

Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning – attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv

JENS INELAND

Umeå universitet, Pedagogiska institutionen

EVA SILFVER

Umeå universitet, Pedagogiska institutionen

Den nya skollagen som trädde i kraft 2010 stipulerar att elever med utvecklingsstörning ska bedömas och, om vårdnadshavare så önskar, betygsättas. Syftet med föreliggande studie är att beskriva och analysera attityder och erfarenheter bland pedagogisk personal inom grund- och grundsärskola kring bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Informanterna kom från fem olika kommuner. Resultatet baseras på 115 lärare och pedagogers svar på två enkätfrågor – en öppen och en standardiserad. Den kvalitativa frågan visade på utmaningar med betygssättning, vilka associerades till elevgruppens förutsättningar, rollen som lärare och pedagog samt till policy (betygskriterier, läroplaner). Den standardiserade frågan visade att betygssättning har relativt svagt stöd bland lärare och pedagoger. Resultaten pekar på kluvenheten mellan olika logiker och att denna kluvenhet reflekterar en mer övergripande imitations- och autenticitetsproblematik i hanteringen av personer med utvecklingsstörning.

INLEDNING OCH SYFTE

I denna artikel analyserar vi lärares inställning till och erfarenheter av bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning i grundskola och särskola. Bedömning och betygssättning är utmanande i all pedagogisk

verksamhet, men spetsas till ytterligare i relation till personer med utvecklingsstörning. Det är till exempel viktigt att lärare och pedagoger utformar bedömningsituationer som stimulerar metakognitiv förmåga eftersom både skrivet och talat språk har stor betydelse i bedömningsprocessen, samtidigt som elever med utvecklingsstörning ofta har svårigheter med just detta (Skolverket, 2010). På grund av att eleverna har en kognitiv funktionsnedsättning behöver pedagogisk personal dessutom skapa lärmiljöer som möjliggör för elevgruppen att ta in och bearbeta information, men även att bygga och tillämpa kunskap (Granlund, 2009; Ineland, Molin & Sauer, 2013a).

Den första augusti 2010 trädde den nuvarande skollagen (SFS 2010:800) i kraft. Skollagen stipulerar att elever med utvecklingsstörning som läser mot grundsärskolans betygskriterier ska bedömas och, om vårdnadshavare så önskar, betygssättas enligt kunskapskraven i Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Lgr 11) (Skolverket, 2011a). Skolans verksamhet påverkas av ideologiska och politiska förändringar i samhället, och där nya samhälleliga värderingar speglar av sig i skolans uppdrag (Ahlberg, 2007; 2013). En synbar effekt av sådana förändringar är de senaste årtionenas förskjutning av verksamhet för elever med utvecklingsstörning från avskiljning och särlösningar till inkludering. (Ineland, Molin & Sauer, 2013b). Det hänger delvis samman med idén om ”en skola för alla”, som symboliserar en politisk vilja att genom olika styrdokument skapa en skola som är inkluderande, öppen och tillgänglig för alla elever oavsett förutsättningar och behov. Det kan emellertid vara komplicerat att omsätta sådana idéer i den praktiska verksamheten. I sarskolan existerar exempelvis en skolpolitisk retorik med inkluderande intentioner, samtidigt som skolans praktik ofta går i motsatt riktning och istället utmärks av kompensatoriska och särskiljande idéer baserade på nytta och enskilda elevers behov (Molin, 2004). Politiska intentioner om att betrakta ”olikhet som resurs” konfronteras så att säga med undervisningssammanhang där elevgrupper snarare sorteras utifrån likhet än mångfald och olikhet.

Spänningsförhållandet mellan idéer och konkret skolvardag liknar den imitations- och autenticitetsproblematik som Ineland och Sjöström (2007) menar utgör en särskild logik i hjälp- och stödinsatser till personer med funktionsnedsättningar mer generellt. Det beror delvis på att såväl skol- som handikappolitiska visioner har tydliga normaliseringsideal. I praktiken handlar detta till stor del om att imitera – och det som imiteras är just det som uppfattas som normalt. Normaliserande verksamheter, vars mål är vardaglig meningsfullhet (autenticitet), konfronteras med problemet att skapa grundläggande sociala miljöer – arbete, bostad, skola, etc. – utan att också rymma

terapeutiska syften. Åtminstone delvis kan detta ses som en effekt av att sådana initiativ och verksamheter skapas inom olika välfärdsstagliga kontexter där mål och motiv knyts särskilt till ideologi och politiska intentioner. När den politiska intentionen med en inkluderande skola omsätts i praktiken hamnar pedagoger som bedömer och betygssätter elever med utvecklingsstörning i en pedagogiskt, metodologiskt, didaktiskt och etiskt utmanande position. Bristen på studier om hur pedagoger som arbetar med elever med utvecklingsstörning hanterar denna relativt nya, och för Sverige specifika betygssituation har föranlett vår studie. Syftet med studien är att beskriva och analysera vilka attityder och erfarenheter pedagogisk personal inom grund- och grundsärskola har av betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

UTBILDNINGSSYSTEMET OCH PERSONER MED UTVECKLINGSSTÖRNING – EN BAKGRUND

Särskolan tar emot barn som på grund av en utvecklingsstörning inte bedöms kunna nå upp till skolans kunskapskrav. I grundsärskolan läser eleverna i stort sett samma ämnen som elever i grundskolan, men erbjuds en högre grad av individuell anpassning utifrån deras förutsättningar. Utbildningen ska även främja social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Enligt Skolverket (2013) ska utbildning av elever med utvecklingsstörning så långt som möjligt motsvara den utbildning som ges i grundskolan. Kunskapsuppdraget har alltså stärks. Det kan ses som en följd av den kritik som riktats mot särskolan; att den är alltför inriktad på omsorg om eleverna snarare än på kunskap (se Skolinspektionen 2010; Skolverket, 2001, 2002, SOU 2004:98; SOU 2011:8).

