna finns oftast lokalmässigt integrerade i kommunens övriga skolor. Enligt tillgänglig statistik går drygt 20 procent av de elever som är mottagna i särskolan i grundskoleklasser, en procentandel som har varit relativt konstant sedan kommunerna tog över ansvaret för särskolan i mitten av 1990-talet. Flera kommuner har valt att placera alla sina elever, också de som är mottagna i särskolan, i vanliga grundskoleklasser och sedan organisera undervisningen så att vissa elever får hela eller delar av sin undervisning i olika gruppkonstellationer.

GRUPPSAMMANSÄTTNINGEN GER FÖRUTSÄTTNINGARNA FÖR UNDERVISNINGEN

När det gäller gruppundervisning av elever i särskolan lyfts heterogeniteten fram.⁷⁰ Elevsammansättningen skapar de yttre förutsättningar som lärarna har att arbeta med. Vilka svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag kännetecknar eleverna i klassen eller gruppen och vilka förutsättningar ger det för undervisningen? Lärare framhåller att de har relativt små möjligheter att påverka vilka elever som placeras i en klass. Ibland skulle lärarna vilja motsätta sig en planerad klassplacering av omtanke om de redan befintliga eleverna eftersom sammansättningen av elever kan påverka såväl kvaliteten på undervisningen som elevernas möjlighet till lärande.

ÅLDERSBLANDNING OCH OLIKA SKOLFORMER – MÖJLIGHET ELLER PROBLEM

Särskoleklasser är ofta åldersblandade, vilket ibland är en förutsättning för att man i en kommun eller på en skola ska få ihop en särskild särskoleklass eller lämpliga undervisningsgrupper. Åldersblandningen i sig behöver inte innebära något problem, utan kan snarare öppna möjligheter genom att ge underlag för olika grupperingar inom eller utom klassens ram och underlätta variationer i undervisningen. Däremot kan åldersblandningen medföra att en undervisningsgrupp ändrar utseende varje skolar genom att fler elever än vanligt tillkommer eller lämnar klassen/gruppen.

Många elever i grundsärskolan får, som nämnts, sin undervisning som integrerade elever i en grundskoleklass. Detta är vanligast i de lägre årskurserna. En rad

68 Blom, Anna, Under rådande förhållanden – att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar (FOU2003:3).

entydiga forskningsrapporter och studier både i Sverige och utomlands visar att elever med funktionsnedsättningar som går i grundskoleklasser i kunskapshänseende når lika långt eller längre än jämförbara elever i specialskolor eller specialklasser. Men framför allt når inkluderade elever längre när det gäller social utveckling och förmåga till socialt samspel, vilket i sin tur påverkar självkänsla och motivation.⁷¹

Undervisningen

Hur ser elever och föräldrar själva på undervisningen i särskolan? Våren 2006 genomförde utbildningsförvaltningen i Stockholm stad en brukarenkät inom den obligatoriska särskolan. Helhetsomdömet var övervägande positivt, men en fjärdedel av de föräldrar som besvarade enkäten, ville ha högre ambitioner och ansåg att de krav som ställts på barnen i undervisningen var för låga. Bland de redovisade föräldrasynpunkterna fanns många kommentarer kring kunskapsinhämtandet.

*– För lite matte och engelska. – Lärarnas information om kunskapsutveckling kan vara mer detaljerad än en gång per termin. – Det största problemet är att förväntningarna och kraven är för låga. Det är visserligen en balansgång att inte ställa så höga krav så att självförtroendet sviker. Men den rädslan är så stark att inte krav som jag tror skulle få eleverna att utvecklas, faktiskt ställs. – Jag tycker att barnens inlärningsförmåga underskattas! Att kunna läsa och skriva ger en social status som är mycket viktig och ett mycket stort fokus borde läggas på detta.*⁷²

Carlbeck-kommittén redovisade ett antal elevröster och i dessa citat återkommer också synpunkten att särskolan är för lite utmanande, *att man tjar om samma sak om och om igen* och att man borde *höja ribban*.⁷³

HETEROGENA KLASSER OCH GRUPPER

I Anna Bloms studie från Stockholmsskolor består många av de studerade klasserna av såväl elever som är inskrivna i grundskolan och elever som är mottagna i särskolan. Lärarna förutsätts alltså undervisa elever som ska följa olika kursplaner. Av studien framgår att lärarna upplever situationen som komplicerad på flera sätt.

71 Se bl.a. Gustafsson, Jan-Eric och & Myrberg, Eva (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. Skolverket.

72 Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad, Obligatoriska särskolan under lupp 2006.

73 Carlbeckkommittén, För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande, (SOU 2004:98), Fritzes, 2004.

» INKLUDERING INNEBÄR INTE ATT EN ENSKILD ELEV SKA ANPASSA SIG TILL EN GRUPP, UTAN ATT DET ÄR ARBETET OCH MILJÖN SOM SKA ANPASSAS EFTER DE INDIVIDER SOM INGÅR I DEN. «

De menar att de i sina klasser har grundskoleelever som borde vara särskoleplacerade, men att det också finns särskoleelever som inte har sådana svårigheter som motiverar en särskoleplacering. Lärarnas hantering av en situation med parallell undervisning utifrån olika kursplaner sker oftast genom att undervisningen individualiseras och man försöker anpassa arbetsuppgifterna efter varje elevs nivå oavsett skolformstillhörighet. Klassens majoritet blir ofta avgörande för vilken kursplan (vilka mål) som blir vägledande i undervisningen. Klasser med elever i olika åldrar och i olika skolformer skapar också praktiska problem i att hantera olikheter när det gäller ämnen och undervisningstimmar.⁷⁴

Hur framgångsrik inkludering blir och vilka kunskapsmässiga och sociala resultat man når är avhängigt av hur inkluderingen går till och vilka förutsättningar lärare, kamrater och klassrums- och skolmiljö i övrigt erbjuder. Inkludering innebär inte att en enskild elev ska anpassa sig till en grupp, utan att det är arbetet och miljön som ska anpassas efter de individer som ingår i den. Lärande som en interaktiv process förutsätter delaktighet, interaktion och kommunikation. Att åstadkomma en sådan lärande miljö ställer stora krav på både lärare och elever och handlar inte minst om värderingar och attityder.

En annan studie visar att en elev med utvecklingsstörning i en vanlig grundskoleklass kan hamna i situationer som innebär att *vara med* – d.v.s. vara delaktig i gruppens aktiviteter – att vara mellan, d.v.s. att t.ex. initialt vara med och sedan hamna bredvid eller *vara bredvid* redan från början.⁷⁵ Omgivningens sätt att ”bjuda in” till interaktion och kommunikation får stor betydelse för elevens delaktighet och därmed för lärandet. Kommunikationen handlar både om verbala och icke-verbala uttryckssätt och gäller såväl läraren som kamraterna i klassen. En elev med en funktionsnedsättning hamnar i olika samspelssituationer som kan innebära mer eller mindre jämlika villkor. I mer ojämlika situationer, där funktionshindret spelar en större roll för möjligheterna att delta i en aktivitet, krävs en starkare stöttning av kamrater eller lärare. Forskning visar att elever med utvecklingsstörning i integrerade miljöer utvecklar olika strategier för sitt agerande. I en miljö där de känner sig accepterade och sedda, har de lättare att aktivt söka stöd och hjälp från omgivningen. När en situation blir för komplicerad och ställer krav på ett större

74 Blom, Anna, Under rådande förhållanden – att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar (FOU 2003:3).

75 Alexandersson, Ulla, Situation för samspel. Om en elevs delaktighet i skolvardagen 2007. Göteborgs universitet 2008.

mått av kommunikation och överblick drar man sig undan och hamnar lätt i ett utanförskap.

FÖRBEREDELSE FÖR LÄRANDE

Av Berthéns djupstudie av hur det går till i en grundsärskoleklass framgår att verksamheten präglas av att läraren organiserar ett sammanhang där rutiner, regler och arbetssätt framstår som överordnat. Det handlar om att skapa ett skolsammanhang och att lära eleverna att bli skolelever. *Denna träning ska förbereda eleverna för skolundervisning. Det man kan förstå som traditionellt skolinnehåll får därmed en underordnad roll och det kunskapsinnehåll som eleverna ges möjlighet att lära kan snarare relatera till vad som traditionellt betraktas som förskolekompetenser.* Detta förberedelsearbete tycks inte få något slut utan kan pågå år efter år. Härutöver ser lärarna arbetet med att ge eleverna möjlighet att delta i läs- och skrivförberedande övningar som centralt.

