



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Bedömning och dokumentation - redskap för lärande

En intervjuundersökning av hur fyra grundskollärare gör när de bedömer och dokumenterar

**Suzanne Ekeröth**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Lisbeth Ohlsson
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT10-2611-19 Specped

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Lisbeth Ohlsson
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT10-2611-19 Specped
Nyckelord:	pedagogers bedömning, pedagogers dokumentation, elevers kunskapsutveckling, specialpedagogik, matematik

---

## Syfte:

Syftet med undersökningen är att studera fyra pedagogers beskrivningar av hur de gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik.

## Teori:

Bedömning och dokumentation är nära sammankopplat med synen på lärande. Studien tar sin utgångspunkt i synen på lärande så som det beskrivs av Säljö (2000). Det innebär att lärande sker genom interaktion mellan människor. Den teoretiska grund studien vilar på är alltså en syn på att människor lär sig i samspel med andra. Vidare antas att lärandet är kontextbundet, vilket innebär att pedagoger gör på olika sätt när de bedömer och dokumenterar, beroende på den kontext de befinner sig i.

## Metod:

En kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer har använts. Urvalet gjordes genom det Merriam (1994) kallar personlig kännedom. Så kallade experter fick föreslå pedagoger till undersökningen, utifrån fastställda kriterier. Det resulterade i att fyra pedagoger i fyra olika kommuner i Västra Götaland intervjuades. Bearbetningen gjordes genom sökning efter nyckelteman och kategorier i de transkriberade intervjuerna.

## Resultat:

I materialet kunde tre nyckelteman urskiljas; *innehållet i, metoder för, och konsekvenser av* bedömning och dokumentation. Resultatet visar tydligt att de intervjuade pedagogerna har god kunskap om sina elevers matematikutveckling. En del av den kunskapen finns endast i huvudet hos pedagogen och inte i något dokument. Resultatet visar också att både innehåll och metod för bedömning och dokumentation påverkas av pedagogen. Det går att se ett mönster i att de dokument som är strukturerade, till exempel utifrån lokala mål eller läroboksmål, i huvudsak skrivs utifrån elevens styrkor, medan pedagogernas egna anteckningar och noteringar verkar handla mycket om det eleven ännu inte kan. Andra former för bedömning och dokumentation som nämns i materialet är matriser, diagnoser, prov, observationer och samtal med elever. Pedagogerna använder dokumentationen som underlag för att planera sin undervisning. För elever gör bedömningen att de kan få undervisning på sin nivå. För både föräldrar och elever bidrar dokumentationen till att de kan bli delaktiga i lärandet. De intervjuade pedagogerna är engagerade och berättar om hur de vill utveckla sitt sätt att bedöma och dokumentera. En av de intervjuade ser dock en risk med att för mycket av pedagogers tid går åt till bedömning och dokumentation.

## **Förord**

Jag vill rikta ett stort tack till alla som bidragit till att uppsatsen kunnat genomföras. Framför allt riktas tacket till de fyra pedagoger som delat med sig av sina erfarenheter och tankar om bedömning och dokumentation och genom det möjliggjort undersökningen. Ett stort tack vill jag också rikta till Lisbeth Ohlsson, min handledare, som kommit med konstruktiv kritik, lyssnat, ställt rätt frågor och fört arbetet framåt. Avslutningsvis vill jag också tacka min familj som stått ut med att jag den senaste tiden varit mer frånvarande än vanligt. Ni är underbara!

Möln dal, maj 2010

Suzanne Ekeröth



# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>Inledning och bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Forskningsfältet .....	4
<b>Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>6</b>
Avgränsningar och närliggande områden.....	6
Teoretiska utgångspunkter.....	7
Synen på lärande .....	7
Didaktik och lärares redskap för bedömning och dokumentation .....	8
Didaktiska implikationer av en sociokulturell syn på lärande .....	8
Matematikdidaktik och matematiksvårigheter .....	9
Innehåll i bedömningar och dokumentation .....	10
Olika fokus på bedömningarna i matematik .....	11
Innehåll i IUP, skriftliga omdömen och åtgärdsprogram .....	12
Diagnosmaterialet Diamant .....	12
Metoder för att bedöma och dokumentera.....	13
Olika syften med bedömningen och dokumentationen.....	13
Metoder för bedömning och dokumentation genom utvecklingssamtal, IUP, skriftligt omdömen och åtgärdsprogram.....	15
Konsekvenser av bedömningar och dokumentation.....	17
Konsekvenser för elever och föräldrar.....	17
Konsekvenser för pedagoger .....	18
<b>Syfte</b> .....	<b>20</b>
<b>Metod</b> .....	<b>21</b>
Metodöverväganden .....	21
Genomförande .....	21
Litteratursökning.....	21
Urval .....	22
Halvstrukturerade intervjuer .....	23
Analys.....	25
Studiens tillförlitlighet.....	25
Generaliserbarhet .....	26
Etik.....	27
<b>Resultat</b> .....	<b>29</b>
Intervju med Eva.....	29
Intervju med Petra.....	31
Intervju med Malin .....	34
Intervju med Kristina .....	37
Mönster i materialet.....	40

Innehåll i bedömning och dokumentation .....	40
Innehåll.....	40
Hur valet av innehåll gått till.....	41
Metod för bedömning och dokumentation.....	41
Redskap för bedömning och dokumentation.....	41
Tid för bedömning och dokumentation.....	42
Samarbete mellan kollegor.....	42
Konsekvenser av bedömning och dokumentation .....	42
Konsekvenser för pedagoger.....	42
Konsekvenser för elever och föräldrar .....	43
<b>Diskussion .....</b>	<b>44</b>
Metoddiskussion.....	44
Resultatdiskussion .....	45
Makt och styrning genom bedömning och dokumentation .....	45
Pedagogen som person påverkar både innehåll och metod för bedömning.....	46
Styrkor eller svagheter - vad utgår pedagogerna från i dokumenten? .....	47
Delaktighet.....	47
Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning .....	48
<b>Referenslista.....</b>	<b>50</b>
<b>Bilaga 1 – Intervjuguide .....</b>	<b>54</b>

## Inledning och bakgrund

I arbetet med elever i behov av särskilt stöd krävs olika slag av dokumentation för planering, uppföljning och utvärdering av stödet. Samtidigt har kunskapen om dokumentens förekomst, användbarhet och innehåll varit begränsad enligt Skolverket (2003). Som en följd av decentraliseringen och införandet av den målstyrda skolan har det ställts större krav på dokumentation både på lokal och på central nivå. Englund (1995) menar att denna dokumentationskultur påverkat skolan och att en ny skoldiskurs trätt fram genom det utbildningspolitiska systemskiftet. Även om det i samband med decentraliseringen och införandet av den målstyrda skolan blivit större fokus på dokumentationen, så är det ingen ny företeelse i skolans värld. Johannisson (1998) skriver om de hälsokort som under 1930-talet infördes i skolan. I dem skulle elevernas hygieniska och sociala förhållanden dokumenteras, men också deras begåvning, flit, uppmärksamhet och trötthet beskrivas. Både i dem och i dagens dokumentation kan man se skolans dubbla uppdrag; kunskapsuppdraget och det sociala fostransuppdraget.

Även nu, många år efter införandet av den målstyrda skolan, är det minst sagt ett aktuellt ämne med dokumentation. Detta har märkts under mina terminer (2007-2010) på specialpedagogiska programmet. De flesta kurser har på något sätt handlat om dokumentation. Det har handlat om att studera styrdokument på nationell och kommunal nivå samt till exempel handlingsplaner och lokala kursplaner på skolnivå. Kartläggningar har genomförts och åtgärdsprogram skrivits. Genom att dokumentera reflektioner från handledningssamtal utforskades vägar att leda samtalen framåt. Dessutom har en verksamhetskultur analyserats utifrån dokument och samtal.

Samtidigt som jag fått denna förstärkta erfarenhet av nyttan med pedagogers dokumentation, har flera av mina kollegor på arbetsplatsen suckat över allt pappersarbete som måste göras. De har åtskilliga gånger beklagat sig över skrivandet av verksamhetsplan och tiden det tar att skriva skriftliga omdömen. I media och i samtal med mina kurskamrater på pedagogan anar jag att det är en spridd uppfattning bland pedagoger, att det tar tid från undervisningen med all dokumentation.

Men vad är det egentligen pedagoger dokumenterar i skolan? Det blir en lång lista när jag skriver ner den dokumentation jag som grundskollärare 1-7 kommer i kontakt med. Det handlar till exempel om enskilda elevers kunskapsutveckling i individuella utvecklingsplaner, portfolio, skriftliga omdömen, skaderapporter om akuta händelser och konfliktsamtalsprotokoll. Det handlar också om protokoll från möten i arbetslag, elevhälsoteam och inte minst om enskilda pedagogers planering och reflektion. På skolnivå är det till exempel handlingsplaner, verksamhetsplaner och skolutvecklingsdokumentation. Utifrån min förståelse är det gemensamt för alla dessa dokument att de har som syfte att skapa en skola där alla elever har möjligheter att nå målen, en skola för alla.

Även om intresset kring dokumentation är brett måste studien begränsas för att rymmas inom ramen för ett examensarbete på avancerad nivå. Jag väljer att koncentrera mig på den dokumentation som handlar om elevers utveckling i ämnet matematik. Att dokumentera elevers utveckling är en av nycklarna för att öka måluppfyllelsen för alla elever och speciellt för elever i behov av särskilt stöd. För detta påstående får jag stöd bland annat i Skolverkets stödmaterial (2009b). Att jag väljer att begränsa mig till att studera bedömning och dokumentation inom ett ämne och inte allmänt, beror på att jag anser att studien tjänar på ett smalare fokus. Dessutom menar jag att man utifrån resultatet av hur pedagogerna gör när de

dokumenterar elevers utveckling i matematik, kan lära sig om dokumentation kring elevers utveckling även i övriga ämnen. Att jag väljer ämnet matematik beror dels på att jag själv undervisar i matematik, men också för att det just nu är ett ämne som diskuteras nationellt, eftersom svenska elevers matematikkunskaper försämrats enligt internationella mätningar. Den första internationella studien av elevers kunskaper i avancerad matematik på 13 år, TIMSS advanced 2008, visar bland annat att svenska elever presterar dramatiskt sämre i matematik än vad man gjorde vid den senaste studien 1995. I Sverige deltog gymnasieelever från de naturvetenskapliga och tekniska programmens sista år (Skolverket, 2009d).

Dokumentation och bedömning är mycket aktuella ämnen för alla pedagoger och även för stora delar av Sveriges befolkning, i och med införandet av de skriftliga omdömena, som gett nytt bränsle till dokumentationskulturen. Det känns relevant och viktigt att som avslutning på utbildningen till specialpedagog bidra till att kunskapen ökar om hur lärare gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik, särskilt för elever i behov av särskilt stöd.

## Forskningsfältet

Nilholm och Björck-Åkesson (2007) beskriver specialpedagogik som ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts. De fortsätter med att det är ett dilemma att finna ämnets kärna, eftersom det inte enbart finns en kärna utan flera, som dessutom varierar över tid. Ahlberg (2007) ser den stora utmaningen i hur den specialpedagogiska forskningen ska relateras till den pedagogiska, samtidigt som den specialpedagogiska identiteten ska stärkas. Hon menar att det inte finns några specifika specialpedagogiska teorier och att kunskapsområdet inte kan inringas och bestämmas utifrån teoribildning och metodiska ansatser. Ett alternativ är enligt henne att ringa in fältet genom att identifiera olika perspektiv, men även här ser hon svårigheter. Hon fortsätter med att det inte handlar om att ”utveckla *en* teori eller *ett* perspektiv, utan en mångfald teorier och perspektiv med relevans för olika kunskapsobjekt inom det specialpedagogiska kunskapsområdet” (Ahlberg, 2007, s.73).