Utvecklingen mot ett ökat kunskapsfokus understryks också av kravet på behörighet. Legitimation för lärare inom särskolan och en starkare betoning på betygssättning av elever med utvecklingsstörning är i linje med de kriterier som gäller i grundskolan. Detta har skapat en rad didaktiska utmaningar och ett behov av kontinuerliga uppföljningar av elevernas prestationer och resultat (Eriksson Gustavsson, 2014). Men även om olika förändringar har lett till ett närmande mellan de olika skolformerna, finns det fortfarande faktorer som gör åtskillnad mellan grundskolan och grundsärskolan. Ett exempel är att betyget "F" och streckmarkeringen inte används inom grundsärskolan, ett annat att betyg endast ges om eleven eller elevens vårdnadshavare begär det. En ytterligare central skillnad är möjligheten för lärare inom särskolan att, vid betygssättning, bortse från delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 och 9 om särskilda skäl föreligger. Särskilda skäl avser funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte

är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. Särskilda skäl omfattar däremot inte intellektuell funktionsnedsättning. Eftersom utvecklingsstörning är en förutsättning för mottagande i grundsärskolan betraktas kursplaner och kunskapskrav som anpassade till elevgruppen. Elevens utvecklingsstörning motiverar således inte att bortse från kunskapskraven. Syftet med de särskilda skälen är att kompensera för den funktionsnedsättning som hindrar eleven från att nå kunskapskraven.

I den nya läroplanen anges ett antal ”nyckelbegrepp” som stöd för lärares betygssättning. Nyckelbegreppen beskriver kvaliteten i elevernas kunskaper och förmågor genom att tydliggöra vad som skiljer kunskapskraven åt i de olika betygsstegen. De spänner från ”medverka, bidra” (betyg E), ”delvis fungerande” (betyg C) till ”välfungerande” (betyg A). Eftersom begreppen är förhållandevis vida i sin karaktär, ges lärare stort tolkningsutrymme vid betygssättning. De måste förhålla sig till vad det innebär att ”bidra” eller ”medverkat” i en given aktivitet, vilket i sin tur kräver kunskap om varje enskild elev (Skolverket, 2011b).

TIDIGARE FORSKNING OM BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING

I Sverige har forskning om bedömning och betyg ökat markant under 2000-talet (Lindberg, 2011/2013). Här finns bland annat studier av bedömning i relation till lärares didaktiska arbete, men då dessa främst fokuserar ett fåtal klassrum blir, enligt Lindberg, större mönster svåra att urskilja. Flertalet studier inom den tilltagande bedömningsforskningen har dock fokuserat elevers prestationer (betyg, nationella prov, resultat från storskaliga studier). Så har Klapp (2015), till exempel, undersökte betyg för elever i de tidiga skolåren och samma elevers betyg under högstadiet. Studien visar att tidigt betygssatta, lågpresterande elever har fortsatt låga betyg under högstadietiden och även lägre odds att gå ut högstadiet jämfört lågpresterande elever som inte fått betyg före högstadiet. Betygssättning före högstadiet tycks alltså ha en negativ effekt för lågpresterande och resurssvaga elever (Klapp, 2015). Bedömningsforskning med fokus på undervisning och lärande i särskolan är fortfarande ett relativt outforskat fält. Studier riktat mot särskolan har istället främst behandlat områden som gemenskap, delaktighet och utanförskap (Berthén, 2007; SOU 2003:35). Vid svenska lärosätens specialpedagogiska utbildningar finns dock ett antal examensarbeten vars fokus just är bedömning i särskolan (till exempel Arnesson, 2015; Ejersbo Kilander, 2015; Ingvarsson, 2015; Kowalska, 2009; Rangstrand Hjort & Sandstedt, 2015; Svensson, 2010) vilket kan tyda på ett

tilltagande intresse för dessa frågor. Här finns också ett tydligt behov av ny kunskap.

Internationell forskning uppvisar, av förklarliga skäl, ingen särskoleforskning då denna skolform inte förekommer utanför Sverige. Många studier tar istället utgångspunkt i en inkluderande undervisning, det vill säga där lågpresterande elever, kognitivt funktionshindrade elever, elever med (eller i) särskilda behov och så vidare, är integrerade i klassrummet. Sedan början av 2000-talet har en ökad akademisering av undervisningen för elever med särskilda behov skett både i USA och i England (Browder, Flowers & Wakeman, 2008) vilket troligtvis också drivit på forskning om undervisning och bedömning för elevgruppen. Exempelvis lyfter Ring och Reetz (2002), med utgångspunkt i attributionsteori och teorier om lärande och motivation, fram vikten av att lärare inte endast anpassar sin klassrumsundervisning för elever med inlärningssvårigheter utan också sitt sätt att bedöma och betygssätta. Ett antal amerikanska studier beskriver olika modeller och flerstegsguider för bedömning (t.ex. Daniels, 1999; Jung & Guskey, 2010; Lopez-Reyna, 1997) samt hur bedömning kan anpassas för specifika elever och elevgrupper (t.ex. Hendrickson & Gable, 1997; Jung & Guskey, 2007; Munk & Bursuck, 2003; Salend & Garrick Duhaney, 2002). Både England och USA anges i en australiensisk artikel vara exempel på länder där de hunnit långt med så kallad flexibel bedömning av elever med inlärningssvårigheter, till skillnad från hur det, enligt författarna, ser ut i Australien (Cumming & Dickson, 2013).