Författaren hävdar att även om grundsärskolan har sin verksamhet riktad mot en mer skolmässig undervisning ges eleverna aldrig reella förutsättningar för ett deltagande i skriftspråkliga aktiviteter som kan leda till en funktionell läskompetens. Man tränar på bokstäver och ord, men man *använder inte* skriftspråksfärdigheterna till kommunikation i meningsfulla sammanhang. Eleverna i de lägre årskurserna tränar mycket på bokstäver och ord, men de möter eller använder inte texter i någon större omfattning. Det skriftspråk de möter i klassrummet utgörs av dagens schema, enkla ordbilder på tavlan eller genom olika spelmaterial i någon språktränande gruppaktivitet. Bara vid enstaka tillfällen använder de skrifter i böcker. Eleverna förväntas bli läs- och skrivförberedda i huvudsak genom att träna sig på att skriva bokstäver. Merparten av träningen i den studerade klassen sker enskilt med en vuxen – en assistent – och det är främst de äldre eleverna som gavs möjlighet till en mer regelbunden träning.⁷⁶

Resultatet av studien ger incitament för att på allvar börja problematisera de av lärarna uppfattade motiv, mål och medel som bidrar till hur verksamheterna i särskolan utformas, menar författaren. Man måste ställa sig frågan om det finns grund för att anta att sådana motiv och sådana föreställningar om elevers lärande som avspeglas i de studerade särskoleklasserna är en återspeglings av vad vi i dag *vet* om dessa elevers möjligheter att lära? Eller är det så att dessa motiv och före-

76 Berthén, Diana, Förberedelse för avskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhets-teoretiskt perspektiv, Karlstads universitet, 2007:19.

ställningar snarare härrör ur särskolans historiska rötter med allt vad det innebär av kulturellt nedärvda idéer om den aktuella elevgruppen?

Bedömning och betyg

Betyg ska sättas i grundsärskolan om en elev eller elevens vårdnadshavaren begär detta (7 kap. 3 § särskoleförordningen). Betyg ska då sättas i relation till kursplanernas mål.

ATT BEDÖMA ELLER DÖMA

I kapitel 2 redogörs för den utveckling som har skett när det gäller bedömning som en metod att främja lärande och inte bara att kontrollera vad eleverna har lärt sig. Eleverna ska involveras i bedömningen som ska visa på starka och svaga sidor i ämnet och uppmärksamma framsteg. En sådan bedömning bör ske fortlöpande och inte vid enstaka tillfällen.

INDIVIDUELLA UTVECKLINGSPLANER ÄR VIKTIGA INSTRUMENT

I inspektionsrapporter för de senaste åren framhålls att den obligatoriska särskolan aktivt arbetar med individuella utvecklingsplaner och att sådana finns framtagna för de flesta elever. De individuella planerna följs upp vid utvecklingssamtalen. Samtidigt lyfter man fram vikten av att elever och föräldrar har god kännedom om de mål som eleverna ska uppnå. Skolverket har uppmärksammat brister när det gäller elevernas och föräldrarnas kännedom om målen för den egna utbildningen.⁷⁷ Man bedömer också kopplingen mellan undervisningen och de nationella målen som otydlig. Kurserna integreras och tematiseras utifrån ett individperspektiv med utgångspunkt från vad eleven bedöms behöva i framtiden.

Skolverket har utarbetat allmänna råd och anvisningar för den individuella utvecklingsplanen. Enligt anvisningarna ska planeringen för varje elev utgöra ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess och vara framåtsyftande. Eleven ska ses som en aktör med egen vilja och kapacitet att lära. Motivation och lust att gå vidare i sitt lärande ska uppmuntras och stärkas. Planen ska utgå från var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål samt den lokala pedagogiska planeringen. Den ska innehålla realistiska och uppnåbara mål för eleven och beskriva hur eleven ska nå dessa mål. Resultaten från forskning visar att höga och

» RESULTATEN FRÅN FORSKNING VISAR ATT HÖGA OCH POSITIVA FÖRVÄNTNINGAR HAR STOR BETYDELSE FÖR ELEVERS FRAMGÅNG I SKOLARBETET. «

⁷⁷ Skolverkets lägesbedömning 2007, rapport 303 2007.

positiva förväntningar har stor betydelse för elevers framgång i skolarbetet. Därför är det viktigt att insatser och förändringar planeras och beskrivs på ett sådant sätt att elevens självuppfattning och självtillit bevaras och stärks.⁷⁸

I flera rapporter som Carlbeckkommittén hänvisar till understryks betydelsen av att fokusera hela lärandemiljön och andra omgivningsfaktorer när man utformar utvecklingsplanen, dvs. se till gruppstorlek, gruppammansättning, arbetssätt och arbetsformer.⁷⁹ Det finns inga studier som behandlar grundsärskolans arbete med individuell planering och dokumentation, men Myndigheten för skolutveckling har genomfört en studie av 20 grundskolors arbete.⁸⁰ Studien visar på både möjligheter och svårigheter. Gemensamt för skolorna är att skolans uppdrag och utveckling har kommit i fokus. Mål och resultat blir synliga, vilket gör att dialogen mellan hem och skola förbättras och att lärarna får ett värdefullt stöd i planeringen för elevernas lärande. Men det finns en fara för att en individuell planering leder till en alltför stark betoning på individualiserat lärande på bekostnad av gruppens betydelse för lärandet. I rapporten skriver man: *För att redskap som t.ex. individuella utvecklingsplaner ska vara verkningsfulla redskap i att stödja varje elevs lärande och utveckling måste de betraktas som delar i en helhet.*

DIALOGEN MED ELEVER OCH FÖRÄLDRAR OCH DET KOLLEGIALA SAMARBETET VIKTIGT

Utvecklingsplanerna är alltså ett viktigt instrument för att konkretisera och synliggöra individuella mål och som ett redskap för resultatuppföljning. Men de kan också utgöra en grund för att åstadkomma medinflytande och delaktighet. Förutsättningarna för att följa upp och bedöma resultat är att såväl lärare som elever och föräldrar är överens om tydliga mål för vad man vill uppnå. Det blir då viktigt för alla parter att kontinuerligt följa upp hur det går, vilka resultat man uppnår och vad man kanske måste ändra på eller arbeta mera med. För elever och föräldrar kan det innebära insikter om lärandeprocessen och synliggöra framsteg. Uppföljningen kan ge underlag för lärarkollegiets reflektioner kring undervisningen och undervisningsmiljön. Vad leder till förbättringar? Vilka problem blir synliga? Vad krävs för att komma vidare?

78 Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, Skolverkets allmänna råd och kommentarer 2009 (SKOLFS 2009:16).

79 Carlbeckkommitténs betänkanden, För den jag är (SOU 2003:35) samt För oss tillsammans (SOU 2004:98).

80 Skolverket, Individuell planering och dokumentation i grundskolan, dnr 2003:251.

Frågor att samtala kring

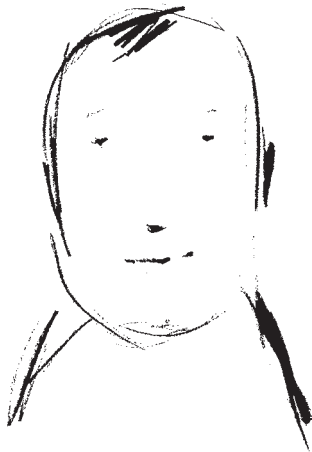
- 1.** Hur arbetar vi med bedömning av elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven?
- 2.** Hur arbetar vi för att eleverna i träningsskolan ska uppnå kunskapskraven efter sina förutsättningar?
- 3.** Hur arbetar vi för att eleverna ska bli delaktiga i sin lärandeprocess?
- 4.** Vilka kunskaper och kompetenser behöver vi som personal utveckla i arbetet med bedömningar?
- 5.** Vilka rutiner för dokumentation finns i vår verksamhet: individuellt, i arbetslaget, på skolan?
- 6.** Hur säkerställer vi att inga värderingar om elevernas personligheter finns med i dokumentation och bedömning?
- 7.** Hur återkopplar vi kunskapsbedömningen till eleven så att den blir en del av lärandet?
- 8.** Hur kan vi organisera undervisningen när vi har elever som läser efter olika kursplaner i samma klassrum?
- 9.** Vilka problem upplever vi i samband med betygsättning?

Utgångspunkter för samtal om gymnasiesärskolan

Detta avsnitt är avsett att ge utgångspunkter för samtal om gymnasiesärskolans uppdrag och om kunskaper och kunskapsbedömning i gymnasiesärskolan. Bilden av gymnasiesärskolan bygger i huvudsak på följande källor: Carlbeckkommitténs två betänkanden⁸¹ och utvärderingar och rapporter från Skolverket.⁸²

81 Carlbeckkommitténs delbetänkande (SOU 2003:35) och För oss tillsammans, Carlbeckkommitténs slutbetänkande, (SOU 2004:98).

82 Skolverkets utvärderingar av särskolan 1994–2000, Skolverkets rapport, Efter skolan 2002, Skolverkets lägesbedömningar 2006, rapport nr 288 och 2007, rapport nr 303.