Eftersom det specialpedagogiska forskningsområdet är så mångfacetterat gäller det att se till att forskningen bedrivs med skiftande fokus och inriktning. Enligt Ahlberg (2009) innebär det att en del forskning riktas mot individer som är i behov av särskilt stöd. Annan forskning fokuserar på skolan som organisation och verksamhet, medan ytterligare forskning riktas mot en samhällslig nivå. Även Clark, Dyson och Millward (1998) menar att det är viktigt med en bredd. De varnar för att det i varje paradigms riktas uppmärksamhet mot särskilda fenomen och ämnen och att det samtidigt väljs bort fokus. Detta riskerar att tysta röster som annars skulle ha bidragit. När det gäller föreliggande studie och intresset av att studera hur pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling blir fokus på fyra ”fall”. Genom att rikta uppmärksamheten mot några enskilda pedagogers sätt att bedöma och dokumentera elevers utveckling i matematik, kan eventuellt generell kunskap om dokumentation av elevers utveckling genereras, vilket mer ingående behandlas i metodavsnittet.

Specialpedagogisk forskning har enligt Asp Onsjö (2006) av tradition behandlat frågor om normalitet och avvikelse. Beroende på hur elever skrivs fram i dokumentationen finns enligt Andreasson (2007) en risk för att det som avviker förstärks. Det är en utmaning, att undvika att förstärka det som ses som avvikande. Björck-Åkesson (2007) menar att kategorisering i utbildningssammanhang alltid riskerar att leda till en förstärkning av det som ses som avvikande. I föreliggande studie blir kategorisering aktuellt i pedagogers bedömning av



elevens utveckling. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att behov uppstår i en social kontext som i sig själv spelar en aktiv roll för vad som uppmärksammas som ett behov och vad som uppfattas som speciellt. Enligt Rosenqvist (2007) befinner sig en stor del av specialpedagogisk forskning fortfarande i ett kategoriskt perspektiv, där eleven ses som bärare av problem som ska lösas med specialpedagogiska metoder. Rosenqvist menar att ett relationellt perspektiv forskningsmässigt innebär en artskillnad jämfört med ett kategoriskt och att landvinningarna skett snabbt. Detta perspektiv behöver enligt Rosenqvist en långsiktig utveckling och fördjupning för att lärarutbildning, förskola och skola på sikt ska kunna lösa uppgiften att utveckla en kompetens för att möta alla elever.

Även Fischbein (2007) beskriver hur specialpedagogiken tvingats in i ett snävt individualistiskt synsätt, inriktat på kompensatoriska åtgärder då svårigheter redan uppstått. Hon menar att specialpedagogiken behöver utvecklas med fokus på samspelet mellan det individuella och det omgivande. Ainscow (1998) påtalar att man bör rikta uppmärksamhet mot den unika kontexten för att nå framgång inom det specialpedagogiska fältet. Även Ahlberg (2009) menar att den framtida utvecklingen av kunskapsområdet kommer att gynnas av en ökad kontextuell och situerad specialpedagogisk forskning. Föreliggande studie är ett sätt att fokusera på samspelet mellan det individuella och det omgivande, genom att studera hur pedagoger gör och vilka konsekvenser bedömning och dokumentation får.

Studiens problemområde är *fyra pedagogers beskrivningar av hur de gör när de bedömer och dokumenterar elevens utveckling i matematik, med ett särskilt fokus på elever i behov av särskilt stöd.*

## **Teoretisk bakgrund**

För att ringa in och placera föreliggande studie i forskningsfältet kommer de avgränsningar som gjorts presenteras och en beskrivning av närliggande områden göras. Därefter redovisas de teoretiska utgångspunkterna följt av en genomgång av tidigare forskning kring bedömning och dokumentation indelat i tre delar; forskning kring *innehållet* i bedömning och dokumentation, *metoder* för att bedöma och dokumentera och slutligen *konsekvenser* av bedömning och dokumentation.

## **Avgränsningar och närliggande områden**

Bedömning och dokumentation hör ihop och är också nära sammankopplat med pedagogens syn på kunskap och lärande. Även om studiens syfte inte är att analysera de fyra pedagogernas kunskapssyn, blir det intressant att ta reda på vilket kunskapsinnehåll de intervjuade pedagogerna tycker är viktigt och om det får konsekvenser för hur de bedömer och dokumenterar.

Persson och Andreasson har på uppdrag av Skolverket (2003) studerat förekomsten, användningen och innehållet i skolors åtgärdsprogram. De har också belyst framgångsfaktorer för en pedagogisk verksamhet med fokus på åtgärdsprogram. Den metod för insamling av data som användes var dels en enkätstudie riktad till drygt 20 % av landets grundskolor, vilken sedan följdes upp av två fallstudier. Datainsamlingen i fallstudierna bestod av intervjuer med skolpersonal, elever och föräldrar, deltagande observationer samt analys av åtgärdsprogram och andra dokument. I föreliggande studie ligger fokus på hur de fyra intervjuade lärarna gör, alltså den didaktiska delen i bedömning och dokumentation. Att som Persson och Andreasson genom enkätstudien kvantitativt studera hur vanligt förekommande olika bedömnings och dokumentationsformer är, har valts bort och istället har en kvalitativ inriktning på lärarnas görande prioriterats. Fallstudierna i Perssons och Andreassons studie ligger däremot nära föreliggande studies inriktning, som liksom deras studie riktar intresse mot innehållet i olika dokument, liksom dokumentens konsekvenser, elevers och föräldrars delaktighet och lärares tankar om dokumentation.

Andreasson (2007) har i sin avhandling, genom textanalyser av åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, studerat vilka konsekvenser texten i dokumenten får för elever och vilken makt som ligger i orden. I föreliggande studie studeras inte själva texten i dokumenten, men det blir ändå intressant att reflektera kring förvaring av dokumenten, vem som är den tänkta mottagaren och vilka konsekvenser dokumentationen får för elev, pedagog och förälder. Andreassons studie (2007) belyser också skillnader i framskrivningar av pojkar, respektive flickor i dokumenten. Genusperspektivet är något som inte ryms i föreliggande studie.

Asp Onsjö har i sin avhandling (2006) studerat processen när åtgärdsprogram skapas och på vilket sätt det leder till förbättrade skolsituationer för elever. Hon har genom enkäter tagit reda på hur och i vilken utsträckning personalen arbetar med åtgärdsprogram inom en kommun. Dessutom har hon i samma kommun studerat sex elever i en fallstudie för att få kunskap om den process i vilken åtgärdsprogram utarbetas. Asp Onsjös studie liknar det jag vill studera och delar av resultatet från Asp Onsjös studie kommer att presenteras mer utförligt längre fram, liksom delar av den övriga närliggande forskningen som presenteras här. I föreliggande studie kommer fokus att ligga på att studera hur lärare gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik, där åtgärdsprogram kan vara ett sätt.

Ahlberg (2001) belyser skolans krav och de villkor som ges för att lära, med ett särskilt fokus på lärande och undervisning i matematik. Temat för boken är de relationer och den kommunikation som förekommer mellan skilda ansvarsnivåer och aktörer i skolans verksamhet. Ahlberg har analyserat fallbeskrivningar från två grundskolors uppföljningssystem som genomfördes 1999/2000. En del av undersökningen bestod av personalens självgranskning och den andra delen av en tvådagars granskning genomförd av tre personer med olika expertis. Föreliggande studies syfte är att ta reda på hur pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar. Att ta reda på vad som ligger bakom formerna för bedömning och dokumentation blir intressant och detta gränsar till den analys Ahlberg (2001) gjort av de två skolornas ledningsstruktur, fortbildning, samarbete mellan pedagoger, elevernas delaktighet och kunskapsmässiga utveckling, utvecklingssamtal, upprättande av åtgärdsprogram och teorier om lärande och undervisning i matematik.

Pedagogisk dokumentation som syftar till att utveckla verksamheten är ett annat närliggande område. Att använda den information man har om elevers kunskaper för att utveckla verksamheten är naturligt, men hur det går till är inte syftet med denna studie.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Merriam (1994) poängterar hur forskarens syn på världen påverkar forskningsprocessen från frågeställningar till analys och slutsatser. Att presentera vilken teoretisk bakgrund som ligger bakom studien blir alltså viktigt. De teoretiska utgångspunkter som här behandlas handlar om synen på lärande och didaktiska teorier där matematikämnet är en del.

## **Synen på lärande**

Studiens syfte är att studera hur några pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling, genom att belysa de processer som påverkar och påverkas av bedömning och dokumentation, vilka redskap som används och hur de agerar i bedömandet och dokumenterandet. Det sker genom att fokus riktas mot vad som ligger bakom valet av bedömnings och dokumentationsformer och genom att konsekvenser av bedömning och dokumentation studeras. Synen på hur man lär är nära sammanknippat med bedömning och dokumentation. Studien tar sin utgångspunkt i synen på lärande så som det beskrivs av Säljö (2000). Det innebär att lärande sker genom interaktion mellan människor och att lärande kan ske på en individuell eller kollektiv nivå. I studien förutsätts att jag som forskare kan få kunskap om bedömning och dokumentation genom samtal med fyra pedagoger. Den teoretiska grund studien vilar på är alltså en syn på att människor lär sig i samspel med andra.

När skolans personal beskriver och analyserar elevers utveckling i olika former av dokument använder de språket som verktyg. Arbete med dokumentation är därigenom en språklig verksamhet. I det sociokulturella perspektivet betraktas språket som det viktigaste kollektiva verktyget för att förstå och samspela med världen. Att dokumentera elevers utveckling är en slags kommunikation. ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s.22).

Vidare antar Säljö också att lärande sker hela tiden. Det finns i varje samtal, handling eller händelse en möjlighet att individen tar med sig något som han/hon kan använda vid ett senare tillfälle. Överför jag detta resonemang till ämnet för denna studie får det konsekvensen att pedagogerna lär sig och utvecklas hela tiden i sitt bedömande och dokumenterande. Vidare betyder det att både den intervjuade och intervjuaren lär sig om bedömning och

dokumentation under intervjun. Säljö (2000) menar att det inte går att hitta det enda sättet människor lär sig på. Han uttrycker det genom att skriva att

dessa gåtor om hur människor lär, och hur de utvecklar intellektuella och manuella färdigheter, aldrig kommer att lösas i den mening att vi får ett slutgiltigt svar. Inte heller kommer det någonsin att skapas en slutgiltig teknisk lösning i form av undervisningsmetoder eller teknologier som på ett mirakulöst sätt automatiserar dessa processer. (s.12)

För denna studie får det konsekvensen att jag inte söker ett enda bästa sätt att bedöma eller dokumentera, utan istället beskriver hur några pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling. Säljö (2000) menar att både de sätt på vilka vi lär och tar del av kunskaper och vilken typ av kunskap som är funktionell just då är beroende av kontexten. I denna studie kopplar jag Säljös resonemang till att metoderna pedagogerna använder när de dokumenterar påverkas av den tid de lever i. Denna syn på lärande medför en syn på att både pedagogen, eleven och miljön påverkar hur pedagogerna gör när de bedömer och dokumenterar.

Läroplaner och kursplaner talar om vilken kunskapssyn som ska ligga till grund för planering och genomförande av lektioner, bedömning och dokumentation. Enligt nuvarande läroplan Lpo 94 (2006), är det de kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem som eleverna ska utveckla. Vidare står det att utforskande, nyfikenhet och lust att lära, skall vara grunden för undervisningen. Läraren skall organisera undervisningen så att eleven upplever kunskapen meningsfull och ser att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.