Ett antal metastudier bidrar också med förslag på olika typer av anpassningar i undervisningen för elever med svårigheter. Utifrån sådan ackumulerad forskning erhåller till exempel Rock m.fl. (2008) ett ramverk för differentiering och anpassning av undervisning för inkluderande klassrum. Även Mitchell (2008/2014) ger utifrån ett stort antal evidensbaserade studier förslag på organisering av undervisning, undervisningsmetoder, samt strategier för lärande så att lärare kan bli mer effektiva i sin undervisning för elever med särskilda behov. Exempelen från Mitchell belyser bland annat inkluderande undervisning, gruppundervisning, klassrumsklimat och kognitiva strategier. En annan artikel som granskat ett stort antal studier drar slutsatsen att formativ bedömning bidrar till att förbättra alla elevers lärande, men anger också att det finns studier som visar att formativ bedömning särskilt gynnar så kallade "low attainers" (Black & Wiliam, 1998; se även Black m.fl., 2003). I ytterligare en meta-studie diskuterar Johnson m.fl. (2010) huruvida det finns tillförlitliga skillnader i kognitiva processer hos elever med specifika inlärningssvårigheter, jämfört med normalgruppen elever och om det i så fall går att ta hänsyn till detta vid bedömning. Forskarna pekar på vikten av att hänsyn tas till kognitiva

processer, men konstaterar samtidigt behovet av bättre mätmetoder för att säkerställa reliabilitet och validitet vid bedömning. Om och hur lärare i den svenska skolan resonerar och agerar kring ett sådant hänsynstagande i samband med bedömningssituationer av elever med utvecklingsstörning, är en av de frågor denna artikel diskuterar.

Internationell forskning om lärares attityder till att undervisa elever med kognitiva eller andra svårigheter visar att lärare som regel är positiva till idén om det inkluderade klassrummet (Avramidis & Norwich, 2002), men att attityder och förväntningar på elever med svårigheter också tycks bero på hur tydliga och/eller allvarliga svårigheterna är (Cook, 2001). Forskningen om lärares attityder till bedömning av elever med svårigheter synliggör att attityder hänger samman med många olika aspekter. Klehms (2014) studie visar till exempel att tilltro och förväntningar på elevers förmåga att lyckas på så kallade "high stakes tests" (dvs. prov där mycket står på spel) varierar beroende på lärares grad av specialpedagogisk utbildning och erfarenhet. I senare forskning om bedömning har begreppet "teachers' assessment identity" (TAI) förts fram som ett sätt att visa att förutom kunskaper i bedömning ("assessment literacy") är bedömningen beroende av lärares identitet som yrkesverksamma, deras tro på bedömning, möjligheter att bedöma och uppfattningar om den egna rollen som bedömare (Looney m.fl., 2017). En faktor som skapar press på lärare som arbetar i inkluderande klassrum i USA är de årliga utvärderingarna av undervisningen som delvis baseras på resultat från elevernas standardiserade tester (Gaines & Barnes, 2017).

METOD

Denna studie är del av ett större forskningsprojekt vid Umeå universitet som studerar organisatoriska villkor för arbetet med personer med utvecklingsstörning. Ett övergripande syfte med projektet är att på ledarskapsnivå och operativ nivå analysera och jämföra erfarenheter av att arbeta med personer med utvecklingsstörning i socialtjänst, skola och hälso- och sjukvård. Två specifika frågeställningar om bedömning och betygssättning inkluderades i batteriet av frågor som riktade sig till informanterna från skolan. Det är resultatet från dessa frågor som redogörs för i denna artikel.

Informanter och datainsamling

Informanterna i denna studie utgjordes av lärare, specialpedagoger och speciallärare från totalt fem kommuner. I tabell 1 redogörs för demografiska faktorer hos informanterna.

Tabell 1: Demografiska data om informanterna (n=115)

	Lärare	Speciallärare	Specialpedagoger
N	57	11	47
Kvinnor/Män (%)	82/18	100/0	91/9
Yrkeserfarenhet (år)*	11/7	25/27	14/15
Ålder (år)*	50/52	60/59	54/55

(* = medelvärde/medianvärde)

Datainsamlingen har skett med värdefullt stöd av ett länsövergripande särskolenätverk som representerar de fyra nordligaste länen i Sverige. De möjliggjorde en initial kontakt med enskilda skolor i dessa län. Därefter har en av forskarna (Ineland), med några få undantag där information gavs via länk, träffat lärarlag och arbetsgrupper vid de medverkande skolorna. Vid dessa möten gavs detaljerad information om studiens syften och på vilket sätt datainsamlingen skulle äga rum. I nära anslutning till informationstillfällena sammanställde rektorerna sedan e-postlistor över personalen. Genom dessa e-postlistor distribuerades en digital webenkät (Google Drive). Även i detta utskick gavs detaljerad information om studien samt att medverkan var frivillig. Kontaktuppgifter till ansvarig forskare inkluderades. Datainsamlingen ägde rum hösten 2014.

Resultatet i studien baseras på svaren på två frågor – en öppen och en standardiserad – om bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. På den standardiserade frågan ombads informanterna att mellan 1 och 4 instämna med påståendet: ”Det är viktigt elever med utvecklingsstörning betygsätts” (1: instämmer inte alls, 4: instämmer helt). På den öppna frågan ombads informanterna att mer i detalj redogöra för vilka utmaningar de upplever i förhållande till bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Av de totalt 115 informanter som ingick i studien svarade 113 på den standardiserade frågan (98 %) och 96 på den öppna frågan (83 %).