Organisation – möjligheter och begränsningar

I gymnasiesärskolan finns i genomsnitt 49 elever per kommun. Med så få elever säger det sig själv att utbildningsutbudet i kommunerna blir starkt begränsat. De begränsade möjligheterna att välja program är också det problem som oftast tas upp av såväl av elever och föräldrar som av Skolverket. Kommunerna försöker dock ofta öka valmöjligheterna genom att samverka med andra kommuner när det gäller gymnasiesärskolans utbud. En annan väg är att integrera elever i gymnasieskolan och låta dem följa undervisningen i en gymnasieklass. Ungefär 5 procent av gymnasiesärskolans elever går som integrerade elever.

GRÄNSDRAGNINGEN MELLAN OLIKA PROGRAM

Gymnasiesärskolans uppdelning på nationella och specialutformade program, yrkesutbildning och verksamhetsutbildning utgör ibland ett hinder för att tillgodose individuella behov. Elevernas begåvningsprofiler kan se mycket olika ut. De skilda skolformerna och det faktum att gymnasiesärskolan ofta är lokalmässigt skild från den övriga gymnasieskolan kan hindra smidiga lösningar. Flertalet av eleverna i gymnasiesärskolan kommer från den obligatoriska särskolan. Tidigare var det ovanligt att en elev togs emot i gymnasiesärskolan utan att tidigare ha gått i särskola, men i dag kommer allt fler elever direkt från grundskolan till gymnasiesärskolan.

Carlbeckkommittén genomförde enkäter i ett 70-tal kommuner för att få en bild av gymnasiesärskolans organisation, programutbud och elevernas valmöjligheter. Utvärderingen visade att de nationella programmen i gymnasiesärskolan inte erbjöds i alla kommuner. Istället uppgavs i nära hälften av de tillfrågade kommunerna att de anordnar specialutformade program. Samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan sker inte i någon större utsträckning. I den mån man samverkar gäller det oftast mellan personalgrupper och i lokalfrågor.⁸³

Uppdraget

Gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program ska erbjuda yrkesförberedande utbildning. Utbildningen ska också förbereda eleverna för ett vuxenliv med arbete, boende och fritid, enligt Lpf 94.⁸⁴ Inom elevgruppen finns många som efter sin skolgång kan klara av ett arbete, kanske med lönebidrag eller någon

⁸³ Skolverket, Individuell planering och dokumentation i grundskolan, dnr 2003:251.

⁸⁴ Läroplan för de frivilliga skolformerna (SKOLFS 1994:2)

annan form av stöd.

Gymnasiesärskolans individuella program syftar till att stimulera elever att gå över på ett nationellt eller ett specialutformat program, ge yrkesträning eller verksamhetsträning eller i övrigt möta de speciella behov som eleverna kan ha (gymnasiesärskoleförordningen 5 kap. 5 §).

SOCIAL KOMPETENS BETONAS

I Skolverkets utvärderingar av gymnasiesärskolan lyfter både elever och rektorer fram betydelsen av att eleverna får en god social kompetens. Lärarna betonar att social träning bör genomsyra utbildningen, eftersom social kompetens är en förutsättning för att eleverna ska kunna få arbete. Dessutom lyfter de fram vikten för eleverna att få en god självbild, förstå sina möjligheter och svårigheter, få ett gott självförtroende, en god samarbetsförmåga och en förmåga att leva inom samhällets gränser. Endast ett fåtal lärare nämner kognitiva färdigheter som betydelsefulla för kommande arbetsliv/vuxenliv. Skolverket hävdar dock att även de kognitiva färdigheterna måste ses som en viktig del av kunskaperna. Inte minst med tanke på att arbetslivet i dag är allt mer teoretiserat och kräver att arbetstagarna ska kunna arbeta självständigt efter instruktioner, är det viktigt att även i särskoleutbildningen lägga vikt vid kognitiva kunskaper.

KUNSKAPSSYN OCH PRIORITERINGAR

Skolverkets lägebedömningar visar att gymnasiesärskolan ofta upplevs som positiv utifrån ett individuellt perspektiv, men att individuella mål och resultat ofta har en mycket svag koppling till de nationella målen. Flera av de personer som ansvarar för särskolan betonar vikten av sociala färdigheter jämfört med ett traditionellt skolperspektiv. Elevernas framtida sysselsättning i meningsfull fritid och vad eleverna behöver för att kunna fungera i vardagen sätts i fokus.

I tidigare avsnitt behandlas kunskapsbegrepp och kunskapssyn. Läroplanens och kursplanernas mål ger ett underlag, en inriktning, men det är lärarna som ska tolka målen och omsätta dem i praktisk verksamhet. Det finns anledning att i skolan ständigt återkomma till de kollegiala diskussionerna om vilken kunskapssyn man har i sitt arbete, vilka prioriteringar man gör och vad som är viktigt för den elevgrupp man arbetar med. En avgörande fråga att ställa i gymnasiesärskolan är vad vuxenlivet består av och vilka kompetenser elever behöver för att få en meningsfull tillvaro. En tillvaro vars förutsättningar dessutom förändras i takt med samhällets förändringar.

» DET FINNS ANLEDNING ATT
I SKOLAN STÄNDIGT ÅTER-
KOMMA TILL DE KOLLEGIALA
DISKUSSIONERNA OM VILKEN
KUNSKAPSSYN MAN HAR I
SITT ARBETE, VILKA PRIORITE-
RINGER MAN GÖR OCH VAD
SOM ÄR VIKTIGT FÖR DEN
ELEVGRUPP MAN ARBETAR
MED. «

Undervisningen

Undervisning är en process som kräver ständig utvärdering, prövning och förnyelse med elevernas rätt till en allsidig utveckling som övergripande mål, skriver Skolverket i en presentation av gymnasiesärskolan. Ju mindre konkreta krav eleven själv kan ställa desto större ansvar och lyhördhet krävs av arbetslaget. Skolverket konstaterar också i lägesbedömningar att undervisningen i gymnasiesärskolan i hög grad är flexibel och individanpassad och att det hos personalen finns en stor medvetenhet om elevernas olika sätt att lära och nödvändigheten i att anpassa arbetssätten.

I utvärderingar framhåller Skolverket att kärnämnen och karaktärsämnen på ett tydligare sätt borde kunna integreras i undervisningen, eftersom det finns många naturliga kopplingar mellan ämnen. I förordet till kursplanerna för gymnasiesärskolan framhålls att för att ett program ska fungera måste lärarna samarbeta över ämnesgränserna.⁸⁵ Kärnämnen och karaktärsämnen ska sträva åt samma håll. Det gäller att tänka programinriktat snarare än ämnesinriktat för att undervisningen ska kännas meningsfull för eleverna.

Förberedelse för arbets- och vuxenliv

För ett framtida arbets- och vuxenliv har det betydelse vilka ämnen som behandlas i skolan och hur de integreras med varandra. Eleverna behöver under sin utbildningstid få många möjligheter till praktik och arbets träning. Kommunerna har ett stort ansvar för att ta fram praktikplatser till gymnasiesärskolans elever. Utvärderingar visar att APU – den obligatoriska arbetsplatsförlagda utbildningen – är svår att genomföra och ofta blir mer en form av praktik än reell arbets träning.⁸⁶ Det kräver ofta stora insatser och ett aktivt arbete för att skapa praktik och arbetstillfällen för ungdomar med en utvecklingsstörning. De kommuner som har lyckats bra har i allmänhet startat regelrätta projekt för att åstadkomma arbetsmarknads kontakter och meningsfulla arbetstillfällen för sina elever.

KONTAKTERNA MED ARBETSLIVET VIKTIGA

Kontakterna med arbetslivet är redan under skoltiden av avgörande betydelse för att förbereda eleverna för ett senare arbetsliv. Eleverna får genom praktiken fördju-

85 Skolverket Kursplaner för GySär 2002

86 Carlbeckkommittén, För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande (SOU 2004:98), Fritzes, 2004.

Larsson, Per-Olof. Arbetskultur, socialt stöd och arbetets mening. Göteborgs universitet, 2006.

på yrkeskunskaper, men också möjligheter att utveckla generella kompetenser och förhållningssätt, som har betydelse för deras framtida liv. Eleverna lär sig t.ex. att kommunicera och att samarbeta med arbetskamrater från olika miljöer. En väl fungerande praktik kan också ge kontakter som leder till arbete efter skolan.

Studie- och yrkesvägledningen är viktig för eleverna i gymnasiesärskolan som inte har samma förutsättningar för egna jobbsökaraktiviteter och inte heller har så lätt att orientera sig i omvärlden. De måste dessutom hantera arbetslivets fördomar och skepsis mot att anställa individer med funktionsnedsättningar. Lärare i gymnasiesärskolan tar ofta upp att problemet inte är att ge eleverna en bra utbildning och en social gemenskap under skoltiden, utan vad som händer efter skolan. Hur kan man under skoltiden förbereda eleverna och stötta dem så att de lämnar skolan med goda förutsättningar för ett meningsfullt vuxenliv, antingen det handlar om arbete, boende eller fritid?