### **Didaktik och lärares redskap för bedömning och dokumentation**

Enligt Lpo 94 (2006), ska skolan erbjuda en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Vidare står det att eleverna skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att lösa problem och att leken har stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. Varje elev skall enligt Lpo 94 utveckla sitt eget sätt att lära och få känna tillit till sin egen förmåga. Skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnets fostran och utveckling och arbetet skall ske i samarbete med hemmen. I Lpo 94 står det också att alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en miljö för utveckling och lärande. Vidare står det att läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och att läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Det står också att läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar, upplever att kunskapen känns meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.

### **Didaktiska implikationer av en sociokulturell syn på lärande**

Claesson (2007) beskriver vilka didaktiska implikationer den sociokulturella synen på lärande får. Det gäller bland annat att lyssna på eleven och söka förstå hur han/hon tänker eller konstruerar kunskap. Det gäller också för läraren att skapa situationer där eleverna kan kommunicera med varandra. Inom det sociokulturella perspektivet är det den sociala miljön och vad språket och kommunikationen innebär för lärandet som är i fokus. Det sociokulturella perspektivets syn på lärande förutsätter ett deltagande i ett sammanhang, i en kontext. Claesson (2007) ger som exempel den inom det sociokulturella perspektivet vanliga bilden av lärandemiljön som en cirkel, där man inledningsvis befinner sig i periferin för att så småningom bli mer bekant och den lärande människan börjar röra sig mot centrum. Även

uttrycket ”den närmaste utvecklingszonen” sammankopplas ofta med det sociokulturella perspektivet och beskriver den möjlighet en människa har att utvecklas. I detta perspektiv är det den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är i centrum, process istället för produkt blir viktig. När Claesson ska beskriva vilka konsekvenser ett sociokulturellt perspektiv kan få i ett klassrum, är det genom vikten av att läraren arrangerar tillfällen till kommunikation och genom att elever får inta lärlingsrollen och leda delar av undervisningen så som till exempel en diskussion. Lärarens roll är att vara en god lyssnare och att skapa en god klassrumsatmosfär med ett tillåtande klimat som präglas av ömsesidig respekt och där elevernas frågor tas på allvar. Ahlberg (2001) beskriver det sociokulturella perspektivet genom att betona kommunikationens betydelse för tänkandets utveckling och att samspel och interaktion mellan människor är avgörande för begreppsutvecklingen.

Säljö (2000) reflekterar över förändringen av synen på kunskap och beskriver texten som ett redskap för kunskapsutveckling och undervisning. Han beskriver hur memoriserandet övergått till en begreppslig kunskap. Att lära handlar inte längre om att kunna återge långa stycken utantill. Istället handlar kunskap om orsak/verkan-samband, analyser av mönster och regelbundenheter hos objekt och händelser. Säljö menar vidare att genom sin förmåga att kommunicera och skapa kategorier av verkligheten genom språket har människan visat stor förmåga att utveckla både intellektuella och fysiska redskap. Det finns ett nära samband mellan de intellektuella och de fysiska redskapen enligt Säljö. Vår förmåga att bevara information, multiplicera eller lösa intellektuella problem är inte längre beroende av vad vi kan utföra med vår egen mentala förmåga. Här finns fysiska redskap eller artefakter till vår hjälp så som; papper och penna, dator och miniräknare. Människan kan enligt Säljö bygga in sina idéer i artefakter och på så sätt få dem att fungera som resurser i olika sociala praktiker.

### **Matematikdidaktik och matematiksvårigheter**

Skolan ansvarar enligt Lpo 94 (2006) för att varje elev behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet. Pettersson (2010) beskriver utifrån Lpo 94 vad det innebär att kunna matematik. Enligt henne är det mer än att

kunna ett visst matematikinnehåll i olika situationer och att kunna utföra beräkningar. Det är också väsentligt att kunna kommunicera sin kunskap, att kunna presentera lösningar och resultat på olika sätt – med handling, bild, tal, skrift och med symboler. Till detta kommer att kunna använda relevanta strategier, modeller och metoder samt att kunna analysera, reflektera och kritiskt granska sina egna och andras lösningar. Dessutom krävs att kunna matematisera, dvs. att översätta exempelvis situationer och mönster till matematikens symbolspråk. (Pettersson, 2010, s.4).

Ahlberg (2001) är en av dem som menar att skolans verksamhet inte primärt är inriktad mot att utveckla ett matematiskt kunnande som gör det möjligt för eleverna att klara vardagsproblem. Elever möter, enligt Ahlberg, en kommunikativ praktik som ställer speciella krav på hur man ska förhålla sig till världen och använda språket. När elever får ett problem på en matematiklektion försöker de leta efter det lösningssätt de tror att läraren efterfrågar. Skulle de få samma problem vid ett annat tillfälle har eleverna enligt Ahlberg (2001) ett friare förhållningssätt och lyckas därmed i större utsträckning lösa problemet. Vidare poängterar Ahlberg (2001) hur centralt språket är i allt lärande i matematik och frågar sig om inte fler elever misslyckas i matematik på grund av brister i den språkliga kommunikationen än på grund av bristande räkneförmåga.

Ahlberg (2001) menar att det är viktigt att läraren pratar *med* eleverna och inte *till* dem för att alla elever ska få tillfälle att utveckla sin matematiska förmåga. Att lotsa elever genom att ställa frågor är ofta nödvändigt på grund av tidsbrist när flera elever behöver hjälp. Att ställa frågor är enligt Ahlberg fruktbart och nödvändigt, men om eleven inte ges tid att tänka efter kan frågorna leda till att eleven får rätt svar utan att förstå problemet. Ahlberg fortsätter med att läraren borde ha tid och möjlighet att stödja eleverna när de försöker formulera sina tankar. ”I matematikundervisningen är det väsentligt för alla elever att få ställa frågor, samtala och använda de matematiska symbolerna i olika sammanhang. För de elever som tycker att matematik är svårt är det särskilt viktigt” (Ahlberg, 2001, s.124).

Ahlberg (2001) redovisar den oenighet som funnits bland forskare kring hur man ser på matematiksvårigheter och beskriver en vanlig uppdelning i *allmänna svårigheter* som kännetecknas av att eleverna har ett långsammare tempo i inläringen, både i tanke och handling och *specifika svårigheter*, som till skillnad från elever med allmänna svårigheter varierar starkt i sin förmåga. De specifika svårigheterna kan till exempel delas in i; planeringsförmåga, logisk förmåga och oförmåga att lösa enkla räkneoperationer. Engström (1999) menar att det inte är meningsfullt ur ett pedagogiskt perspektiv att skilja mellan de två formerna av matematiksvårigheter. Elevers matematikprestationer kan enligt Engström ses som ett samspel mellan tre faktorer; matematikstoffet, elevens personlighet och omgivningen. Inläringssvårigheter är enligt Engström alltså inget faktum, utan bestäms i ett socialt sammanhang. Ahlberg (2001) föreslår att man istället för att fokusera på varför vissa elever inte klarar av matematiken, ska fundera över varför skolan inte klarar av att ge alla elever tillräckligt stöd. Hon fortsätter med att det bästa undervisningssättet inte alltid är att ge enklare uppgifter och mer av samma sort till elever som är i behov av särskilt stöd. Istället borde undervisningen enligt Ahlberg ”tillvarata och utveckla elevernas egna resurser och knyta an till varje elevs erfarenhet och förståelse genom att på skilda sätt införa variation i undervisningen. För att stödja alla elever måste man söka olika vägar och våga pröva sig fram med utgångspunkt i ett helhetsperspektiv på den enskilde elevens situation” (2001, s.145).

Ahlberg (2001) skriver om att forskningen kring matematiksvårigheter till stor del dominerats av ett individinriktat perspektiv. Hon menar liksom Engström (1999) att man inte kan isolera orsakerna till att en elev hamnar i svårigheter, eftersom orsakerna i skolans vardagsarbete är relaterade till varandra. Det är enligt Ahlberg nödvändigt att ha en helhetsbild i det enskilda fallet för att kunna ge eleven det stöd han/hon behöver. Hon nämner till exempel sociokulturella aspekter, kommunikativa och språkliga, kognitiva, perceptuella, fysiska och didaktiska aspekter, som påverkar en elevs lärande och delaktighet. Ahlberg menar att undervisningens mål, innehåll och organisering kan vara avgörande för i vilken utsträckning de andra aspekterna får genomslag i elevernas lärande och delaktighet. Vidare skriver Ahlberg (2001) att nyckelorden i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är att minska avståndet mellan krav och förutsättningar. Det är enligt Ahlberg särskilt viktigt att dessa elever får möta olika aspekter av matematiken och använda olika uttrycksmedel så att deras förmågor att lära och utvecklas tas tillvara. Pettersson (2010) poängterar vikten av att tidigt uppmärksamma elever som har svårigheter, eftersom hennes tidigare studier (Pettersson, 1990) visat att ”de elever som har stora svårigheter i matematik under hela sin skoltid har gjort allvarliga fel, som bland annat visar på stora brister i begreppsförståelsen” (s.4).

## **Innehåll i bedömningar och dokumentation**

Vilket innehåll som bedöms och sedan dokumenteras är centralt. Pettersson (2005) resonerar om detta och menar att det inte går att bedöma allt vad en person kan utan det krävs att någon avgör vad som ska bedömas och därmed vad som är viktig kunskap. Pettersson (2005) ger

standardproven som genomfördes på 1940-talet i räkning som exempel på hur viktigt det är att vara medveten om vad som bedöms. Då var flera delprov på tid och få tillfällen erbjöds då eleverna fick visa sin kommunikativa förmåga. Denna typ av prov gynnade de elever som var bra på att räkna fort, medan de som var duktiga på att resonera logiskt, argumentera och kommunicera sina lösningar missgynnades. I dagens skola 2010 finns en strävan att se eleven utifrån en helhetssyn (SOU 2002:121). Detta innebär enligt Andréasson och Asplund Carlsson (2009) att bedömningar som görs och dokumenteras gått från de traditionellt smala bedömningarna av intellektuella förmågor, till att gälla bedömningar av kompetenser som exempelvis självförtroende, ansvar och samarbetsförmåga. Lindström (2005) menar också att det skett en förskjutning när det gäller vad som ska bedömas, från att ha handlat om kunskaper och färdigheter, ”i riktning mot bedömning av förståelse och förmågor, som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer” (Lindström, 2005, s. 17). Författaren beskriver vidare att förskjutningen innebär att process blir viktigare än produkt och tonvikten ligger inte längre på de rätta svaren utan mer på konsten att ställa frågor och att lära av erfarenhet.

I regeringens utvecklingsplan (Utbildningsdepartementet, 1997, s.106) som skrevs när nuvarande läroplan Lpo 94 varit i bruk några år, står att kunskapssynen som uttrycks i läroplaner och kursplaner ger helt nya förutsättningar för utvärdering av kunskaper, vilket medför att provuppgifter inte kan gå ut på att redovisa minnesuppgifter, utan måste ge eleverna tillfälle att visa om de kan använda sina kunskaper. Vidare står det att inlärningsresultat visar sig mer som övergripande kompetenser och attityder än som faktaredovisningar, vilket kräver nya sätt att ta fram underlag och analysera inlärningsresultat. Konsekvenser av denna vidgade kunskapssyn reflekterar bland annat Pettersson (2005) över och menar att det för lärarna innebär ett svårare val om vad som ska bedömas och hur det ska generaliseras. Det breda och vidgade kunskapsbegreppet innebär enligt henne, att inte bara innehållet i det som ska bedömas bör vara allsidigt, utan även formerna för bedömning. Vidare skriver Pettersson att ”urvalsfrågan vid bedömning är mycket central för att kunna göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentliga” (Pettersson, 2005, s. 37).