Analysmetod

Det empiriska materialet har analyserats genom en innehållsanalys av svaren på den öppna frågan. Datamaterialet utgörs således av informanternas beskrivningar av utmaningar i arbetet med bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. De skrivna utsagorna, som varierade i längd från kortare och mer detaljerat beskrivna erfarenheter till mer utförliga och omfattande beskrivningar, har bearbetats **på ett sådant sätt** att varje svar kunde härledas till enskilda enkätsvar – och enskilda informanter. Vi har således använt en i huvudsak kvalitativ ansats för att analysera och tematisera

innehållet i informanternas skriva utsagor. Inspirerade av Braun och Clark (2006) genomfördes en tematisk innehållsanalys i ett antal steg. Först läste forskarna individuellt igenom alla utsagor, som därefter kodades i preliminära teman i syfte att skapa en överblick över det empiriska materialet. I kodningsarbetet tog vi inte hänsyn till att beskrivningar från samma informant ibland kunde innehålla flera olika koder. Då det övergripande syftet med kodningen var att synliggöra utmaningar i bedömning och betygssättningspraktiken snarare än att återge enskilda informanternas svar, är antalet utsagor fler (127) än antalet svarande informanter (96).

I ett tredje steg granskade och reviderade författarna gemensamt de preliminära temana. Tolkningarna var i stor utsträckning överensstämmande och vid de få tillfällen kodningen skiljde sig åt, diskuterade vi fram en gemensam förståelse och tolkning av en utsaga. Slutligen gjorde vi en frekvensanalys; vi analyserade både antalet gånger ett tema nämndes och den procentuella fördelningen mellan olika teman. Vi gjorde en sådan kvantifiering i syfte att upptäcka övergripande mönster i det empiriska materialet (jmf. Sandelowski, 2000) och redovisas i procentform i inledningen av respektive tema. Med hjälp av SPSS (version 23) bearbetade vi den standardiserade frågan i studien.

RESULTAT

Resultatet baseras på den tematiska innehållsanalysen av öppna svar samt den standardiserade frågan om attityder till inställning till betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

Innehållsanalys

Den tematiska innehållsanalysen genererade tre övergripande teman: utmaningar associerade med elevgruppen, utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog, samt utmaningar associerade med policy. Tabell 2 sammanfattar teman, underteman och fördelningen av de skrivna utsagorna.

Utmaningar associerade med elevgruppen

I drygt en tredjedel (35%) av svaren associerade informanterna betygssättningens utmaningar till själva elevgruppen. Ett undertema var elevernas *kognitiva begränsningar*. De uttrycktes i termer av att utvecklingsstörningen leder till svårigheter för eleven att omsätta kunskap till meningsfulla färdigheter, till svårigheter att generalisera, och till att det påverkar korttidsminne så väl som generella minnesfunktioner negativt. Detta ansågs sammantaget komplicera bedömning och betygssättning, bland annat genom att besluta om när och på vilket sätt prestationer och kunskaper ska bedömas.

Tabell 2. Sammanfattning av teman och underteman

Teman	Underteman
Utmaningar associerade med elevgruppen	Kognitiva begränsningar Kommunikation Olikheter i förutsättningar
Utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog	Former för bedömning Didaktik
Utmaningar associerade med policy	Betygskriterier Läroplaner Betygens giltighet

Vidare beskrev informanterna utmaningar förknippade med att elevernas kunskaper inte utvecklas i den takt betygssättningspraktiken förutsätter, vilket i vissa situationer kan innebära att de inte hinner visa sådant som de faktiskt kan. En annan aspekt inom detta undertema var elevernas ojämna kunskapsprofil, dvs. att kunskapen i hög grad uppfattas vara beroende av elevernas dagsform och av den konkreta situationen. En av informanterna beskrev det på följande sätt: ”Den största svårigheten är nog att våra elever kan gå ett steg fram och två tillbaka. Den ena dagen finns kunskapen där, och nästa inte alls”. Även om eleverna har kunskaperna, uttrycker många informanter osäkerhet inför hur de ska forma bedömningsituationer som beaktar det faktum att eleverna har en utvecklingsstörning.

Andra utmaningar inom detta undertema är hur informanterna ska hantera att eleverna behöver lång tid för att tillägna sig kunskaper, samt att de kan ha svårigheter att se prestationens koppling till betyg, dvs. vad eller hur de ska uppnå ett visst betyg, eller varför de får dåliga betyg när de kämpat så hårt. Vissa elever beskrivs även ha så pass omfattande kognitiva nedsättningar att de omöjligt kan nå betygsmålen, vilket illustreras i följande citat: ”Svårigheten är att när betyget avser det faktiska kunnandet, så saknar vissa elever förmåga att nå dessa mål. Trots att eleven gjort sitt allra bästa är betyget ett faktiskt IG”.

Undertemat *kommunikationssvårigheter* handlade om svårigheter dels att själv göra sig förstådd i en given aktivitet, dels att tolka enskilda elevers utsagor och uttryck, vilket illustreras i följande citat: ”Fokus [i betygssättningen] ligger ofta på kunskap, kunskap som är svår att bedöma om eleverna har, då de inte kan kommunicera detta på något vis”. Citatet indikerar en tro på elevernas kunskaper, men att det blir svårt att bedöma och betygssätta om kunskaperna inte kommuniceras. Elevernas kommunikationsmöjligheter är också

kopplade till deras utvecklingsnivå. En informant uttrycket sig på följande sätt: ”Den mest ambitiösa eleven kanske inte har en chans att nå ett högre betyg på grund av sin utvecklingsnivå”. Att deras utvecklingsnivå påverkar deras kommunikations- och prestationsförmåga bidrar till en osäkerhet hos vissa informanter över i vilken mån det är elevernas utvecklingsstörning eller deras kunskaper och förmågor som egentligen bedöms.