Skolverket kommer under hösten 2009 ut med en rapport som är tänkt att ge inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux.⁸⁷

BEHOVET AV GEMENSKAP OCH SOCIALA RELATIONER

Arbete är viktigt för alla människor, att vara anställd och att ha en roll i arbetslivet är av stor betydelse. Att få känna tillhörighet och delaktighet är något fundamentalt och handlar om behovet av gemenskap och sociala relationer. Personer med utvecklingsstörning har naturligtvis samma behov av en samhällelig roll som alla andra. Kanske är det ännu viktigare för dem att finnas i en arbetsgemenskap, då det kan innebära ett socialt samspel som kanske inte finns i så hög utsträckning på fritiden. Många ungdomar upplever att de har begränsade möjligheter till ett rikt fritids- och kulturliv. I detta perspektiv blir arbetslivet än viktigare för relationer.

» PERSONER MED UTVECK-
LINGSSTÖRNING HAR NATUR-
LIGTVIS SAMMA BEHOV AV EN
SAMHÄLLELIG ROLL SOM ALLA
ANDRA. «

STÖD BEHÖVS FÖR ATT KLARA ETT ARBETE

En rapport och studie om personer med intellektuella arbetshandikapp och deras anställning med lönebidrag och daglig verksamhet visar på den i grunden positiva betydelsen som ett arbete har för personerna, men också på svårigheter som de möter på sina arbetsplatser. I studien framkommer att personerna söker sig till ett

87 Med samverkan är allt möjligt – inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux, Skolverket, 2009.

» DETTA TALAR FÖR ATT GYMNASIESÄRSKOLAN OCH VUXENUTBILDNINGEN HAR ETT STORT ANSVAR ATT GENOM RELEVANTA KURSER INOM UTBILDNINGARNA GE FÖRUTSÄTTNINGAR OCH REDSKAP FÖR ATT ELEVERNA SKA KUNNA KOMMA UT I ARBETSLIVET.«

så normalt livsmönster och liv som möjligt och att ett jobb att gå till har stor betydelse för identifikation och att vara någon. Studien visar också att för att klara sitt arbete är personerna beroende av stöd på olika sätt. För att fungera på en arbetsplats behöver man hjälp av andra, lära av andra för att klara koderna, det sociala spelet. Ja, helt enkelt passa in. Arbetsplatskulturen betyder i det här sammanhanget väldigt mycket.⁸⁸

Statens folkhälsoinstitut skriver i en rapport att funktionsnedsättning kan vara en hälsorisk på grund av att personer med en funktionsnedsättning ofta har en kort utbildning och sämre ekonomisk situation i jämförelse med den övriga befolkningen.⁸⁹ Att ha ett arbete att gå till kan alltså betyda mycket för den totala hälsan. Detta talar för att gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen har ett stort ansvar att genom relevanta kurser inom utbildningarna ge förutsättningar och redskap för att eleverna ska kunna komma ut i arbetslivet.

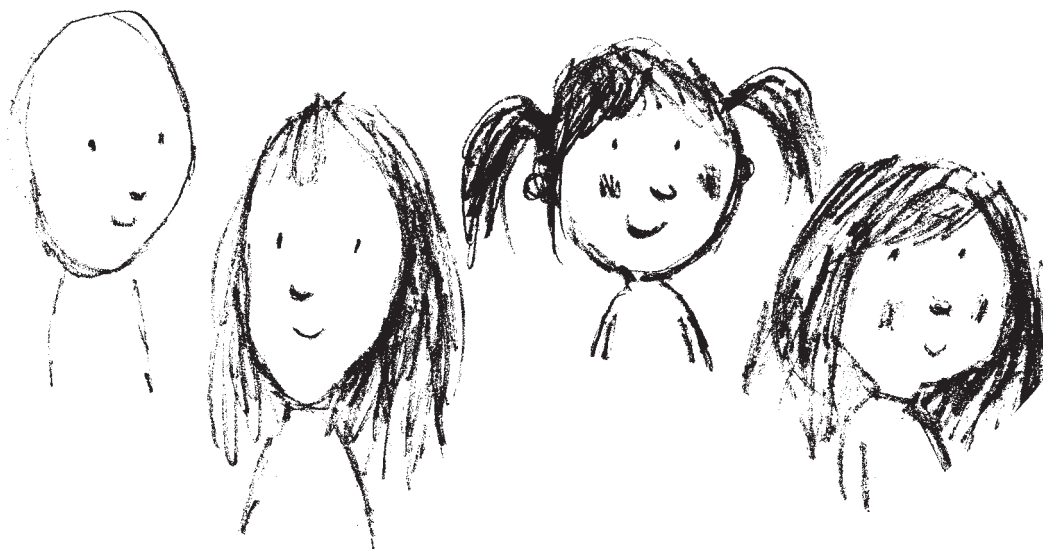
EN NY TYP AV ELEVER

En studie om elevers delaktighet i gymnasiesärskolan visar att det inte är lätt att känna delaktighet och tillhörighet för elever som mottagits i särskolan under de senare skolåren. Molin benämner denna grupp elever som ”den nya typen av elever” som inte är tillfreds med tillhörigheten i särskolan. Man har funnits i en annan värld med andra ideal. Den formella tillhörigheten till särskolan blir då ett hot mot självbilden. Om detta kan generaliseras och gälla för fler elever än på den undersökta skolan, måste vi ställa oss frågan hur vi ska kunna möta denna nya grupp av elever i gymnasiesärskolan. Kanske ställer de andra krav på vad utbildningen ska kunna ge?

Molin har i sin studie också intervjuat lärare i gymnasiesärskolan kring särskolans roll i samhället. Han sammanfattar lärarnas synpunkter i två perspektiv, kvalificeringsperspektivet och trygghetsperspektivet. *Kvalificeringsperspektivet* betonar vikten av att särskolans elever utvecklar teoretiska kunskaper, läsa, räkna och skriva, för att kunna klara sig i ett samhälle som präglas av konkurrens och prestation. De måste kunna hantera detta för att få ett bra vuxenliv. *Trygghetsperspektivet* handlar mer om att förbereda sig för livet inom omsorgen, vilket får till följd att sociala kompetenser står mer i fokus, att inte ha för höga förväntningar på eleverna och att skydda från misslyckanden. Båda perspektiven finns synliga i den under-

88 Larsson, Per-Olof, Arbetskultur, socialt stöd och arbetesmening, Göteborgs universitet, 2006.

89 Statens Folkhälsoinstitut, rapport nr 2008:00.



sökta skolans undervisning och lärarna talar om sin undervisning med tonvikt åt det ena eller andra perspektivet. Frågan är vilket perspektiv som gynnar elevernas kunskapsutveckling samt på vilket sätt dessa perspektiv kan förenas? Behöver det vara det ena eller det andra?⁹⁰

HUR FÖRBEREDER MAN FÖR DAGLIG VERKSAMHET

Elever som har läst ett individuellt program med yrkesträning går ofta efter avslutad utbildning till sysselsättning inom daglig verksamhet. Kunskaper som handlar om att kunna uttrycka en egen vilja och att kunna sätta sina egna gränser kan därför vara viktiga att få med i den individuella planeringen. Eleverna kan också behöva uppmärksammas på att det finns kompensatoriska hjälpmedel att tillgå. Ett sammanfattande pedagogiskt omdöme efter studietiden kan på ett överskådligt sätt beskriva kunskapsbedömning och kunskapsutveckling under studietiden. Omdömet kan omfatta t.ex. vardagskompetens/självständighet, språk/kommunikation, intressen/starka sidor och motorik/hjälpmedel. Ett sådant omdöme kan utgöra en viktig utgångspunkt för att planera elevens liv efter skolan.

90 Molin, Martin, Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan, Linköpings universitet, 2004.

VAD HAR GYMNASIESTUDIERNÄ BETYTT FÖR ELEVERNA?

Skolverket genomförde 2002 en stor enkätundersökning som också innefattade gymnasiesärskolan. Gymnasiesärskolan har, enligt Skolverkets enkät, betytt väldigt mycket eller ganska mycket för hälften av eleverna när det gäller privatlivet och fritiden. 40 procent av ungdomarna bedömer att skolan har betytt väldigt mycket eller ganska mycket för deras arbetsliv. Lägst skattade de som har gått gymnasieskolans IV-program skolans betydelse. 26 procent tycker att gymnasiestudierna inte har haft någon betydelse för arbetslivet. En tredjedel av ungdomarna skulle ha valt ett annat program i dag.

HUR SKATTAR ELEVERNA SINA KUNSKAPER?