## **Olika fokus på bedömningarna i matematik**

Vad som bedömts i ämnet matematik har växlat genom åren, på grund av att läroplaner och kursplaner varit olika. Pettersson (2005) gör en kort överblick av olika fokus på bedömningar genom åren. Hon börjar med att beskriva hur matematikämnet till och med hade svårt att komma med, då folkskolan infördes 1842. Så småningom infördes räkning, vilket betydde de fyra räknesätten i hela tal. 1878 anges geometri som ett ämne förutom räkning, även om det enbart var pojkar som fick undervisning i geometri under ett antal år. Under hela första delen av 1900-talet var räkning och geometri det dominerande. Sedan grundskolan infördes har ämnet hetat matematik. I Lgr 62 och Lgr 69 och i något mindre utsträckning Lgr 80 betonas enligt Pettersson kunskaper i aritmetik, algebra och geometri. Den mekaniska räkningen tonades ned i Lgr 69 och Lgr 80, medan huvudräkning och överslagsräkning betonades. I Lgr 80 betonades problemlösning och användbara kunskaper. I den nuvarande kursplanen (Skolverket, 2000) är syftet med undervisning i matematik att hos ”eleven utveckla sådana kunskaper i matematik som behövs för att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer, för att kunna tolka och använda det ökade flödet av information och för att kunna delta i beslutsprocesser i samhället” (s.26). I kursplanerna (Skolverket, 2000) finns avsnitt i varje ämne, som behandlar bedömningens inriktning. När det gäller matematik står där till exempel att bedömningen ska gälla:

- förmågan att använda, utveckla och uttrycka kunskaper i matematik,
- förmågan att följa, förstå och pröva matematiska resonemang och
- förmågan att reflektera över matematikens betydelse för kultur- och samhällsliv.

I kursplanen (Skolverket, 2000) står också att ”Utbildningen i matematik skall ge eleven möjlighet att utöva och kommunicera matematik i meningsfulla och relevanta situationer i ett aktivt och öppet sökande efter förståelse, nya insikter och lösningar på olika problem” (s.26).

## **Innehåll i IUP, skriftliga omdömen och åtgärdsprogram**

Som nämnts ovan utgör kunskapssynen i läroplaner och kursplaner förutsättningar för vad som bedöms och dokumenteras om elevers kunskapsutveckling. Men det finns också mer direkta riktlinjer för vad de olika dokumenten ska innehålla. I januari 2006 infördes de individuella utvecklingsplanerna för alla elever. Enligt grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, kap. 7, 2§) ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan, minst en gång per termin vid utvecklingssamtalet, ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne, som eleven får undervisning i. Här skall också sammanfattas vilka insatser som behövs, för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt, inom ramen för läroplaner och kursplaner. Inför höstterminen 2008 trädde nya bestämmelser i kraft, vilka innebär att den individuella utvecklingsplanen inte bara ska vara framåtsyftande, utan också innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskaper i varje ämne, som eleven fått undervisning i, i varje årskurs.

I Lgr 80 infördes krav på att åtgärdsprogram skulle upprättas. Redan här beskrevs hur åtgärderna inte enbart fick riktas mot den undervisning eleven blev föremål för, utan mot hela elevens skolsituation. I grundskoleförordningen (SFS, 1994) står att det i åtgärdsprogrammet skall framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses och hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Viktigt i Lgr 80 var enligt Skolverket (2003) att utgå från varje elevs starka sidor och se åtgärdsprogrammet i ett utvecklingsperspektiv. Ahlberg (2001) beskriver hur lärare på en av de skolor hon undersökt efterlyser just en ökad inriktning mot att dokumentera positiva förändringar. Lärarna i Ahlbergs undersökning menar att det är en svaghet att alla inte ser de förbättringar som är på gång med enskilda elever. Detta borde kommuniceras tydligare enligt lärarna och inte bara svårigheterna. Ahlberg (2001) beskriver hur innehållet i åtgärdsprogrammen ofta är tunt och inriktat på isolerad färdighetsträning, vilket leder till att eleven inte ses i relation till den miljö där han eller hon befinner sig. Vidare menar Ahlberg att analyser ofta saknas i åtgärdsprogrammen och att man ofta stannar vid en beskrivande nivå.

## **Diagnosmaterialet Diamant**

Skolverket har tagit fram ett diagnosmaterial Diamant (2009) för kartläggning av elevers utveckling, inom ämnet matematik, i skolåren f - 6 och syftet är i huvudsak formativt. I den presentationsfilm (Skolverket, 2009e) om materialet som finns på Skolverkets hemsida, presenteras forskning som talar för att elever som har god kännedom om vad de kan och inte kan och vad nästa steg kommer att bli, har ökade möjligheter för god måluppfyllelse. I filmen poängteras också att alla elever har rätt att kartläggas, men att det kan ske på olika sätt. Av de 55 olika diagnoser som finns i Diamantmaterialet kan läraren välja att använda vissa inför ett nytt avsnitt, för att ta reda på elevernas förkunskaper eller som diagnos för att ta reda på om alla elever lärt sig det som avsetts. Enligt filmen kan man också välja att använda diagnoserna för att kontrollera om särskilda insatser för elever haft avsedd effekt. I konstruktörernas beskrivning av Diamantmaterialet (Skolverket, 2009f) kan man läsa att det ingår i det



nationella provsystemet och är en länk i kedjan som börjar med styrdokumentet i form av kursplaner och kommentarmaterial och avslutas med de nationella proven i årskurs 3 och 5.

## **Metoder för att bedöma och dokumentera**

Bedömning av elevers utveckling kan ske på olika sätt och med olika syfte. Detta avsnitt inleds med en genomgång av olika syften pedagoger kan ha med bedömning, vilket leder till olika sätt att bedöma och dokumentera. Sedan följer ett avsnitt om olika sätt för lärarna att redovisa de bedömningar de gjort, genom till exempel utvecklingssamtal och olika former av dokument.

## **Olika syften med bedömningen och dokumentationen**

Syftet med bedömning kan vara olika, till exempel kan man använda bedömning för att sortera elever. Syftet kan också vara att bedöma om en elev klarar av att utföra det som krävs. Som exempel på olika syften med bedömning ger Pettersson (2005) högskoleprovet och uppkörning, där högskoleprovet får vara ett exempel på en bedömningssituation som används för urval. Detta system användes för att sätta betyg i den svenska regelstyrda skolan, då det enbart skulle finnas ett visst antal 1:or, 2:or osv. Jönsson (2009) beskriver hur den normrelaterade bedömningen infördes i den svenska skolan i syfte att skapa ett mer rättvist urvalssystem för antagning till realskolan. Detta var grunden för det betygssystem som infördes 1962 i Sverige, där elevernas betyg skulle fördelas enligt en normalfördelningskurva. Jönsson fortsätter beskrivningen av det normrelaterade systemet genom att varna för att elever i det systemet bedöms efter en norm, det vill säga hur andra presterar och inte nödvändigt utifrån vad hon faktiskt kan och att systemet redan från början har definierat dels att det skall finnas en skillnad mellan elever, dels hur stor andel av eleverna som ska sorteras i respektive kategori. Systemet kräver alltså ett bedömningssystem som särskiljer elever och skapar en skillnad. Exemplet med uppkörningen däremot beskriver en bedömningssituation som enbart kontrollerar om tillräckliga kunskaper finns för att köra bil. Båda dessa former av bedömning mäter ett slutresultat och brukar kallas summativ bedömning. Pettersson (2005) beskriver den formativa bedömningen, vars syfte är att ”utgöra utgångspunkten för en diskussion och en åtgärdsplan för exempelvis hur en elev kan stimuleras i sitt lärande och förbättra sina prestationer. Den bedömningen sker ofta kontinuerligt och en viktig ingrediens är att den som bedöms får kvalitativ feedback” (s.32).

I Sverige har skolan bytt från det normrelaterade systemet till en målrelaterad bedömning, där elevens prestationer bedöms i förhållande till i förväg formulerade mål. Denna förändring av bedömningen, från att vara relativ, till att i och med den målstyrda skolans införande, bedömningarna istället ska grundas på elevernas prestation i förhållande till preciserade mål i kursplanerna, beskrivs i Skolverkets stödmaterial (2009c). Vidare i Skolverkets material står att 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. (Skolverket, 2009c, s.32)

Enligt Jönsson (2009) visar svensk forskning att lärare inte alltid särskiljer norm- respektive målrelaterad bedömning, vilket är problematiskt eftersom synsätten är så olika; sortering av

elever respektive stöd för lärande. Lindström (2005) lyfter fram en förändring i bedömningens syfte och menar att den tidigare främst använts för att kontrollera vad eleverna lärt sig, men att det blir allt vanligare att bedömning även används för att främja och diagnostisera lärande. Vidare beskriver Lindström (2005) att bedömning för och av lärande sker fortlöpande och ofta i samspel mellan elev och lärare, vilket också är en förskjutning från hur det var tidigare då det oftast var läraren som bedömde elevens kunskaper och man höll isär bedömning och lärande. Lindström fortsätter resonemanget med att jämföra formativ och summativ bedömning och belyser tendenserna i internationella diskussioner där begreppet ”bedömning som redskap för lärande” blivit en ledstjärna. Men Lindström menar att resonemanget kring den formativa bedömningen, kan överföras även till bedömning som sker med summativt syfte och hänvisar till den betydelse centralt utformade prov visat sig ha på undervisningen. Även Ahlberg (2001) beskriver hur de kunskaper som testas i nationella test ofta leder till att lärarna väljer att betona dessa moment i sin undervisning. Hon menar att test har stor påverkan som styrfaktor på skolans undervisning. Att den formativa bedömningen ännu inte fått så stort genomslag som förväntat kan enligt Lindström (2005) bero på att den formen av bedömning kräver en genomgripande förändring i sättet att se på undervisning.

Lindström (2005) beskriver förskjutningen från i huvudsak skriftliga prov som bedömningsform i riktning mot dokumentation av olika slag och kopplar sitt resonemang till olika syn på kunskap och lärande. Lindström menar att Vygotskij och nutida företrädare för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling till exempel Säljö (2000) lärt oss se på tänkande som i grunden socialt. Lindström fortsätter resonemanget med att prov i traditionell mening däremot bygger på att tänkandet är individuellt och sker inne i huvudet på eleven. I en provsituation bedöms det eleven klarar på egen hand utan samverkan med andra eller med hjälp av olika former av minnesstöd eller tankeverktyg. ”I arbetsliv och vardag samarbetar vi och använder hjälpmedel: vi frågar personer vi känner, slår upp i böcker, för anteckningar, osv. Under de former av bedömning som länge varit allenarådande i skolan, betraktas ett sådant tillvägagångssätt som fusk” (Lindström, 2005, s.23).

Lindström fortsätter med att även om de nya bedömningsunderlagen är lovande, så är de ännu ofullständigt utprovade. Det krävs enligt Lindström inte enbart förändrade metoder, utan en genomgripande förändring av rollerna som lärare och elev. Torrance och Pryor (1998) har intervjuat 40 lärare i nio skolor i Storbritannien kring bland annat deras uppfattningar om formativa bedömningar. De intervjuade verkade först uppfatta bedömning som en avskild verksamhet från undervisning, precis som Lindström menade att man tidigare gjorde. Torrance och Pryor beskriver hur de upptäckte olikheter i lärarnas uppfattningar och attityder om bedömning både inom och mellan skolorna. Det var till och med så att samma lärare visade på motstridiga åsikter i samma intervju. När Torrance och Pryor fortsatte undersöka upptäckte de att den informella klassrumsbedömningen ansågs vara en viktig verksamhet. Att det inte framkom i deras inledande intervjuer tror de beror på att den bedömningen är så vanlig och intuitiv att den inte får någon uppmärksamhet. Vidare beskriver Torrance och Pryor (1998) att det mesta av bedömningen som lärarna gjorde i deras undersökning, skedde med eleverna i smågrupper, mest för att själva undervisningen oftast var organiserad så, men de menar också att det sättet att organisera undervisningen fick en extra skjuts eftersom det gav möjligheter för lärarna att få bedömningstillfällen. Lärarna i Torrance och Pryors undersökning organiserar medvetet eleverna i sådana konstellationer som passar för bedömningen. En av lärarna i deras undersökning uttrycker det så här; “I tend to work very much in groups . . . and have focus to a group which gives me a good opportunity to talk to each child every day” (1998, s.28).