Ett annat undertema är det vi valt att koda som elevernas *olikheter i förutsättningar*. Det avser utsagor som på olika sätt berör att eleverna är för olika varandra för att kunna jämföras. Informanterna uttrycker svårigheter att jämföra elevernas skolprestation. Undervisning och bedömningsituationer individualiseras men elevernas prestationer ska ändå bedömas efter samma betygskriterier. Det dilemma informanterna ger uttryck för blir synligt i följande citat: ”Trots att eleverna har olika förutsättningar genom sina handikapp så ska de bedömas efter samma höga krav”.

Temat ”utmaningar associerade med elevgruppen är uteslutande knutna till elevgruppens utvecklingsstörning. Många utsagor pekar på elevernas ”kunskande” visserligen finns, men att det är utmanande att ordna bedömnings-situationer som gör det möjligt för eleverna att båda visa och kommunicera dessa. Vissa utsagor pekar emellertid också på att kunskaper för att kunna bedöma en del elever enligt betygskriterierna saknas. Vi menar att utsagorna indikerar olika diskurser om kunskap: en diskurs som framställer kunskap som ”faktisk”, stabil och mätbar, och en diskurs där kunskap framstår som instabil, tidsberoende och ibland icke-mätbar eller icke-kommunicerad. Dessa två kunskapsdiskurser tycks existera parallellt.

Utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog

Det andra temat, som även erhöll flest svar (38 %), associerade utmaningar med rollen som lärare och pedagog. Ett undertema som många informanter gav uttryck för gällde *formerna* för bedömning i samband med betygssättning. Hur ska bedömningen och betygssättningen gå till? När ska bedömningen ske? Utifrån vilka grunder? Många informanter ansåg att det förelåg en risk att det blir funktionsnedsättningen snarare är kunskaperna eleverna tillägnat sig som bedöms och betygsätts: ”Det är svårt att bedöma och betygsätta elever eftersom det är svårt att väga in vad som tillhör elevers svårigheter på grund av utvecklingsstörning och vad som beror på att eleven inte tränat och tagit till sig kunskapen tillräckligt”.

Olika strukturella villkor för det pedagogiska arbetet uttrycks också som komplicerande, till exempel att de som lärare är relativt ensam med ansvaret för att bedöma och betygssätta och särskolans och grundskolans skiftande målsättningar försvårar bedömningen av integrerade elever. Också svårigheten att utforma och använda mätbara metoder, anpassade särskilt till elevgruppen, beskrivs som särskilt utmanande, vilket illustreras i följande citat: "Vi har färre instrument att mäta kunskap eftersom vi inte använder prov och läxförhör på samma sätt som övriga gymnasiet". Detta hanteras av informanterna genom att utveckla och anpassa befintliga matriser för bedömning. Utmaningar knutna till former för bedömning gällde även objektivitet i bedömningssituationen. Det upplevdes till exempel som en särskild svårighet att vara objektiv utifrån en potentiell risk att eleverna "guidas" till rätt svar, vilket följande exempel illustrerar: "Risken finns att man ger betyg som är för 'snälla' och att man hjälper till för mycket för att något ska bli gjort".

Ett annat undertema kodade vi som utmaningar kopplade till *didaktiska frågeställningar*, vilka rörde svårigheter att utforma relevanta metoder och kunna använda anpassade verktyg i undervisningen utifrån elevernas specifika behov. En av informanterna uttryckte det på följande sätt: "[Det är svårt] att veta om vi pedagoger har använt de optimala arbetssätten för att verkligen få fram vad eleven kan". Utsagorna visar även på utmaningar med varierade undervisnings-sätt samt att de som lärare är involverad i olika slags aktiviteter i förhållande till eleverna. Följande citat är illustrativt: "Ibland lider särskolan av att vara för mycket vårdande, omhändertagande. Det gör att kunskapsutveckling och även betygen kommer i skymundan av andra värden, t.ex. att utvecklas som människa, tillhöra en grupp, lära känna sig själv, sova borta på lägerdygn, osv...". Detta verkar kompliceras ytterligare i relation till integrerade elever. Exempelvis kan det bli svårt att motivera särskilt undervisningsmaterial, som en av informanterna skriver: "om eleven inte till något pris vill särskilja sig".

Sammantaget innehåller temat beskrivningar som vittnar om svårigheter att undervisa på ett anpassat och kunskapsutvecklande sätt, vilket i förlängningen leder till osäkerhet i fråga om bedömning och betygsättning. I likhet med föregående tema framträder också här en diskurs om en objektivt mätbar kunskap, som inte inkluderar att elever utvecklas som människor. Flera beskrivningar vittnar om en ambition att inte låta elevernas intellektuella funktionsnedsättning färga av sig på bedömningen. Här ligger en särskild pedagogisk utmaning, att göra åtskillnad mellan enskilda elevers eventuella svårigheter och den kunskap eleverna (eventuellt) har. En elev kan ha erhållit kunskap, men om en utvecklingsstörning försvårar möjligheterna att kommunicera denna

kunskap behöver lärare kunna avgöra om kunskapen finns där även om det så att säga kommuniceras på ett lite annat sätt. Därför blir det också tydligt att idén om betyg bygger på en sorts lika villkorsgrund – och att det skapar frustration när betygen inte konstruerats utifrån en sådan idé.