Ungdomarna fick också svara på frågor om hur de skattar sina kunskaper inom ämnena svenska, matematik och engelska i relation till vad de fick lära sig i skolan. De flesta tyckte att de har lärt sig mycket i svenska och att de i dag klarar av att läsa och skriva. De menar att utbildningen har givit dem mycket inom svenskämnet. Däremot anser många att de inte har fått tillräckligt med kunskaper i engelska och matematik. Bara var tredje ungdom tyckte att det går bra att förstå talad engelska och ännu svårare är det att skriva på engelska. Hälften av de tillfrågade tyckte att de klarar huvudräkning bra och att skolan har gett dem dessa kunskaper. Sämre var det med procenträkning, där anser bara 25 procent att de klarar detta och flertalet tycker att de inte har fått lära sig tillräckligt i skolan.⁹¹

Bedömning och betyg

De betyg som eleverna får efter genomgången utbildning är bara en del av den kunskapsbedömning som ska ske under hela studietiden. När det gäller kunskapsbedömning måste grunden vara att man inom en lärargrupp eller ett kollegium är överens om vad kunskap i gymnasiesärskolan är och vilka mål man ska arbeta utifrån. Det är nödvändigt att utgå från de nationella målen i läroplan och kursplaner och gemensamt diskutera vad de står för och hur de ska kunna omvandlas till konkreta mål i skolans vardagsarbete. Här ligger ett stort ansvar på skolhuvudmännen och skolledningen att ge den tid och det utrymme som behövs för de nödvändiga kollegiala diskussionerna och personalens fortbildning.

⁹¹ Skolverket, Efter skolan, rapport 223, 2002.

Bedömning och betygssättning är grannliga uppgifter och det är viktigt att eleverna känner att de förstår de krav som ställs och känner sig delaktiga i bedömningarna. I kapitel 2 redogörs för den förändring som har skett när det gäller bedömning som en metod att främja lärande och inte bara att kontrollera vad eleverna har lärt sig. Eleverna ska involveras i bedömningen och den ska visa på starka och svaga sidor i ämnena och uppmärksamma framsteg. En sådan bedömning bör ske fortlöpande och inte vid enstaka tillfällen eller som enbart provresultat och betyg.

Kunskapsbedömning handlar således om att följa en kunskapsutveckling i förhållande till uppsatta kunskapsmål. Målen är individuella och ska framgå av den individuella studieplanen. Det viktiga är att alla parter, elever, lärarlag och i förekommande fall föräldrar, är överens om målen och beredda att ta ett gemensamt ansvar för att uppnå dem. Det blir då viktigt för alla parter att kontinuerligt följa upp hur det går, vilka resultat man uppnår och vad man kanske kan ändra på eller arbeta mera med. För eleverna kan det innebära insikter om läroprocessen och att synliggöra framsteg. Uppföljningen kan ge underlag för lärarkollegiets reflektioner kring undervisningen och undervisningsmiljön: Vad leder till förbättringar? Vilka problem blir synliga och vad krävs för att komma vidare?

Delaktighet och ansvar

Som alla andra elever i såväl den obligatoriska skolan som i de frivilliga skolorna har eleverna rätt till inflytande och delaktighet. Tillgängliga utredningar och undersökningar ger en bild av en stor variation när det gäller elevernas möjligheter till inflytande och påverkan över sin utbildning. Inom vissa nationella eller specialutformade program ges eleverna stora möjligheter till inflytande, medan de inom andra har mycket lite att säga till om. Många lärare anser att särskolans elever inte har förutsättningar för att göra egna val. Skolans valmöjligheter ska dock stå öppna för alla elever. Det finns inget stöd för att eleverna på gymnasiesärskolans program inte skulle ha förutsättningar för att ta ställning till olika valmöjligheter och för att vara med och påverka sin skolsituation.⁹²

Inflytande är också en förutsättning för att eleverna ska kunna känna sig delaktiga i och ta ansvar för den egna lärandeprocessen och för att medverka i bedömningen av utveckling och resultat.

92 Carlbeckkommittén, För den jag är – delbetänkande (SOU 2003:35) och För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande, (SOU 2004:98), Fritzes, 2004.

Frågor att samtala kring

- 1.** Hur arbetar vi med bedömning av elevernas kunskaper i relation till kunskapskraven?
- 2.** Hur gör vi eleverna medvetna om kursens innehåll och krav?
- 3.** Vilka kunskapskvaliteter ska eleven uppvisa för att nå de olika kunskapskraven? Hur visar eleven detta i sitt arbete?
- 4.** Hur kan vi utveckla elevernas inflytande och delaktighet både i lärandet och i bedömning av lärandet?
- 5.** Vilka kunskaper och kompetenser behöver vi som personal utveckla i arbetet med bedömningar?
- 6.** Vilka rutiner för dokumentation finns i vår verksamhet: individuellt, arbetslaget, skolan?
- 7.** Hur säkerställer vi att inga värderingar om elevernas personligheter finns med i dokumentation och bedömning?
- 8.** Hur samverkar vi med gymnasieskolan och kan den samverkan utvecklas?
- 9.** Materialet tar upp en rad frågor kring övergång till vuxenliv och arbetsliv. Hur arbetar vi med dessa frågor?

Utgångspunkter för samtal om sÄrvux

I detta avsnitt redogör vi kortfattat för organisation, uppdrag och undervisning i sÄrvux. Avsnittet avser att ge utgångspunkter för samtal om sÄrvux uppdrag och om kvalitet och utveckling i sÄrvux. Bilden av sÄrvux bygger huvudsakligen på Kunskapslyftskommitténs,⁹³ och Carlbeckkommitténs betänkanden⁹⁴ samt Skolverkets utvärderingar och lägesbedömningar från 2006 och 2007.⁹⁵

93 Kunskapslyftskommittén, Vuxenutbildning för alla? – andra året med kunskapslyftet (SOU 1999:39).

94 Carlbeckkommittén, För den jag är – delbetänkande (SOU 2003:35) och För oss tillsammans – slutbetänkande (SOU 2004:98).

95 Skolverkets lägesbedömningar 2006 rapport nr 288 och 2007 rapport nr 303.

Organisation – möjligheter och begränsningar

Särvux vänder sig till vuxna med utvecklingsstörning och är öppen för personer som har fyllt 20 år eller har slutfört sin utbildning i gymnasieskolan (12 kap. 2 c § och 6 § skollagen). Skolverkets statistik visar att av särvux cirka 5 000 elever ligger de flesta i åldersgruppen 35–44 år och är fördelade på ungefär lika många kvinnor som män. Enligt statistik så har antalet deltagare i särvux ökat kraftigt under senare år, men det är fortfarande bara en liten del av målgruppen som studerar.

Sedan 2006 har kravet på kommunernas skyldighet att anordna särvux förtydligats. Enligt skollagen ska varje kommun erbjuda utbildning som svarar mot behov och efterfrågan. Kommunerna har också en skyldighet att aktivt verka för att nå dem i kommunen som har rätt att studera inom grundläggande särvux och motivera dem att delta.

SMÅ UNDERVISNINGSGRUPPER OCH FÅ TIMMAR

Genomsnittligt fanns läsåret 2007/08 ett tiotal elever på varje nivå i kommunerna. Detta är ett av grundproblemen i särvux. Gruppen studerande i särvux är lika heterogen som i särskolan i övrigt och med så få elever i varje kommun är det svårt att arrangera lämpliga grupper. Det är också vanligt att studerande i särvux får enskild undervisning eller undervisas i grupper om två eller tre elever. Kunskapslyftskommittén menar att man av såväl pedagogiska som sociala skäl borde undvika enskild undervisning och istället ge deltagarna möjlighet att berika varandra utifrån sina olika erfarenheter.

Skolverket påpekar i sina lägesbedömningar att många kommuner erbjuder undervisning i alltför liten omfattning. Detta leder till att de studerande inte alltid har en reell möjlighet att nå kursplanernas mål eller att läsa flera kurser samtidigt. Vissa kommuner erbjuder inte särvux överhuvudtaget, medan andra samarbetar med grannkommuner för att kunna erbjuda studier.

Uppdraget

Målgruppen för särvux är vuxna personer med utvecklingsstörning som vill komplettera sin utbildning. Utbildningen ska ge de studerande kunskaper och färdigheter motsvarande de som ungdomar kan få i den obligatoriska särskolan och på nationella eller specialutformade program i gymnasiesärskolan. Särvux ska också med utgångspunkt i de studerandes tidigare utbildning, erfarenheter och förutsättningar fördjupa och utveckla deltagarnas kunskaper som en grund för deltagande i

samhälls- och yrkesliv. Särvox anordnas på tre nivåer: träning- och grundsärskolenivå (grundläggande särvox) samt gymnasial särvox.

DET VIKTIGA VUXENPERSPEKTIVET

Utbildningen bedrivs i form av fristående kurser och eleverna kan välja att studera en eller flera kurser eller kombinationer av kurser. Under våren 2008 gav Skolverket ut nya kursplaner för grundläggande särvox (SKOLFS 2008:62). Med dessa nationella kursplaner som grund tolkar lärarna tillsammans med eleverna kursinnehållet. När det gäller all vuxenutbildning och då även särvox, är det viktigt med ett tydligt vuxenperspektiv.

Rektorn har ett särskilt ansvar för att vuxenutbildning erbjuds på ett sådant sätt att vuxna kan studera på fritid, deltid eller heltid efter individuella behov och önskemål. Utbildningen ska organiseras så att eleverna kan börja på en nivå i respektive ämne som bestäms av deras förkunskaper och avsluta den efter de studier som svarar mot den enskildes behov. Vuxna med kort eller bristfällig utbildning ska få stöd i att påbörja och genomföra utbildning. Det här gäller också särvox.