Ett syfte med bedömning kan som nämnts ovan vara för lärande. Att återkoppling är ett viktigt inslag i bedömning för lärande, verkar forskarna vara överens om. Lindström (2005) beskriver hur "bedömning för lärande" kan gå till genom att säga att det behövs verbala beskrivningar och exempel för att tydligt visa eleverna vilka kvalitativa nivåer som förväntas, formulering av klara, tydliga och utmanande mål för olika uppgifter, träning av elevers självvärdering och strategier för självkorrigering. Jönsson (2009) menar att bedömning för lärande innebär att man hanterar tre frågor; vart eleven ska, var eleven befinner sig i förhållande till målen och hur eleven ska göra för att komma vidare mot målet. Jönsson poängterar vikten av att eleven är delaktig och medveten om vilka mål och kriterier som gäller. Hall och Burk (2003) lägger också stor vikt vid elevernas delaktighet genom att beskriva hur förståelsen blir begränsad för eleverna om de inte ges tid och möjlighet att utvärdera sin erfarenhet, eftersom endast eleven kan vända erfarenheterna till en resurs, som kan ha djup betydelse för dem. De skriver att forskningen hittills visat att den bedömning som verkligen höjer standarden, är den bedömning som ger information som eleverna kan använda för att förbättra sin egen inläring. Hall och Burk (2003) menar vidare att lärare genom att ta reda på elevernas kunskaper och samtala om innebörden av uppgiften med dem innan bedömningen, kan få bättre information om barnens medvetenhet om de matematiska begreppen, kontexten, barnens intressen och deras kunskap både i vardags och i skolsituationer. Även om den här formen av bedömning är tidskrävande för lärare så tjänar det elevernas intressen enligt Hall och Burk, eftersom det ger lärarna mer frihet att täcka hela vidden av lärande och inte bara förbereder eleverna att klara test. Hall och Burk (2003) vill ändå inte avskaffa test. De skriver; "We do not call tests to be abolished but we do believe that a more equal balance of assessments from inside as well from outside the classroom would offer a more valid basis for understanding and informing pupils' learning than that which currently exists" (s.85).

Som precis avhandlats kan bedömning och dokumentation ha olika syften. Varje dokument har också en tänkt mottagare. Vem som är avsändare och vem som är mottagare är en avgörande fråga när man skriver en text. Detta behandlas av Andreasson och Asplund Carlsson (2009). Avsändaren i elevdokumentationen är inte en privatperson, eftersom läraren som skriver dessa dokument gör det i sin yrkesutövning, enligt Andreasson och Asplund Carlsson. "Texten skrivs i ett särskilt sammanhang för att informera om eller påverka en elevs lärande eller beteende i en viss riktning, men också för att informera föräldrarna om elevens lärande och kunskapsutveckling" (2009, s.43). De fortsätter med att mottagaren till elevdokumentationen är olika i olika fall. Ibland skrivs texten med eleven som mottagare, men i andra fall är det föräldrar, lärare, rektor eller kommunens skolchef som är den tänkta mottagaren. Elevdokumentationen får enligt Andreasson och Asplund Carlsson olika funktion beroende på vem som är skribent och vem som är mottagare.

### **Metoder för bedömning och dokumentation genom utvecklingsamtal, IUP, skriftligt omdömen och åtgärdsprogram**

På 1970-talet togs betygen bort på låg- och mellanstadiet och dokumentationen, i form av betyg, ersattes av muntliga kontakter, i form av samtal. På 1990-talet byttes kvartsamtal till utvecklingsamtal och fokus svängde från en i huvudsak summativ bedömning till att istället fokusera mer på elevens framtida möjligheter enligt Ellmin och Ellmin (2005). Som behandlats tidigare finns riktlinjer i styrdokumentet för vad den individuella utvecklingsplanen och det skriftliga omdömet ska innehålla, som från och med 2006 respektive 2008 ska finnas med som dokumentation över elevens kunskapsutveckling. I Skolverkets allmänna råd kan man också läsa om att den individuella utvecklingsplanen inte ska vara statisk, utan ska revideras när det behövs, med hänsyn till elevens skolsituation och

studieresultat. Det står också att skolans lärare bör ha gemensamma rutiner för dokumentation av elevernas kunskapsutveckling och lärande. Vidare står det att uppföljning och bedömning av elevens lärande och utveckling förutsätter att de nationella mål som undervisningen har inriktats mot är tydliggjorda (Skolverket, 2008). Förenklat kan man enligt Skolverkets skrift *Att skriva skriftliga omdömen* (2009a) säga att det nya uppdraget med skriftliga omdömen handlar om att det som tidigare skulle förmedlas muntligt om elevens kunskapsutveckling nu ska finnas i skrift.

I Skolverkets stödmaterial kring IUP - processen (2009b) kan man läsa att läraren för att underlätta arbetet med att följa elevens lärande och utveckling, bör skapa en tydlig dokumentation.

Eleven kan vara delaktig i upprättandet av denna dokumentation för att öka förståelsen för den egna kunskapsutvecklingen. Dokumentationen kan göras i olika former. Den ska visa på elevens framsteg i olika ämnen samt vara kopplad till de nationella målen. Dokumentationen ska beskriva vad eleven lärt och inte endast avspegla vad eleven gjort eller inte (s.8).

I Skolverkets allmänna råd (2008) ges fler exempel på hur pedagogerna kan dokumentera elevers utveckling systematiskt, genom portfolios, loggböcker, diagnostiska och andra prov, bedömningsmatriser, lärares egna anteckningar och elevers självvärderingar.

När det gäller åtgärdsprogram myntades begreppet åtgärdsprogram 1974 av utredningen om Skolans Inre Arbete, SIA (SOU 1974:53). Det nya i SIA-utredningens förslag var enligt Skolverket (2003) att eleven själv skulle vara aktiv part i både analysen av sina egna skolsvårigheter och i beskrivningen av åtgärderna. Dessutom betonades vikten av föräldrarnas medverkan. I grundskoleförordningen (SFS 1994) står att eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas. Det är rektors ansvar att se till att behovet av särskilda stödåtgärder utreds, om det framkommer att en elev kan vara i behov av det. Det är också rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas, om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd (SFS, 1994, 5 kap, paragraf 1). Vidare står det att av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. 1999 inspekterades skolors arbete med åtgärdsprogram av Skolverket. Där framkom att åtgärdsprogram skrevs, men att skolans personal inte alltid arbetade efter deras innehåll. Granskningen visade också att problematiken oftast lades hos eleven istället för att ses i den pedagogiska miljön. Här såg man också att liknande åtgärder föreslogs för merparten av alla elever (Skolverket, 1999). Ahlberg (2001) som studerat arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd inom ämnet matematik, har också sett en fokusering på elevens individuella prestationer, utan kopplingar till den pedagogiska miljön. Hon menar att man bör se arbete med åtgärdsprogram som ett lagarbete, för att motverka individfokuseringen. Enligt henne kan samarbete och dialog i arbetslaget skapa förutsättningar för att synliggöra både pedagogiska strategier och samspeksaspekter. Asp Onsjö (2006) visar i sin studie att det faktiskt är så att arbete med åtgärdsprogram inte ses som en uppgift enbart för klassläraren, utan att personal samverkar vid arbete med åtgärdsprogram. I hennes studie kan man också se att både elevens och föräldrars delaktighet är svagt utvecklad. Elevens delaktighet ökar dock med elevens ålder, samtidigt som föräldrar generellt är mest delaktiga i utarbetandet av åtgärdsprogram när eleverna går i skolor 4-6. Asp Onsjös resultat av studien talar för att såväl elevens som föräldrars delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram har betydelse för elevens måluppfyllelse. Studien visar också på att skolans personal ofta tagit avgörande beslut innan föräldrar och elever fått möjlighet att vara delaktiga. Det handlar i de fallen istället om att få elever och föräldrar att samtycka till de

åtgärder skolan planerat. I samma studie beskriver Asp Onsjö de tecken hon sett på att det inte är de omsorgsfullt skrivna åtgärdsprogrammen, med kartläggning och analys på olika nivåer, som speglar de godaste lärandemiljöerna. Tvärtom har hon vid flera tillfällen sett att enkla dokument utarbetats i välfungerande verksamheter. "Åtgärdsprogram som utarbetas efter "konstens alla regler" innebär således inte alltid någon kvalitetshöjning i det praktiska arbetet runt elever i behov av särskilt stöd" (Asp Onsjö, 2006, s.206).

Andreasson (2007) beskriver hur betydelsefull åtgärdsprogrammets text är och att det är av vikt att pedagoger är medvetna om detta. Hon menar vidare att dessa planer skrivs i ett särskilt sammanhang för att påverka en elevs lärande eller beteende i en viss riktning och handlar alltså enligt Andreasson om ett uppdrag med tydlig normativ riktning. Men hon menar vidare att det inte enbart är en handling att upprätta åtgärdsprogrammet, utan texten i sig är också en språkhandling, som ger bekräftelser och som undertecknas och ansvarsförbindelser skrivs. Texten sparas, omförhandlas och används som verktyg i skolans vardag och den följer varje elev till nästa skolår. Andreasson poängterar hur viktigt det är att i skrivandet vara medveten om textens betydelse för eleven och hur hon/han skrivs fram i dokumentet. Andreasson (2007) menar att

skriva en text är således inte enbart en fråga om att få till stånd en dokumentation av något som "är" som en beskrivning, utan här handlar det också om en social handling, en positionering men även en maktordning. Det skrivna ordets makt behöver således lyftas fram och medvetandegöras för de pedagoger som i sin yrkesutövning har till uppdrag att skriva en elevplan. (s.184)

## **Konsekvenser av bedömningar och dokumentation**

Här har jag valt att dela in avsnittet i konsekvenser för elever och föräldrar och konsekvenser för pedagoger.

### **Konsekvenser för elever och föräldrar**

Asp Onsjös resultat (2006) pekar på att det väsentliga för om åtgärdsprogram ska få positiva konsekvenser för det praktiska arbetet med elever i behov av särskilt stöd, beror på om åtgärdsprogrammet skapas i dialog och om det används som ett verktyg i praktiken. Det är enligt Asp Onsjö också viktigt att vara tydlig med att det inte är individen som ska åtgärdas utan de pedagogiska förutsättningarna. I studien framgår också att rektors roll är svår att överskatta i relation till elever i behov av särskilt stöd. Enligt studien är insamling och arkivering av åtgärdsprogram hos rektor en betydelsefull faktor för framgångsrikt arbete. Asp Onsjö (2006) belyser också hur skolan kategoriserar elevers problem när de inte söker problemens bakgrund i den pedagogiska verksamheten, utan låter eleven framstå som problembärare. Andréasson och Asplund Carlsson (2009) beskriver hur de nya kraven på dokumentation inte bara medför att texterna ska tolkas och implementeras, utan också författas. De problematiserar och diskuterar hur elevdokumentationen skrivs och hur beskrivningar av elever i dokument får konsekvenser för hur olika läsare uppfattar eleven som person. Andréasson och Asplund Carlsson fortsätter med att poängtera vilken stor betydelse det har för elevens självbild hur eleven skrivs fram i dokumenten. Vidare beskriver författarna att dokumenten påverkar elever under lång tid. Andréasson och Asplund Carlsson använder en metafor, genom att beskriva texten som ett hugg av ett svärd som träffar varje gång någon läser dokumentet. Men de menar också att dokumenten kan få stor positiv effekt för elevens inlärningsituation. Det beskrivs genom att texten ses som en machete i djungeln. I det fallet är texten ett redskap, för att hugga fram en väg för eleven att nå målen. Andréasson och

Asplund Carlsson (2009) menar att lärare ofta har en lekmanamässig terminologi när de ser på elever och kopplar detta till det postmoderna sättet att se på människans identitet, som innebär att identiteten i huvudsak blir till i samspel med omgivningen. En slutsats som dras är att det är avgörande för elevens identitet, vilket språk lärarna använder när dokumenten skrivs. Enligt Andréasson och Asplund Carlsson är elevdokumentet en "arena där barns identiteter uttalas och formas för att skapa en skolbarns- eller elevidentitet" (2009, s.26). De menar vidare att lärare genom att skriva fram elever i individuella dokument kan medverka i konstruktionen av "problemelever".