Utmaningar associerade med policy

Det tredje temat, som erhöll 27 % av alla svar, refererar till utmaningar associerade med policy och rymde underteman som betygskriterier, läroplaner samt betygens giltighet. Ett antal informanter ansåg att *betygskriterierna* var ”högt ställda” och ”diffusa”, vilket komplicerade möjligheten att bedöma skillnaden mellan olika betygssteg. Någon uttryckte vidare att betygskriterierna inte anpassats till elevgruppen, systemet uppfattades inte som nog flexibelt utifrån de skiftande behov och förutsättningar elevgruppen har. Följande citat är ett illustrativt exempel: ”Mycket av elevernas färdigheter ingår inte i betygsmålen, till exempel engagemang, tidspassning, sociala färdigheter osv. Dessa egenskaper tycker jag är mycket viktiga att uppmuntra för att eleverna ska få ett meningsfullt och tryggt vuxenliv”.

Utmaningar knutna till undertemat *läroplaner*, avsåg primärt upplevelser av att dessa var ”diffusa” och ”svårtolkade” och att de, i likhet med betygs-kriterier, inte betraktades som anpassade till elevgruppen. Att informanterna förväntades utgå från samma läroplan, trots vitt skiftande behov och förutsättningar, upplevdes som ett problem. En särskild utmaning i bedömningen och betygsättningen av integrerade elever var särskolans och grundskolans olika läroplaner.

Det tredje undertemat kodades *betygens giltighet* och avsåg en etisk problematik runt betygens verkliga status och ställning. En informant undrade exempelvis: ”Varför ska eleverna alls få betyg?” Ett flertal utsagor framställer hela proceduren kring betygssättning som omoralisk; betygssättning ses som ett sätt att värdera elevernas utvecklingsstörning, vilket riskerar att bidra till att eleverna känner sig mindre värda eftersom de, trots ansträngningar, erhåller låga betyg. Betygen anses även skapa onödig stress och press på eleverna. Ett flertal av informanterna ställde sig också frågande till själva syftet med betyg; vad ska de använda betygen till och för vem ges dem. För ett antal informanter var det svårt att se meningen med betygssättning. Följande citat är illustrativt: ”Betygen i dag är ett spel för gallerierna, och saknar för eleven helt betydelse i livet efter skolan.” Detta kan delvis förstås utifrån att många också upplevde att de inte fått nödvändig information om själva idén med betygssättning av elever med utvecklingsstörning.

Sammanfattningsvis är många utmaningar i vårt empiriska material knutna till policy; till exempel uppfattas både betygskriterier och läroplan som otydliga och svårtolkade samtidigt som befintliga metoder och instrument för kunskapsmätning och betygssättning inte uppfattas som relevant för elevgruppen. Viss kritik riktas även mot betyg i sig; betygssättningen som en oetisk praktik. I syfte att ytterligare kontextualisera erfarenheter och uppfattningar om bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning, inkluderades också en standardiserad fråga i vår analys. Informanterna ombads skatta i vilken mån de instämde med påståendet: "Det är viktigt att utvecklingsstörda elevers kunskaper betygssätts.". Resultatet redogörs för i tabell 3.

Tabell 3. Svarsfrekvens på påståendet: "Det är viktigt att utvecklingsstörda elevers kunskaper betygssätts" (1 = instämmer inte alls, 4 = instämmer helt).

	1	2	3	4
Lärare	28	44	16	12
Speciallärare	18	73	-	9
Specialpedagoger	38	27	22	13
Totalt	31	40	17	12

Genom att sammanföra skattningalternativ 1 och 2 (mer negativa) respektive 3 och 4 (mer positiva), kan man konstatera att 29 % är mer positivt inställda till betygssättning av personer med utvecklingsstörning medan 71 % har en mer negativ inställning. Endast 12 % instämde helt i påståendet.

DISKUSSION

Vi har i denna studie beskrivit och analyserat lärares inställning till och erfarenheter av bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning i grundskola och särskola. Betygssättning av elever med utvecklingsstörning kan ses som ett uttryck för ökade krav på lika villkor och likvärdighet och att kunskapsuppdraget stärkts när det gäller skolgången för elever med utvecklingsstörning (Skolverket, 2013). Det kan även ses som en effekt av en ökad tilltro till förbättrad måluppfyllelse och kvalitet inom skolan genom mätning (jfr Bergh, Pettersson & Skott, 2015)

Resultatet i denna studie visar att utmaningar med betygssättning associeras med elevgruppens kognitiva förutsättningar, rollen som lärare/pedagog samt utformningen av policy. Flest svar erhöll utmaningar associerade med rollen som lärare/pedagog (38 %), följt av elevgruppens kognitiva förutsättningar (35 %) och policy (27 %). Resultaten indikerar att denna bedömnings- och

betygsättningspraktik, som även lyfts fram i tidigare forskning (t.ex. Looney m.fl., 2017), inte bara handlar om ”assessment literacy” utan också är beroende av lärares identitet som yrkesverksamma, deras tro på bedömning, möjligheter att bedöma och uppfattningar om den egna rollen som bedömare.

Resultaten pekar även på en kluvenhet i synen på bedömning och betygssättning och denna kluvenhet speglar enligt vårt förmenande två parallella logiker; en *mättningslogik* och en *jämlikhetslogik*. Den förra framställer betyg som ett kvitto på kunskap och förstärker idén om värdet med betygssättning även av elever med utvecklingsstörning (som elevgrupp) och inom särskolan (som skolform). Vi känner igen drag från denna logik från den kunskapsdiskurs som framställer kunskap som något objektivt mätbart. Den senare symboliserar en politisk vilja att skapa en inkluderande skola, öppen och tillgänglig för alla elever där ingen särskiljs utifrån diagnos, funktionsnedsättning eller behov. Kluvenheten får konsekvenser för bedömning och betygssättning. Informanterna i vår studie får till exempel svårigheter med att veta *vad* de ska betygssätta (till exempel: det ”faktiska” kunnandet eller kunskap som finns ”bortom” det eleven kan uttrycka), *hur* de ska betygssätta (till exempel: ska hänsyn tas till funktionsnedsättningen eller inte?), *när* de ska betygssätta (till exempel: ”Den ena dagen finns kunskapen där, och nästa inte alls”) samt *varför* de ska betygssätta (till exempel: vad ska eleverna ha betygen till?).