MÅL FÖR STUDIerna

Skolverket kan i sina rapporter konstatera att de studerande inom särvox verkar nöjda och trivs med sin utbildning. Däremot vet man mindre om utbildningens resultat och kvalitet. Särvox är och ska vara en *utbildningsform*, som ska leda vidare till någon form av arbete eller meningsfull sysselsättning och bidra till att den vuxne får bättre möjligheter att klara sig i vardagslivet och få en rikare fritid. Skolverket kommer under hösten 2009 ut med en rapport som är tänkt att ge inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särvox.⁹⁶

Undervisningen

I de inledande avsnitten till de nya kursplanerna tas upp att det finns gemensamma utgångspunkter oavsett ämne/kunskapsområde. Gemensamt är t.ex. att den studerande ska få kunskaper om olika inlärningsstrategier, som kan underlätta läroprocessen. I den processen kan, skriver Skolverket, med fördel estetiska inslag

» REKTORN HAR ETT SÄRSKILT ANSVAR FÖR ATT VUXENUTBILDNING ERBJUDS PÅ ETT SÅDANT SÄTT ATT VUXNA KAN STUDERA PÅ FRITID, DELTID ELLER HELTID EFTER INDIVIDUELLA BEHOV OCH ÖNSKEMÅL. «

⁹⁶ Med samverkan är allt möjligt – inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särvox, Skolverket, 2009.

» ATT INTE VARA BEHÖVD ÄR
ETT UTANFÖRSKAP SOM HÖR
TILL DET SVÅRASTE. ELEVEN
ÖVERGÅNG TILL ARBETSLIVET
ÄR EN PROCESS SOM BEHÖ-
VER PÅBÖRJAS TIDIGT UNDER
UTBILDNINGEN. «

ingå. Att skapa lärande situationer som inspirerar och engagerar den studerandes kunskapssökande ses om en självklar del av undervisningen. Den studerandes lust, nyfikenhet och intresse för lärandet kan stärkas genom att skapa goda förutsättningar som gynnar lärprocessen och som kan öka elevens självförtroende och tillit till den egna kunskapen och förmågan att lära. Lärandet gynnas av att en individ så långt som möjligt prövar den egna förmågan att dra slutsatser och generalisera samt att förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser. Med utgångspunkt från egna erfarenheter och frågor kan den studerande utveckla sitt omdöme och få en känsla för vad som är väsentligt och kunna göra egna val.

DET VIKTIGA BEMÖTANDE

I en skrift från Socialstyrelsen, pekar man på vikten av att all personal som kommer i kontakt med studerande med utvecklingsstörning har kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser. Ökad kunskap ger större förståelse och därmed bättre förutsättningar för ett bra bemötande. Om den studerande ska uppleva sin studietid som positiv måste han eller hon känna sig accepterad, efterfrågad och respekterad – inte kontrollerad och ifrågasatt. Ett bra bemötande ökar också möjligheten för delaktighet.⁹⁷

HUR FÖRBEREDER MAN FÖR ARBETSLIVET?

Arbete är viktigt för alla människor, att vara anställd och att ha en roll i arbetslivet är av stor betydelse. Att få känna tillhörighet och delaktighet är något fundamentalt och handlar om behovet av gemenskap och sociala relationer. Personer med utvecklingsstörning har naturligtvis samma behov av en samhällelig roll som alla andra. Kanske är det ännu viktigare för dem att finnas i en arbetsgemenskap, då det kan innebära ett socialt samspel som kanske bara finns i begränsad utsträckning under övrig tid. Många upplever att de har små möjligheter till ett rikt fritids- och kulturliv. I detta perspektiv blir arbetslivet i vuxen ålder än viktigare för relationer. Den studerandes övergång till arbetslivet är en process som behöver påbörjas tidigt under utbildningen.

En studie rörande personer med intellektuella arbetshandikapp och deras anställning med lönebidrag och daglig verksamhet visar på den i grunden positiva

97 Socialstyrelsen, SiSUS 2007-131-43 Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxenstuderande med utvecklingsstörning.

betydelsen som ett arbete har för personerna, men också på svårigheter som de möter på sina arbetsplatser. I studien framkommer att personerna söker sig till ett så normalt livsmönster och liv som möjligt och att ha ett jobb att gå till har stor betydelse för en individs identitet och känsla av att vara någon. Studien visar också att personerna är beroende av stöd på olika sätt för att klara sitt arbete. För att fungera på en arbetsplats behöver de hjälp av andra och behöver lära av andra för att klara koderna i det sociala samspelet. Arbetsplatskulturen betyder i det här sammanhanget väldigt mycket.⁹⁸ Skolverket kommer under hösten 2009 ut med en rapport som är tänkt att ge inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux.⁹⁹

Statens folkhälsoinstitut skriver dessutom att en funktionsnedsättning kan vara en hälsorisk på grund av en kort utbildning och sämre ekonomisk situation jämfört med övriga befolkningen. Att ha ett arbete att gå till kan betyda mycket för den totala hälsan. Detta talar för att gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen har ett stort ansvar att genom relevanta kurser inom utbildningarna ge förutsättningar och redskap så att eleverna kan komma i arbete.¹⁰⁰

VÄRDEGRUNDS- OCH ATTITYDFRÅGOR

De övergripande nationella målen för skolväsendet gäller i lika hög grad för särsvux som för övriga skolformer. Vuxenutbildningen ska vila på samma värdegrund, den värdegrund som tar upp frågor om demokrati, frihet och integritet och alla människors lika värde. Vilka grundläggande värderingar som utvecklas och befasts i utbildningen har betydelse för hur vårt framtida samhälle kommer att se ut. Därför är det viktigt att reflektera över vilka mer eller mindre medvetna värderingar och attityder som blir synliga i vardagen och som i ord och handling förmedlas till de studerande. Hur blir personer med begåvningsmässiga funktionsnedsättningar bemötta, inte bara i utbildningen utan i samhället i övrigt? Vilka förväntningar ställer man på de studerande och hur kan man stödja dem i att hantera både sina egna och andras olikheter?

98 Larsson, Per-Olof, Arbetskultur, socialt stöd och arbetets mening, Göteborgs universitet, 2006.

99 Med samverkan är allt möjligt – inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux, Skolverket, 2009.

100 Statens Folkhälsoinstitut, Rapport nr 2008:00

Bedömning och betyg

I särvux upprättar läraren tillsammans med den studerande en individuell studieplan. Studieplanen är ett särskilt viktigt redskap i vuxenutbildning som ger ett mycket stort utrymme för val av kurser och ämnesområden. Precis som i övriga skolformer är det viktigt att följa upp studieplanen och dokumentera den studerandes framsteg. Inom särvux gäller fasta mål som ska betygsättas i alla kurser. Undantaget är den utbildning som ges på träningskolenivå.

Betygskriterierna i grundläggande särvux beskriver kunskapskvaliteter som är rimliga att uppnå för de studerande och måste ses i relation till den förmåga och funktionsnedsättning eleven har. Ett exempel på detta är att *eleven deltar aktivt i samtal*.

Att visa sin kunskap med hjälp av *stöd* eller *handledning* är uttryck som förekommer i betygskriterierna. Det är ett medvetet val av två begrepp som i betygskriterierna för grundläggande särvux står för olika betydelser. Med stöd menas här stöd för minnet i form av bilder, föremål, ord etc. Samma definition förekommer i undervisningen i svenska som andraspråk och svenska för invandrare. Med handledning menas här att en person finns med och stöttar kunskapsredovisningen på det sätt som lären anser vara lämpligt.

Skolverket framhåller att det inom särvux är svårt att utläsa några kunskapsresultat eftersom utvärderingar av dessa i förhållande till kursplanemålen sällan görs. Skolinspektionen påpekar att betyg ofta inte sätts efter avslutad kurs eller att kursen inte avslutas. Ett systematiskt kvalitetsarbete är en förutsättning för utveckling och förbättring.¹⁰¹

101 Kursplaner för grundläggande särvux, kommentardelen, Skolverket, 2008.

Frågor att samtala kring

- 1.** Hur arbetar vi med läroplanens och kursplanernas innehåll utifrån ett vuxenperspektiv?
- 2.** Hur kan vi utveckla de studerandes inflytande och delaktighet i både lärande och i bedömning av lärandet?
- 3.** Hur samtalar vi med de studerande om målet och syftet med utbildningen?
- 4.** Hur gör vi de studerande medvetna om kursens innehåll och krav?
- 5.** Vilka kunskaper prioriterar vi i vår verksamhet och hur överensstämmer dessa med kursplanernas kriterier?
- 6.** Vilka kunskapskvaliteter ska den studerande visa för att nå de olika betygsstegen efter avslutad kurs? Hur visar eleven det i sitt arbete?
- 7.** Vilka samverkansmöjligheter kan utvecklas med särskolan för att kunna öka vår bedömar-kompetens?
- 8.** Hur arbetar vi i större undervisningsgrupper?
- 9.** Hur tar vi in värdegrunds- och attitydfrågor i utbildningen?
- 10.** Hur utvecklar vi särvux så att utbildningen förbereder för vuxenlivet?
- 11.** Vilka olika sätt att dokumentera särvuxutbildningens kvalitet och resultat kan vi utveckla?
- 12.** Hur arbetar vi med bedömning av de studerandes kunskaper i relation till kunskapskraven?
- 13.** Vilka kunskaper och kompetenser behöver vi som personal utveckla i arbetet med bedömningar?