Emanuelsson (2002) resonerar också om språket och skillnaden i orden "godkänd" respektive "godkänt". Han funderar vidare på om alla elever har möjlighet att nå de mål som ställs upp i läroplaner och kursplaner och menar att all tillgänglig kunskap från forskning visar att barns och ungdomars lärande normalt inte sker på ett sådant sätt, att alla lär sig lika mycket på samma tid bara för att de är lika gamla och finns i samma undervisningsmiljö. Författaren menar vidare att en konsekvens av det målstyrda kunskapssystemet är att skolan skiljer på de "normala", som kan bli godkända och de "onormala", som inte kan bli godkända. Emanuelsson menar att alla elever bör få etappmål, som är satta med hänsyn till de förutsättningar som finns i utgångsläget att faktiskt nå målen.

De ska vara utmanande och motiverande genom att te sig önskvärda och realistiska. Ett villkor är då, att de tillåts vara olika utformade för olika elever. Då först kan var och en få möjlighet att känna sig som duglig för lärande, en känsla som är nödvändig för att man skall kunna känna stimulans inför fortsatt arbete mot nya utbildningsmål. (Emanuelsson, 2002, s.36)

Emanuelsson avslutar sin artikel med argument för att betygssystemet med de absoluta kriterierna är orimligt. Extra orimligt blir systemet enligt författaren eftersom det definierar vissa elever som godkända, medan andra blir icke godkända.

Det måste få vara normalt att erkännas som godkänd, även om man är i behov av särskilt stöd, är långsammare eller har större svårigheter i sitt inlärningsarbete än de flesta andra. I en skola (obligatorisk) för alla är det väsentligt att alla får optimal stimulans till fortsatt lärande, och att det lärande som kommer till stånd också värderas och premieras utifrån gällande förutsättningar och nedlagt arbete. (Emanuelsson, 2002, s.38)

## **Konsekvenser för pedagoger**

Resultaten i den studie Andréasson och Persson genomfört på uppdrag av Skolverket (2003) visar att åtgärdsprogrammen är betydelsefulla verktyg för det pedagogiska arbetet, främst som uppföljnings- och utvärderingsinstrument samt som arena för pedagogiska diskussioner. En annan viktig funktion är att åtgärdsprogrammen bidrar till att tydliggöra ansvarsfördelningen i arbetet med barnen, både mellan hem och skola och mellan olika befattningshavare inom och utom skolan.

Enligt Asp Onsjö (2006) infördes åtgärdsprogram i svensk skola utan att någon omfattande debatt fördes kring hur detta skulle fungera i en komplex skolpraktik. Lärarna förväntades klara detta utan någon fortbildning och uppgiften att skriva åtgärdsprogram lades på lärarna utan några ingående diskussioner om rimligheten i att de skulle klara uppgiften. Ellmin och Ellmin (2006) menar att lärarna ansåg att de var dåligt förberedda för de muntliga samtalen som infördes istället för betyg på 1970-talet och att lärarna saknade utbildning i kontaktverksamhet och samverkan med föräldrar. Även TIMSS Skolverket (2008) visar på att

lärare inte alltid får fortbildning i bedömning och dokumentation. Knappt hälften av eleverna som undersöktes i årskurs 8 och en fjärdedel av eleverna i årskurs 4 hade lärare som fortbildats i bedömning av kunskaper i matematik. I samband med införandet av den förändrade individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen genomförde Skolverket insatser, för att öka kunskapen och förmågan att utforma en Individuell utvecklingsplan enligt förordningens krav hos huvudmän, rektorer och lärare (Skolverket, 2010). Förutom att flera konferenser och seminarier ordnades gavs stödmaterial ut. Den utvärdering som gjordes av implementeringsinsatserna visar att ”Skolverket lyckats höja kunskapsnivån hos målgrupperna men att de ännu inte uppnått den ökade förmåga som varit Skolverkets mål med insatserna” (Skolverket, 2010, s.1).

Det är inte bara texten i dokumenten som lärarna förväntas klara, ofta utan utbildning. De skall också välja vad som ska bedömas. Det kan enligt Pettersson (2005) gå fel i bedömningsprocessen. I valet av innehåll kan man enligt Pettersson riskera att innehållet inte är representativt för det som ska bedömas. Det kan också vara så att innehållet valdes för att det är enkelt mätbart, inte för att det är relevant. Dessutom tar Pettersson upp risken att eleven inte visar den kunskap hon/han faktiskt har vilket kan bero på olika faktorer. Pettersson nämner ytterligare två risker när det gäller bedömning; kunskapen visas, men dokumenteras inte och kunskapen visas, dokumenteras, men tolkas fel.

Bedömningar och dokumentation av elevers utveckling kan leda till att pedagoger förändrar sitt sätt att undervisa. Det kan leda till det Lindström (2005) kallar bedömning som stöd för lärande.

## Syfte

Som precis nämnts har inte alla lärare fått kunskap om hur bedömning och dokumentation ska gå till. Det är ändå lärares uppdrag att bedöma och dokumentera elevers utveckling. Syftet med undersökningen är att *studera fyra pedagogers beskrivningar av hur de gör, när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik, med särskilt fokus på elever i behov av särskilt stöd*. För att nå syftet kommer intresse att riktas både mot pedagogernas agerande och mot de processer som påverkar och påverkas av bedömning och dokumentation. Följande forskningsfrågor ringar in studien ytterligare;

### *Pedagogers agerande*

- Vad bedöms och dokumenteras kring elevers utveckling i matematik?
- Hur bedöms och dokumenteras det?

### *Processer som bedömning och dokumentation påverkar och påverkas av*

- Vad ligger bakom valet av bedömnings och dokumentationsformer?
- Vilka konsekvenser får dokumentationen enligt pedagogen?



## Metod

Avsnittet inleds med en argumentation för valet av metod och övergår sedan till en beskrivning av hur studien genomförts, där bland annat intervjun som insamlingsmetod behandlas. Därefter kommer en redogörelse för hur materialet analyserats. Avsnittet avslutas med en beskrivning av studiens tillförlitlighet, resultatets generaliserbarhet och de etiska ställningstaganden som gjorts.

## Metodöverbäganden

Jag har valt att använda fallstudie som metod för att studera hur fyra pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik. Genom detta genereras kunskap om hur pedagoger kan göra när de bedömer och dokumenterar. Detta menar Denscombe (2009) är en målsättning för fallstudier, att belysa det generella genom att titta på det enskilda. Det speciella fokus fallstudier kan ha, gör att metoden enligt Merriam (1994) är särskilt lämplig för praktiska problem som uppstår i vardagen. Hon fortsätter med att fallstudier riktar uppmärksamheten mot det sätt varpå grupper av människor hanterar problem av olika slag, utifrån ett helhetsperspektiv. Detta stämmer väl med avsikten att studera hur pedagoger gör, när de dokumenterar elevers utveckling. Merriam fortsätter med att en fallstudie kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras. "Den kan skapa nya innebörder, vidga läsarens erfarenhet eller bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta" (1994, s.27). Detta är en anledning till att jag menar att studiet av de fyra fallen kan vidga och bekräfta läsarens förståelse av bedömning och dokumentation av elevers utveckling.

Enligt Merriam (1994) grundar sig fallstudier till största delen på induktiva resonemang. Upptäckten snarare än verifiering av på förhand specificerade hypoteser är enligt henne utmärkande för kvalitativa fallstudier. Hon fortsätter med att det innebär att man observerar och använder sin intuition för att få veta vad som händer i en naturlig miljö. Hon återkommer flera gånger till att fallstudier är tolkning i kontext. Det rymmer väl med det som skrevs i ett tidigare avsnitt om det specialpedagogiska fältet nämligen att flera forskare, bland annat Ainscow (1998) och Ahlberg (2007), argumenterar för en ökad kontextuell och situerad specialpedagogisk forskning. För föreliggande studie innebär det att en halvstrukturerad intervju används, för att bereda möjlighet för de intervjuade och intervjuaren att påverka innehållet medan intervjun pågår. För att tolka görandet i dess kontext hade en möjlighet varit att studera bedömning och dokumenterande medan det pågår, i dess kontext, genom observation. Att jag istället valt intervjuer med pedagoger som metod beror på att de samtalsliknande intervjuerna med fyra pedagoger genererar mer och djupare data än vad jag fått under motsvarande tid genom deltagande observation.

## Genomförande

Detta avsnitt delas upp i två delar; en del med en beskrivning av hur litteratursökningarna genomförts och en del där urval och insamling av empirin beskrivs.

## Litteratursökning

För att skapa mig en bild av nuvarande kunskap inom området har jag använt sökorden; pedagogisk dokumentation, bedömning, formativ bedömning, elevers utveckling, IUP, åtgärdsprogram och skriftliga omdömen. I huvudsak har databasen Eric använts där man kan nå internationella artiklar, forskningsrapporter och konferensrapporter. Dessutom har sökningar gjorts i Artikelsök som är en databas med artiklar från stora delar av den svenska

litteraturen - dagstidningar och tidskrifter. För att komma åt fler titlar på svenska användes Libris som är en nationell söktjänst med information om titlar på svenska universitets-, högskole- och forskningsbibliotek. Med samma avsikt användes också SwePub som är en databas med möjlighet att söka bland artiklar, konferensbidrag, avhandlingar m.m. som publicerats vid svenska lärosäten. Genom att också använda Google Scholar fick jag ytterligare möjlighet att söka vetenskapligt granskade skrifter, avhandlingar, böcker, referat och artiklar, från akademisk forskning världen över. Delar av den kunskap som studerandet av litteraturen gav har använts för att ge en bakgrund kring hur bedömning och dokumentation sett ut i den svenska skolan och vilken tidigare forskning som finns inom området.

## Urval

En avgörande faktor för genomförandet av en fallstudie är valet av fall. Merriam (1994) beskriver hur forskaren först avgränsar det fall som skall studeras. I föreliggande studie är fallet; pedagoger med intresse för bedömning och dokumentation av den matematiska utvecklingen hos elever, med särskilt fokus på dokumentationen av elever i behov av särskilt stöd. I denna studie valdes det Merriam kallar ett kriterierelaterat urval, vilket betyder att kriterierna eller basen beskrivs, för vad som krävs för att en pedagog ska vara möjlig och intressant att intervjua. De beskrivna kriterierna ligger sedan som grund, när deltagare till intervjuerna söks. I föreliggande studie var kriterier som sattes;

Pedagogen ska:

- undervisa i matematik i grundskolan,
  - vara intresserad av dokumentation av elevers utveckling,
  - vilja dela med sig av sina egna erfarenheter av bedömning och dokumentation
  - ha erfarenhet av bedömningar och dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd.
- Ytterligare ett kriterium var att pedagogerna inte ska arbeta på samma skola. Detta för att möjliggöra mer kunskap om hur olika pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar. (Pedagoger på samma skola arbetar eventuellt med samma typer av dokument och/eller har samma rutiner.)