När resultaten i studien tolkas bör man ha i åtanke vissa begränsningar i undersökningen. För det första är studiens empiriska material begränsat, vilket sannolikt reducerat möjligheten att generalisera slutsatserna till en vidare population och till dagens skolpraktik. För det andra har betygssättningspraktiken sannolikt utvecklats sedan tidpunkten för studiens genomförande. För det tredje består vårt empiriska material uteslutande av skrivna utdrag från en öppen fråga i en webenkät, vilket hindrade oss från att ställa ytterligare frågor och därmed reducerades djupet i datamaterialet. Fem av informanterna saknade praktiska erfarenheter av betygssättning (verksamma i träningsskolan), de svarade på den standardiserade frågan, men ingick i den grupp informanter (17%) som inte svarat på den öppna frågan. Svar på den öppna frågan har således endast getts av lärare och pedagoger som arbetar med betygssättning. Utifrån denna studie ser vi mer kvalitativt inriktade studier av bedömnings- och betygssättningspraktikens sociala och etiska konsekvenser därför som viktiga utgångspunkter för vidare forskning.

Trots nämnda begränsningar här, erbjuder studien insikter vad gäller lärares erfarenheter och inställning till bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning. En viktig och betydelsefull del av skolans uppdrag i

förhållande till elever är lärares arbete med att följa och stämma av elevernas lärande. När det gäller elever med utvecklingsstörning kan bedömning i form av skriftliga omdömen också informera elever och vårdnadshavare samt i de fall det blir aktuellt; mottagande skola/verksamhet, vilka kunskaper och förmågor eleverna tillägnat sig. Däremot har denna studie problematiserat själva betygen och betygssättningen av elever med utvecklingsstörning.

Resultaten indikerar att utformningen av betyg rymmer en etisk problematik i sättet på vilket elever med utvecklingsstörning hanteras i skolan. Central i detta är att den kluvenhet mellan olika logiker som framträtt i studien, reflekterar en mer övergripande imitations- och autenticitetsproblematik i (normaliseringsinriktade) verksamheter. Denna problematik bygger på att offentliga verksamheter ofta strävar efter att imitera en "normal" verklighet med någon form av terapeutisk instrumentellt syfte, vilket leder till en speciell typ av inboende motsättningar (Ineland & Sjöström, 2007). Autenticitetsproblemet har tidigare analyserats också inom behandling av missbrukare (Bergmark & Oscarsson, 1992), omsorg om personer med utvecklingsstörning (Ineland, 2007) samt boende för personer med psykiska funktionshinder (Sjöström, 2000). Även om dessa studier resonerar utifrån andra perspektiv och praktiker, går mycket av resonemanget att överföra till ett sammanhang av betygssättning av elever med utvecklingsstörning. Ett gemensamt drag är att verksamheter hämtar logiker från det 'vanliga livet' som utgångspunkt i arbetet, i såväl skola som arbetsliv, men även i mindre tydligt institutionaliserade områden som fritid eller hem. Men när det inte utgår riktig lön framstår inte arbetet inom den dagliga sysselsättningen som ett normalt jobb. Och när det ständigt finns personal närvarande i någons bostad, framstår inte bostaden som ett normalt hem. Och vidare; när betyg till elever med utvecklingsstörning inte har samma juridiska status och ställning som betyg i allmänhet och därmed inte möjliggör vidare studier, framstår de inte som normala betyg. De är snarare en slags *imitation* av verkliga betyg, vilket reser kritiska frågor om hanteringen av personer med utvecklingsstörning i skolan. Enligt vilken logik ska skolans verksamhet betraktas som framgångsrik? Enligt vilken logik ska elevernas prestationer värderas och bedömas? Vilka risker (sociala, psykologiska identitetsmässiga) kan elever med utvecklingsstörning hamna i genom att bli föremål för en slags betyg som imiterar vanliga betyg? Hur påverkas relationen mellan lärare och elever av en sådan betygssättningspraktik?

Även om idén med betygssättningspraktiken för elever med utvecklingsstörning bygger på goda intentioner och kan ses som ett uttryck för ökade krav på lika villkor och likvärdighet, innebär dess utformning en risk att återskapa det oönskade/onormala. Det kan förstärka rollerna mellan "vi och dem" och

vidmakthålla personer med utvecklingsstörning i ett socialt utanförskap och i en roll som avvikare – i skolan och i samhället i stort.

REFERENSER

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2007, 12(2): 257–268.
- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Arnesson, Annelie (2015). *Delaktighet i gymnasiesärskolan. Lärares erfarenheter kring elevers delaktighet gällande bedömning i gymnasiesärskolan*. Examensarbete. Karlstad: Karlstads universitet.
- Avramidis, Elias & Norwich, Brahm (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129–147. Doi: 10.1080/08856250210129056
- Bergmark, Anders & Oscarsson, Lars (1992). Den imiterade verkligheten. Om autenticitetsproblemet inom missbruksvården. In Methers, Claes & Nygren, Lennart (red.). *Bortom all förenkling. Människan som väsen och oväsen* (ss. 285-304). Uddevalla: Daidalos.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7–17.
- Black, Paul, Harrison, Chris, Lee, Clare, Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bergh, Andreas, Pettersson, Daniel & Skott, Pia (2015). Kunskapsmätningar. I: Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth (Red). *Utbildning – makt och politik* (ss. 163–180). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, Diana (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.