Referenslista

Ahlberg, Ann. Lärande och delaktighet. Studentlitteratur, 2001.

Alexandersson, Ulla. Situation för samspel – om en elevs delaktighet i skolvardagen. Göteborgs universitet, 2008.

Berthén, Diana. Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Karlstads universitet, 2007:19.

Björklund Boistrup, Lisa. Att fånga lärandet i flykten, Pedagogisk bedömning. HLS förlag, 2005.

Black, Paul and William, Dylan. In the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan 80 (2), 1998.

Blom, Anna. Under rådande förhållanden – att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. FOU-rapport, 2003:3.

Dysthe, Olga. Det flerstämmiga klassrummet. Studentlitteratur, 2001.

Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt och Rosenqvist, Jerry. Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt. Skolverket, 2001.

Gipps, Caroline. Beyond testing – Towards a theory of educational assessment. Routledge Falmer, 1994.

Gustavsson, Bernt. Vad är kunskap? Skolverket, 2003.

Gustavsson, Bernt. Vad är kunskap? - en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Forskning i Fokus nr 5, 2002.

Gustafsson, Jan-Eric och Myrberg, Eva. Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. Skolverket, 2002.

Göransson, Kersin. Att utveckla en inkluderande skolverksamhet – en samverkan mellan särskola och grundskola. 2003.

Helldin, Rolf. Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. HLS förlag, 2000.

- Holmqvist, Mona. En främmande värld – om lärande och autism. Studentlitteratur, 2004.
- Jacobsson, Inga-Lill. Diagnos i skolan – En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Göteborgs universitet, 2002.
- Korp, Helena. Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. Myndigheten för skolutveckling, 2003.
- Larsson, Per-Olof. Arbetskultur, socialt stöd och arbetets mening. Göteborgs universitet, 2006.
- Lindberg, Viveka. Införandet av en godkändgräns – konsekvenser för lärare och elever. Skolverket, 2002.
- Lindström, Lars och Lindberg, Viveka. Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. HSL förlag, 2005.
- Lohman, Kristina. In the black box, An examination of assesement in a Swedish secondary school, 2008.
- Lundgren, Elisabeth. Att byta skola förändrade mitt liv, I gränslandet mellan grundsärskola och grundskola. Examensarbete på specialpedagogiska programmet, Göteborg, 2004.
- Lundahl, Christian. Pedagogiska magasinet nr 4, 2008.
- Strandberg, Leif. Vygotskij i praktiken. Nordstedts akademiska förlag, 2006.
- Molin, Martin. Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan. Linköpings universitet, 2004.
- Strandberg, Leif. Bland mentorer, IUP och utvecklingszoner. Nordstedts akademiska förlag, 2008.
- Strandberg, Leif. Vygotskij i praktiken. Norstedts akademiska förlag, 2006.
- Säljö, Roger. I kunskapens namn. Lärarförbundet, 2007.
- Säljö, Roger. Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv. Nordstedts Akademiska Förlag, 2000.
- Szönyi, Kristina. Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap. Stockholms universitet, 2005.

Östlund, Daniel och Rosenqvist, Jerry. "Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det" En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006. Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan i Kristianstad, Nr 2 okt, 2008.

Regeringens proposition Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan, (prop. 2008/09:87).

Lärarförbundet. I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet, 2007.

Inkluderande undervisning och goda exempel. European Agency for development in Special Needs Education, 2003.

Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder. European Agency for Development in Special Needs Education. 2007.

Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och forskning, Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus nr 12, 2003.

Hjälpmiddelsinstitutet. Vems är ansvaret för hjälpmedel i skolan, 2008.

Myndigheten för skolutveckling. Samtalsguiderna om kunskap, arbetssätt och bedömning.

Myndigheten för skolutveckling. Individuell planering och dokumentation i grundskolan. Dnr 2003:251.

Myndigheten för skolutveckling. Pramling, Dysthe m.fl., 2007/08.

Myndigheten för skolutveckling. Att lyfta den pedagogiska praktiken. Vägledning för processledare, 2008

Skolverket. Allmänna råd för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, 2009.

Skolverket. Att bedöma eller döma, 2002.

Skolverket. Bildning och kunskap, 2003.

Skolverket. Lägesbedömning 2006, rapport nr 288. Lägesbedömning 2007, rapport nr 303. Lägesbedömning 2008, rapport nr 324.

Skolverket. Med samverkan är allt möjligt. Inspiration för arbete med övergång till arbetsliv och vuxenliv inom gymnasiesärskolan och särsvux, 2009.

Skolverket. Särskilda undervisningsguppet. Göteborgsundersökningen, 2007.

Statens Folkhälsoinstitut. Rapport nr 2008:00

Socialstyrelsen. Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxenstuderande med utvecklingsstörning. SiSUS 2007-131-43.

Specialpedagogiska institutet. Begåvningsstöd och begåvningshjälpmedel – en beskrivning från särskolan, 2008.

Specialpedagogiskt forum. Föreläsning Skolforum, 2008.

Utbildningsförvaltningen, Stockholm stad. Obligatoriska särskolan under lupp, 2006.

Vetenskapsrådet. Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna. Rapportserie 5:2007.

SOU 2003:35. För den jag är – delbetänkande av Carlbeckkommittén. Fritzes, 2003.

SOU 2004:98. För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning – slutbetänkande av Carlbeckkommittén. Fritzes, 2004

SOU 1996:22. Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av Skolkommittén. Fritzes, 1996.

SOU 1999:39. Vuxenutbildning för alla? – andra året med Kunskapslyftet.

SOU 1992:94. Läroplanskommitténs betänkande, Skola för bildning, 1992.

Kunskapsbedömning i särskolan, litteraturförslag

Litteraturlistan är tänkt att användas för att ge bakgrund, fakta, inspiration och ytterligare kunskap enskilt eller tillsammans med det stödmaterial som Skolverket har tagit fram när det gäller kunskapsbedömning i särskolan. En förhoppning är att materialet ska ge näring till att fler pedagogiska samtal och diskussioner kommer till stånd runt hur lärare bedömer elevers kunskaper inom särskolan. Ännu fler litteraturförslag finns i själva stöd materialet.

Tematisering sker under följande rubriker

- Kunskap, lärande och undervisning
- Kvalitetsarbete, bedömning och metoder
- Övrigt

Kunskap, lärande och undervisning

Ahlberg, Ann. *Lärande och delaktighet. Studentlitteratur, 2001.*

Hur kan man möta elevers olikheter i skolan? Och hur kan man som lärare verka för att varje elev ska känna delaktighet, få tilltro till sin förmåga och lust att lära? Dessa frågor behandlas med utgångspunkt i specialpedagogiska perspektiv på undervisning och lärande. Andra frågor som behandlas är på vilket sätt skolans styrdokument får genomslag i det dagliga arbetet samt hur undervisningens innehåll kan relateras till enskilda elevers erfarenheter och möjligheter att lära.

Diana, Bertén. *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Karlstad universitet, 2007:19.*

Studien riktar in sig på det speciella med särskolans pedagogiska arbete. Studien genomfördes under 2002–2003, med klassobservationer och intervjuer med lärare. Fokus för studien var att se hur lärarens pedagogik ledde fram till målet.

Carlgren, Ingrid och Marton, Ference. *Lärare av i morgon. Lärarförbundets förlag, 2002.*

Vad skiljer morgondagens lärare från gårdagens? I framtidens samhälle kommer inte skolans huvuduppgift att vara kunskapsförmedling, utan att utveckla redskap för eleverna att själva förvärva kunskaper och kompetenser. Det finns inte längre något som är rätt eller fel och en viktig uppgift för läraren är att hjälpa eleverna att förhålla sig till detta.

Claesson, Silva. *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel. 2;a utökade uppl. Studentlitteratur, 2007.*

I boken får läsaren exempel på hur vetenskaplig strävan kan komma till uttryck i praktiken för lärare. Några pedagogiska och didaktiska teorier som varit aktuella under senare år presenteras.

Danielsson, Lennart och Liljeroth, Ingrid. *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för urkesverksamma hjälpare. 2;a reviderade och uppdaterade uppl. Stockholm Liber, 1998.*

Boken bygger på författarnas egna erfarenheter av arbete med och forskning kring människor med svåra utvecklingshinder. Både kontakten med barn och vuxna samt relationer till kollegor och föräldrar beskrivs. Ett viktigt tema är det personliga förhållningssättet.