Sökningen utifrån de fastställda kriterierna genomfördes baserat på det Merriam (1994) kallar personlig kännedom, genom att så kallade experter fick föreslå pedagoger till undersökningen, utifrån kriterierna. Dels användes en kommuns matematikutvecklare som expert, dels användes blivande specialpedagoger i olika kommuner som experter. Alla som tillfrågades på detta sätt svarade ja. Enligt Kvale (1997) ska så många intervjuas som behövs för att ta reda på det som ska undersökas. Jag bestämde mig för att söka efter fyra pedagoger och beroende på resultatet från de intervjuerna skulle jag antingen nöja mig med det eller söka ytterligare personer att intervjua. Ett kriterium jag bestämde innan intervjuerna genomfördes var att jag bör kunna se vissa mönster i de intervjuer jag genomfört, annars skulle de behöva kompletteras med fler. I tidigare undersökningar (två C- uppsatser) har jag upplevt att tiden för analys blivit för liten. När jag dessutom läste det Kvale (1997) skrev att det oftast är analysen som är det mest tidskrävande och att kvaliteten ofta får ge efter för kvantiteten i intervjuundersökningar, bestämde jag mig för att prioritera kvalitet framför kvantitet, djup framför bredd, mycket data från få personer istället för lite data från många.

De fyra pedagoger som urvalet gav arbetar i fyra olika kommuner i Västsverige, varav två arbetar på ”lågstadiet” och två på ”mellanstadiet”. Två av skolorna är stora (350 resp. 600 elever) i en stad medan de andra två finns en bit utanför staden och är mindre (ca 100 elever).

## Halvstrukturerade intervjuer

Den sociokulturella ansatsen medför en syn på att lärande sker genom kommunikation, vilket gör det naturligt att använda intervju som metod för att få reda på hur pedagoger gör och synliggöra processer kring bedömning och dokumentation. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som ett samspel mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse och där kunskap utvecklas genom dialog. Vidare poängterar han det ömsesidiga beroendet mellan interaktion och produktion av kunskap. Kvale beskriver hur forskaren både kan koncentrera sig på samspelet och innehållet i samtalet och menar att blicken växlar mellan dem som bygger upp kunskap och den uppbyggda kunskapen. Detta sätt att se på intervjun passar föreliggande studie och medför ett antagande om att kunskap om bedömning och dokumenterande produceras i intervjuerna. I samspel mellan intervjuare och pedagog kan pedagogens agerande och processerna runt bedömning och dokumentation identifieras. Pedagogernas kunskap om bedömning och dokumentation synliggörs.

Tekniskt sett är den intervjuform som valts halvstrukturerad, vilket enligt Kvale (1997) innebär att det varken är ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär, utan genomförs enligt en intervjuguide. Intervjuguiden (se bilaga 1) skapades utifrån nedanstående frågor som ställdes för att ytterligare ringa in och förtydliga studiens syfte.

### *Pedagogers agerande*

- Vad bedöms och dokumenteras kring elevers utveckling i matematik?
- Vilka redskap använder pedagoger när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling?
- När bedömer och dokumenterar pedagoger kring elevers utveckling (görs det under elevernas skoldag, under pedagogens planeringstid, inför utvecklingssamtal...)?
- Hur används och förvaras dokumentationen?
- Hur samarbetar pedagoger, elever och föräldrar kring dokumenterandet?

### *Processer som bedömning och dokumentation påverkar och påverkas av*

- Vilken kunskapssyn utgår pedagogen från?
- Vilka konsekvenser får pedagogens kunskapssyn för bedömning och dokumentation enligt pedagogerna själva?
- Är det elevernas brister som fokuseras eller syns samspelet mellan det individuella och det omgivande?
- Vad ligger bakom valet av bedömnings och dokumentationsformer?
- Vilka konsekvenser får dokumentationen enligt pedagogen?
- Vem är pedagogens tänkta mottagare, läsaren/användaren av dokumenten?

Intervjuguiden fungerade som ett redskap för att hålla syfte och forskningsfrågor i fokus. Även inledningen av intervjun med genomgång av studiens syfte bidrog till fokusering på ämnet. Inledningen av intervjuer är viktiga och Kvale ger rådet att intervjuaren ska skapa god kontakt genom att lyssna uppmärksamt, visa intresse, förståelse och respekt för den intervjuade. I föreliggande undersökning fick det konsekvensen att intervjuerna inleddes med frågor av berättande karaktär om faktiska förhållanden, där det fanns flera möjligheter för de intervjuade att tala om hur det praktiskt går till när de bedömer och dokumenterar. Jag som intervjuare hade möjlighet att visa genuint intresse och uppmärksamhet och istället avvakta

med de frågor som syftade till att gå på djupet. De frågorna ställdes när en trygg situation byggts upp. Att som intervjuare uppträda obesvärat och vara klar över vad man vill veta bidrar också till att skapa en trygg situation för den intervjuade. Kvale (1997) beskriver hur en intervjuare som vet vad hon frågar om och varför, under intervjun kan se till att klargöranden och förtydliganden av centrala uttalanden görs och därigenom skapas en mer tillförlitlig utgångspunkt för den senare analysen.

Eftersom miljön är en viktig faktor i intervjusituationen har åtgärder vidtagits i den mån det varit möjligt för att skapa en trygg, avslappnad och bekväm intervjusituation. Detta har skett genom att de intervjuade själva fått föreslå lokal. De har också fått en sammanfattande beskrivning av vad intervjun kommer att handla om i förväg. Efter en studs småprat har intervjun inletts med en kort genomgång av upplägget för intervjun och en förfrågan om de accepterar att samtalet spelas in. Här har också skett en repetition av informantens rättigheter att avbryta sitt deltagande och forskarens skyldigheter att se till att anonymiteten säkerställs. I själva samtalet har en medvetenhet funnits att försöka skapa en atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog för att tala fritt om sina upplevelser och känslor utan att den intervjuade berättar mer än han/hon själv egentligen vill. Denna balansgång mellan det kognitiva kunskapsökandet och den mänskliga interaktionens etiska aspekter beskrivs bland annat av Kvale (1997).

Forskaren som person är ett viktigt redskap i den kvalitativa intervjun. Det avgörande är enligt Kvale (1997) intervjuarens förmåga att förnimma meningen i ett svar och den horisont av möjliga innebörder som svaret öppnar. Detta kräver enligt Kvale kunskap om och intresse för både ämnet och samspelet som sker i intervjun. I föreliggande studie har en balans eftersträvat, för att skapa en situation där erfarenheten av att själv som pedagog ha dokumenterat elevens kunskapsutveckling ska kunna användas, utan att det på ett avgörande sätt påverkar det den intervjuade berättar. Precis som Kvale (1997) skriver så är intervjuaren ett redskap. Medvetet har förförståelse av rollen som pedagog använts för att skapa en avslappnad kollegial stämning, eftersom strävan varit att intervjun ska likna ett kollegialt samtal, där den intervjuade och intervjuaren befinner sig på samma nivå, men där den intervjuades kunskap eftersöks.

Som hjälp för att ställa följdfrågor som leder vidare och ökar förståelsen användes de cirkulära frågor Gjems (1997) beskriver, som går ut på att man utforska skillnader, frågor om konsekvenser, ställer hypotetiska frågor och undersöker vad det får för konsekvenser för tredje person. Även Strauss m.fl. (1981) ger exempel på typer av frågor som kan användas för att stimulera informanten att svara. Förutom de hypotetiska frågorna beskriver han till exempel idealfrågor, där man ber respondenten att beskriva en idealsituation och tolkande frågor, som i föreliggande studie användes för att kontrollera om intervjuaren uppfattat det respondenten sa, på rätt sätt.

Avgörandet om vilken av de många dimensionerna som ska följas upp i den intervjuades berättelse bestäms enligt Kvale (1997) av intervjuns syfte och det sociala samspelet. Även här användes intervjuguiden som hjälp för att hålla studiens syfte i fokus, samtidigt som frihet skulle finnas för att samtalet kunde ge annan information än jag som intervjuare kunnat förutse. Genom att medvetet vara uppmärksam, inte bara på det som sades med ord utan också *hur* det sades, kroppsspråk och ansiktsuttryck, kunde hänsyn tas till vilka spår som skulle spinnas vidare på och vad som skulle lämnas. Det är enligt Kvale (1997) nödvändigt att i en kvalitativ forskningsintervju både lyssna till de direkt uttalade beskrivningarna och innebörderna och till vad som sägs mellan raderna. Intervjuaren kan sedan formulera det

underförstådda för att på det sättet få bekräftelse på om tolkningen är riktig eller ej. Detta kan enligt Kvale (1997) ge värdefull bakgrund åt den senare analysen av utskriften. I nära anslutning till intervjuerna skrevs reflektioner kring intervjun ner. Tillsammans med det inspelade materialet utgjorde reflektionerna en bas för analysen.

## Analys

Kvale (1997) beskriver analysens steg och nämner då själva intervjutillfället som ett första steg, då den intervjuade spontant berättar om sina upplevelser och sitt görande. Vidare beskriver Kvale hur intervjuaren tolkar meningen i det intervjupersonen beskriver och "sänder tillbaka" meningen. Bearbetningen av data påbörjades alltså redan i intervjusituationen i samspelet, genom att jag som intervjuare tolkade den intervjuades utsagor för att kontrollera om jag förstått. I nästa steg beskriver Kvale hur den utskrivna intervjun tolkas av intervjuaren. Här beskriver Kvale en strukturering och klarläggning av materialet vilket i föreliggande studie gjordes genom att intervjuerna inledningsvis transkriberades och i nästa steg sammanfattades utifrån forskningsfrågorna. Transkriberingen gjordes ordagrant, men utan att pauser, betoningar, skratt och liknande angavs. Därefter bearbetades det sorterade materialet, för att se mönster. Detta gjordes genom att kategorier i sammanfattningarna färgmarkerades. Utifrån det utkristalliserades tre nyckelteman; *innehåll i-*, *metod för-* och *konsekvenser av* bedömning och dokumentation. Ännu en gång studerades de färgmarkerade sammanfattningarna och nu genom att en tankekarta skapades utifrån innehåll, metod och konsekvenser. Inspelningarna lyssnades igenom ännu en gång och sammanfattningarna kompletterades med citat och strukturerades om för att öka läsbarheten.

Genom valet av en halvstrukturerad intervju gavs möjlighet att låta den intervjuade påverka innehållet i samtalet, så att en bredare kunskap om dokumentation kunde nås. Hänsyn togs till detta även i analysen som inte enbart fokuserade på forskningsfrågorna, utan var öppen för annan kunskap som genererades kring hur de intervjuade gör, när de bedömer och dokumenterar.

## Studiens tillförlitlighet

Patel och Davidsson (1994) poängterar att en förutsättning för en god tillförlitlighet är att forskaren är van intervjuare. Efter att ha använt intervjuer som metod i tidigare uppsatser och genom studier i samtalsmetodik, både praktiskt och teoretiskt under utbildningen till specialpedagog, kände jag mig trygg i intervjusituationen, även om jag inte kan kalla mig van intervjuare. För att öka möjligheterna att genomföra kvalitativa intervjuer genomfördes en provintervju. Den intervjun ingår nu som en del av materialet, eftersom bedömningen gjordes att frågorna som ställdes gav för syftet relevanta svar. Att kontinuerligt renskriva intervjuerna bidrog till att öka kvaliteten i kommande intervjuer. Kvale (1997) menar att det är en nyttig övning för intervjuare att skriva ut intervjuer, eftersom det uppmärksammar intervjuaren på vikten av att ställa tydliga hörbara frågor, och motta lika tydliga svar i intervjusituationen. Att jag skrev ut varje intervju innan nästa genomfördes gjorde att jag, under processens gång, lärde mig mycket om sättet att ställa frågor och följdfrågor.