- Browder, Diane M., Flowers, Claudia & Wakeman, Shawnee, Y. (2008). Facilitating participation in assessments and the general curriculum: level of symbolic communication classification for students with significant cognitive disabilities. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2): 137–151. Doi: 10.1080/09695940802164176
- Cook, Bryan G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4): 203–2013.
- Cumming, J. Joy & Dickson, Elizabeth (2013). Educational accountability tests, social and legal inclusion approaches to discrimination for students with disability: a national case study from Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2): 221-239. Doi: 10.1080/0969594X.2012.730499
- Daniels, Vera I. (1999). The assessment maze: making decisions about alternative assessments for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(4): 171–178. Doi: 0.1080/10459889909604994
- Ejersbo Kilander, Gustav (2015). *Upplevelsen av formativt lärande och relationellt perspektiv - En empirisk undersökning av fem elever i grundskolan*. Examensarbete. Kristianstad: Höskolan i Kristianstad.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena (2014). *En särskola i förändring. En studie om specialpedagogiskt reformarbete*. Rapport från Styrelsen för utbildningsvetenskap. Linköping: Linköpings universitet.
- Gaines, Trudi & Barnes, Marsha (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Hendrickson, Jo & Gable, Robert A. (1997). Collaborative assessment of students with diverse needs: equitable, accountable, and effective grading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 41(4): 159–163. Doi: 10.1080/10459889709603286
- Ineland, Jens (2007). *Mellan konst och terapi. Om teater för personer med utvecklingsstörning*. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet. Akademisk avhandling, Rapport nr 56
- Ineland, Jens & Sjöström, Stefan (2007). Normalisering, autenticitet och reflexivitet - om iscensättandet av det vanliga livet i handikappomsorg. *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr. 4, 266-279.

- Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2013a). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. 2:a upplaga. Malmö: Gleerups
- Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart (2013b). Normalitet och identitet i det senmoderna: om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 1, s 53 – 70
- Ingvarsson, Camilla (2015). *Bedömning och betyg i grundsärskolan. Samtal om bedömning och betyg med lärare I årskurs 6-9 på grundsärskolan*. Examensarbete. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnson, Evelyn S., Humphrey, Michael, Mellard, Daryl F., Woods, Kari & Swanson, Lee H (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1): 3–18.
- Jung, Lee Ann & Guskey, Thomas R. (2007). Standard-based grading and reporting: a model for special education. *Teaching Exceptional Children*, Nov/Dec: 48–53.
- Jung, Lee Ann & Guskey, Thomas R. (2010). Grading exceptional learners. *Educational Leadership*, February, 31–35.
- Granlund, Mats (2009). *Vad är utvecklingsstörning?* FUB:s forskningsstiftelse ALA och Forskningsprogrammet CHILD, ISB Mälardalens Högskola.
- Ingvarsson, Camilla (2015). *Bedömning och betyg i grundsärskolan: samtal om bedömning och betyg med lärare i årskurs 6 – 9 på grundsärskolan*. Examensarbete. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klapp, Alli (2015). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3): 302–323. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.988121>
- Klehm, Mary (2014). The effect of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3): 216–240. Doi: 10.1177/0888406414525050
- Kowalska, Barbara (2009). *Godkänd i särskolan - pedagogiskt meningsskapande i betygssättning i skolformen särskolan*. Examensarbete. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindberg, Viveca (2011/2013). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning 1990-2009. I: Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (Red). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (ss. 235–267). Stockholm: Liber.

- Looney, Anne, Cumming, Joy, van Der Kleij, Fabienne & Harris, Karen (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Doi: 10.1080/0969594X.2016.1268090
- Lopez-Reyna, Norma A. (1997). Enriching assessment. Using varied assessments for diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, Mar/Apr, 48–53.
- Mitchell, David (2008/2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education? Using evidence-base teaching strategies*. London and New York: Routledge.
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Munk, Dennis D. & Bursuck, William D. (2003). Grading students with disabilities. *Educational Leadership*, October, 38–43.
- Rangstrand Hjort, Sarah & Sandstedt, Peter (2015). *Det känns som det inte riktigt är skrivet för särskolans elever – Implementering av Lgr 11 i matematik för grundsärskolan*. Examensarbete. Malmö: Malmö högskola.
- Ring, Mary Milleret & Reetz, Linda (2002). Grading students with learning disabilities in inclusive middle schools. *Middle School Journal*, 34(2): 12–18. Doi: 10.1080/00940771.2002.11495348
- Rock, Marcia L., Gregg, Madeleine, Ellis, Edwin & Gable, Robert A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2): 31–47. Doi: 10.3200/PSFL.52.2.31-47
- Salend, Spencer J. & Garrick Duhaney, Laurel M. (2002). Grading Students in Inclusive Settings. *Teaching Exceptional Children* 34(3), 8–15.
- Sandelowski, Margarete (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23: 246–255. Doi:10.1002/1098-240X(200006)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Sjöström, Stefan (2000). Hemligt och hemligt. Professionella samtal i bostaden. *Kulturella Perspektiv*, 9(2): 66–72.

- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i särskolan*. Kvalitetsgranskningsrapport.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskolan: en fråga om värderingar*. Utvärdering. Dnr 2000: 2037.
- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* Rapport 216. Dnr 2002: 2037. Kalmar: Leanders Förlag.
- Skolverket (2010). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2004:98). *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2011:8). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, Anneli (2010). *Att hantera kunskapsuppslaget med eller utan goda förutsättningar? Hur åtta lärare ser på bedömning i särskolan*. Examensarbete. Stockholm: Stockholms universitet.