Dysthe, Olga. *Det flerstämmiga klassrummet. Studentlitteratur, 2001.*

Det flerstämmiga klassrummet är ett klassrum där lärares röst bara är en av många som hörs, där eleverna lär av varandra och där både muntligt och skriftligt språk intar en central plats.

Göransson, Kerstin. *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering. Stiftelsen ala, 2004.*

Boken kan tjäna som ett diskussionsinlägg om vad kunskap är, hur den bildas, vem som skapar den och hur lärande går till.

Holmqvist, Mona. *En främmande värld – om lärande och autism. Studentlitteratur, 2004.*

Denna bok handlar om lärande för personer med autism ur ett pedagogiskt perspektiv. Fokus ligger således på lärandet och inte funktionshindret i sig. Att lära definieras i denna bok som att se någonting på ett nytt sätt eller ur ett nytt per-

spektiv. Författarna beskriver på vilket sätt en teori om lärande – variationsteorin – kan användas för att förbättra den lärandes möjligheter att utvecklas. I ett antal fallstudier får vi följa barn och ungdomar med autism och se deras framsteg i att utveckla färdigheter av praktisk vardaglig karaktär.

I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet. Lärarförbundet, 2007.

Synen på kunskap skiftar med tiden och mellan olika kunskapsområden. Fem forskare skriver om sin syn på kunskap.

Pramling, Ingrid och Asplund Carlsson, Maj. Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori. Liber, 2007.

Det lekande lärande barnet som gestaltas i boken är ett kreativt, aktivt och erfärande barn som skapar mening och förståelse för sin omvärld i interaktion med andra barn och vuxna. Leken blir då en av många arenor för barns lärande, men en lek där barn spontant agerar och där även läraren skapar förutsättningar för barns reflekterande.

Strandberg, Leif. Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar. Nordsteds Akademiska Förlag, 2006.

Vygotskij (1896–1934) är ett stort namn på den internationella arenan och har idag många uttolkare, de flesta på engelska. Leif Strandberg, leg psykolog och författare, redogör för första gången på svenska på ett begripligt sätt grundbegreppen i Vygotskijs kulturhistoriska psykologi. Bokens stomme är de många praktiska exempel på hur Vygotskij kan praktiseras i svenska förskolor och skolor. Den varvar teori och praktik, och innehåller spännande övningsuppgifter.

Szönyi, Kristina. Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap. Stockholms universitet, 2005.

Vad innebär det att gå i särskolan? En kvalitativ studie utifrån intervjuer med elever i åldern 7–21 år. Dessutom genomfördes en deltagande observation av elevernas skoldagar.

Säljö, Roger. Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Norstedts akademiska förlag, 2005.

Boken tar upp samspelet mellan lärande och omvärld. Genom att betrakta lärande ur ett sociokulturellt perspektiv växer så småningom fram en bild av människans

möjligheter och begränsningar som både är tankeväckande och samtidigt manar till handling i enlighet med de observationer som presenteras.

Kvalitetsarbete, bedömning och metoder

Black, Paul & William, Dylan. *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*, 1998.

Författarna belyser utifrån ett flertal studier att formativ bedömning är en central faktor i lärandeprocessen. Särskilt betonas betydelsen av att stödja och kommunicera med eleven när det gäller skolarbetet.

Korp, Helena. *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. Myndigheten för skolutveckling*, 2003.

Boken ger en bred översikt över internationell forskningslitteratur som belyser bedömningens komplexitet och svårigheter i samhället, men också dess pedagogiska möjligheter.

Lentz Taguchi, Hillevi. *Varför pedagogisk dokumentation?* HLS förlag, 2003.

Författaren visar hur kameran, bandspelaren och observationen kan användas som underlag för fortbildning, arbetsutveckling, föräldrasamverkan och utvärdering. En pedagogisk dokumentation i ett konstruktionistiskt synsätt på kunskap och makt lyfter fram barnet och pedagogen som medkonstruktörer av kultur och kunskap.

Lindström, Lars och Lindberg, Viveca. *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. HLS förlag, 2005.

Kunskapsbedömning sätts i ett teoretiskt ljus. Boken anknyter till senare tids forskning och utvecklingsarbete, samtidigt som varje avsnitt har en empirisk förankring. Det handlar om en kunskapsbedömning använd i pedagogiska syften. Tiotalet forskare, lärarutbildare och lärare ger i denna bok konkreta exempel på hur man kan arbeta med bedömning på alla stadier, inkluderat förskolenivån.

Petterson, Agneta (red). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Lärarförbundet, 2007.

Antologins tio artiklar beskriver forskning, erfarenheter och debatter kring lärande, bedömning och betygsättning. Författarna diskuterar här sin egen och andras forskning samt egen erfarenhet av målrelaterade betyg. Det finns även en historisk tillbakablick över tidigare betygssystem.

Sandberg, Jörgen & Targama, Axel. *Ledning och förståelse: ett kompetensperspektiv på organisationer*. Studentlitteratur, 1998.

Boken ger läsaren en insikt om vad förståelse är och banar därmed väg för förverkligande av ett idébaserat ledarskap.

Selghed, Bengt. *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Liber, 2006.

Boken ger en bakgrund till dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Frågor som hur betygsättning egentligen fungerar i praktiken och vilka konsekvenserna för eleverna kan bli belyses. En annan central frågeställning är om eleverna kan garanteras en likvärdig och rättvis betygsättning.

Tideman, Magnus. *Den stora utmaningen*. Wigforssinstitutet för välfärdsforskning, högskolan Halmstad, 2004.

Om att se olikheter som resurs i skolan, en studie om elever i behov av särskilt stöd och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.

Övrigt

Att bedöma eller döma. Skolverket, Fritzes, (best nr: 02:708), 2002.

En antologi med 10 artiklar av forskare, debattörer och pedagogiska praktiker kring det betygssystem som riksdagen beslöt om 1994. Artiklarna innehåller såväl kritik av systemet som utveckling av olika bedömningsformer.

Bedömning och inkludering Riktlinjer och metoder. Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2007.

BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola. Skolverket, Fritzes, 2001 (best nr: 01:676).

För den jag är: delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Statens offentliga utredningar (SOU). Fritzes, 2003, 2003:35.

Konstaterar bl.a. att eleverna i den obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolan och särsvux har inte samma valmöjligheter som övriga elever. Mål och syfte med undervisningen skiljer sig i vissa avseenden åt mellan de olika skolformerna.

Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Allmänna råd och kommentarer. Fritzes, 2008.

IUP i övergång från gymnasiet till arbetsliv. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Kobran, nallen och majjen. Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus nr 12, 2003, Liber.

Kommunernas särskola. Skolverkets Aktuella Analyser (best nr: 06:974), 2006.
Följande studie handlar om elevökningen i särskolan och har ett särskilt fokus på orsaker till att andelen elever mottagna i särskolan är olika i kommunerna.

Kursplaner för särskolan (obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program, gymnasiesärskolans individuella program samt grundläggande särvox). Skolverket. Fritzes.

Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer. Fritzes, best.nr 04:858), 2004.

Detta material har utarbetats för att stödja en rättvis och likvärdig betygsättning. Det innehåller allmänna råd och kommentarer om det lokala arbetet med tillämpningen av nationella mål och betygskriterier.

Samtalsguiderna om kunskap, arbetssätt och bedömning. Stödverktyg för reflektion och utveckling av undervisning i grundskolan. Myndigheten för skolutveckling. Liber.

Skolutvecklingens många ansikten. Myndigheten för skolutveckling, 2003.

Länkar

FUB, <http://www.fub.se/>

FUB:s forskningsstiftelse ala, <http://www.ala.fub.se>

Skolverket, <http://www.skolverket.se>

Särskolans nätverk i Sverige – Särnet, <http://www.sarnat.educ.goteborg.se/>

Tidskriften Pedagogiska magasinet, <http://www.pedagogiskamagasinet.net/>

Vilka kunskaper är viktiga för våra elever och hur kommer vi fram till det? Vilka rutiner finns på skolor för att systematiskt kunna utvärdera elevernas kunskapsutveckling mot de nationella målen? Hur dokumenteras och bedöms utveckling, lärande och resultat?

Att vara lärare innebär att ständigt fokusera på dessa frågor och att kunna möta varje elev där hon/han befinner sig. I samarbete med elev och vårdnadshavare ska personalen arbeta på ett sätt som främjar elevens kunskapsutveckling. Men till detta behöver lärare och övrig skolpersonal stöd av olika slag. Skolverkets förhoppning med detta stödmaterial är att det ska kunna bli en del av det stödet och att det ska kunna bidra till och användas i fördjupade samtal om kunskapsuppdraget. På så vis kan en kontinuerlig verksamhetsutveckling ske.

Stödmaterialiet är en av de insatser som genomförts inom ett uppdrag till Skolverket från regeringen. Uppdraget handlade om att genomföra insatser för att stärka kunskapsbedömningen i särskolan och särvux för att förbättra utbildningens kvalitet.

Skolverket

www.skolverket.se