En risk är enligt Merriam (1994) att forskaren kan överförenkla eller överdriva faktorer i en situation, vilket kan medföra att läsaren drar felaktiga slutsatser. Genom att redan i intervjusituationen tolka delar av det som sagts, ökade möjligheten att kontrollera om det som sagts hade uppfattats rätt. Tekniken att upprepa det den intervjuade sagt som en kontroll av tolkningen hade kunnat användas ännu mer, för att öka säkerheten i tolkningen ytterligare.

Att observationer valdes bort som metod innebar att det blev särskilt viktigt att ställa fördjupande följdfrågor för att komma åt pedagogernas görande genom deras berättelser. Dock finns fortfarande en risk att de intervjuade beskrev hur de vill att bedömning och dokumentation ska gå till och inte hur de faktiskt gör. Men jag tror inte att den risken är särskilt stor. De intervjuade berättade om hur de tidigare hade dokumenterat, hur de utvecklat sitt sätt att bedöma och dokumentera och vad de fortfarande ville förbättra. Min känsla var att det i våra samtal var ett tillåtande klimat där det fanns utrymme att berätta om misstag. De behövde inte vara experter. Varje intervju varade ca 60 minuter, vilket kändes lagom. En avslappnad stämning hann skapas, frågor och följdfrågor ställas, men det var inte längre tid än att både den intervjuade och jag kunde hålla fokus. Att intervjua på detta sätt, för att fånga görandet genom berättelser, ställde höga krav på mig som intervjuare, både när det gällde att lyssna, reflektera och välja rätt följdfrågor.

I analysen av det inspelade materialet märktes att jag i försöken att skapa en avslappnad kollegial stämning, ibland genom kommentarer visade vad jag tyckte om bedömning och dokumentation. Till exempel märkte jag att de små orden som användes för att bekräfta och uppmuntra den intervjuade att fortsätta prata, sades med skiftande tonlägen och kan ha påverkat den intervjuade att antingen fortsätta i samma anda eller byta spår. En mer van intervjuare hade antagligen på ett bättre sätt kunnat balansera detta. För att ge läsaren möjlighet att få en "egen" bild av de fyra intervjuerna inleds resultatavsnittet med en sammanfattande beskrivning av de fyra intervjuerna. I sammanfattningarna har citat använts för att öka genomskinligheten ytterligare. I analysen av det inspelade materialet märktes också svårigheten att i efterhand komma ihåg de olika dokument vi samtalade om utan att ha dem framför sig. Genom att intervjuerna bearbetades efterhand kunde detta upptäckas och åtgärdas, vilket gjorde intervjuerna lättare och lättare att analysera. Genom några provintervjuer hade den insikten kunnat fås tidigare.

När materialet lyssnades igenom en andra gång upptäcktes flera nya saker i det inspelade materialet. Hade tid funnits för en tredje genomlysning hade antagligen ytterligare information kunnat fås, kring hur lärarna gör när de bedömer och dokumenterar.

## **Generaliserbarhet**

Inga anspråk görs på att studien ska ge generell kunskap om hur lärare gör när de bedömer och dokumenterar. Däremot genererar studien kunskap om hur pedagoger *kan* göra bedömningar och dokumentation över elevers kunskapsutveckling. Valet att se på lärande ur ett sociokulturellt perspektiv medför att lärandet sker i en kontext och att vi påverkar och påverkas hela tiden. Hade intervjuerna genomförts idag hade samtalen inte blivit exakt desamma. Hade andra pedagoger intervjuats hade resultatet antagligen sett lite annorlunda ut. Kvale (1997) belyser generalisering genom att reflektera kring om det är forskaren eller läsaren som ska utföra generaliseringen. "Hur mycket ska forskaren formalisera och argumentera för och hur mycket ska lämnas åt läsaren att generalisera?" (Kvale, 1997, s. 211). Jag menar att läsaren i studien kan känna igen sig eller se nya aspekter av bedömning och dokumentation och själv avgöra på vilket sätt resultatet kan generaliseras till deras verklighet. Som tidigare sagts uttrycker Merriam (1994) detta genom att säga att fallstudier kan vidga läsarens erfarenhet och bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta.

## Etik

Etiska avgöranden sker under hela forskningsprocessen. Redan i syftet är det relevant enligt Kvale (1997) att inte enbart överväga det vetenskapliga värdet av den sökta kunskapen, utan också eftersträva att kunskapen förbättrar den undersökta situationen. I föreliggande studie antas att de intervjuade pedagogerna, genom att intresse visas för deras sätt att bedöma och dokumentera, blir stärkta i sitt görande genom att få berätta för andra. Genom det sociokulturella sättet att se på lärande blir också själva intervjusituationen ett lärande tillfälle, inte enbart för forskaren utan också för de intervjuade.

Det etiskt viktiga när undersökningspersonerna var utvalda var det informerade samtycket till att delta i undersökningen, att säkra konfidentialiteten och fundera över vilka konsekvenser deltagandet kan få för intervjupersonerna och i detta fall även de elever som bedömningarna och dokumentationen handlar om. För att säkra att deltagarna fått relevant information om undersökningen och möjligheten att avstå från att delta eller avbryta deltagandet, inleddes intervjuerna med en repetition av detta. I denna inledning informerades deltagarna också om deras anonymitet i studien och jag berättade om förvaring av det insamlade materialet som kommer att förstöras efter det att uppsatsen blivit godkänd. Avväganden gjordes om åtgärder behövde vidtas när det gällde elevernas integritet. Detta behövdes inte i något av fallen förutom att de få elever som nämns fått fingerat namn. Det var inte relevant för studien att ha information om enskilda elever, men i något fall behövdes ett namn för att få flyt i sammanfattningarna av intervjuerna.

I själva intervjusituationen är det enligt Kvale (1997) av vikt att det står klart hur konfidentialiteten bevaras. Kvale poängterar också betydelsen av att beakta vilka konsekvenserna kan bli av samspelet för intervjupersonerna, i fråga om stress och förändringar i självbild. I föreliggande studie minimeras risken för att självbilden ska försämrans genom att intervjupersonerna är utvalda för att bidra med kunskap om bedömningar och dokumentation. Men eftersom flera (tre av fyra) före intervjun försökte sänka förväntningarna på deras egen duktighet när det gällde dokumentation, var det ändå viktigt att jag som intervjuare medvetet ställde frågor som visade på ett genuint intresse och medvetet uppmuntrade dem i deras berättelser kring utvecklandet av bedömnings och dokumentationsformerna. Genom att under intervjuerna tala om lärares ständiga utveckling av yrkesprofessionen och att man som lärare utvecklar sina redskap och sin roll skapades en tillåtande miljö där de intervjuade förhoppningsvis upplevde att de inte behövde vara klara med sitt sätt att bedöma och dokumentera. Detta förstärkte den kollegiala stämningen, men också känslan av att det var hur de arbetar med dokumentation just nu som efterfrågades.

När det gäller analysen menar Kvale (1997) att det etiska problemet gäller hur djupt och kritiskt intervjuerna kan analyseras och om intervjupersonerna ska ha inflytande över hur deras uttalanden tolkas. En möjlighet för de intervjuade i föreliggande studie att få inflytande över tolkningarna hade varit om de fått ta del av och "godkänna" sammanfattningarna av intervjuerna. Den möjligheten övervägdes men genomfördes inte. Prioriteringen att lyssna igenom det inspelade materialet en andra gång medförde att sammanfattningarna inte var klara i tid för att låta de intervjuade ta del av dem. Möjlighet fanns dock att vid behov få respons på tolkningarna eller ställa kompletterande frågor till de intervjuade eftersom de vid intervjutillfället förbereddes på att jag eventuellt skulle återkomma. Denna möjlighet användes dock inte heller.

Eftersom endast ett fåtal pedagogers användande av dokumentation studerats finns en risk att de själva och människor i deras närhet kan känna igen dem i studien. Däremot kommer det

inte för utomstående gå att identifiera enskilda pedagoger, skola eller kommun där studien genomförts. Det är alltså viktigt att vara noga med hur resultatet presenteras. Det är också viktigt att redovisa hur jag väljer vad som tas med och vad som lämnas utanför. Dessa val kan handla om etik, men också om nödvändiga avgränsningar. Bergström och Boréus skriver att alla urval givetvis kan ifrågasättas och ” det gäller för forskaren att ha så goda argument som möjligt för sitt val” (2005, s.354). De fortsätter med att läsarna alltid kan misstänka att det finns andra utsagor som av något skäl inte redovisas. Jag har som nämnts tidigare tagit fasta på deras råd att genom att använda citat öka genomskinligheten i studien. Dessutom inleds resultatavsnittet av samma anledning med sammanfattningar av de fyra intervjuerna.



## Resultat

Som precis nämnts inleds avsnittet med sammanfattningar av intervjuerna, för att ge en bild av hur de fyra pedagogerna gör när de bedömer och dokumenterar. Sedan följer ett avsnitt med de mönster som upptäckts i intervjumaterialet för att synliggöra både pedagogernas agerande och de processer som bedömning och dokumentation påverkar och påverkas av.

Pedagog 1, här kallad **Eva**, undervisar i årskurs 1, i en skola med ca 350 elever, i en stad i Västra Götaland.

Pedagog 2, här kallad **Petra**, undervisar i årskurs 4, i en skola med ca 600 elever, i en annan stad i Västra Götaland.

Pedagog 3, här kallad **Malin**, undervisar i årskurs 5, i en skola med ca 100 elever, på landsbygden i Västra Götaland.

Pedagog 4, här kallad **Kristina**, undervisar i årskurs 2, i en skola med ca 100 elever, på landsbygden i Västra Götaland.

### Intervju med Eva

Eva berättar att hon har mycket av kunskapen om eleverna i huvudet. Kunskapen om elevernas matematikkunskaper får Eva genom att studera hur eleverna arbetar med övningar om till exempel matematiska begrepp, men också genom att i matteböckerna se vilka sorters uppgifter eleverna gör fel på. När något bryter mot bilden Eva har i huvudet om eleven eller när en elev inte utvecklas i den takt hon förväntat, tar hon reda på mer och antecknar mer detaljerat. Eva dokumenterar dels direkt i elevernas matteböcker, dels under lektionerna, för att sedan kunna samla in böckerna och stämma av. Hon beskriver hur hon i matteböcker gör markeringar vid felräknade uppgifter eller felvända siffror. Dessa noteringar finns kvar som en liten prick även när eleverna rättat det felaktiga. Dessutom har hon listor över eleverna i sin almanacka, där hon antecknar läxor och sådant hon upptäcker kring eleverna under lektionerna, till exempel elevernas förmåga att använda matematiska begrepp och reflektioner efter gemensamt matteprat. Att Eva väljer att anteckna sina iakttagelser regelbundet under lektioner beror på att hon annars är rädd att förlora viktig information. ”Det man inte skriver upp med en gång, det är lätt förlorat kunskap.”

Eva använder anteckningarna i almanackan och elevernas böcker som bedömningsunderlag när hon skriver elevernas Individuella utvecklingsplaner. Där skrivs vilka mål eleverna nått eller är på väg att nå. Målen är framtagna på skolan och avsedda för varje skolår. Den individuella utvecklingsplanens utformning och de lokala målen har pedagogerna på skolan arbetat fram tillsammans. Eva berättar hur de i år på skolan fått ett nytt arbetsredskap, en ny databas för arbetet med den individuella utvecklingsplanen och det skriftliga omdömet. Det nya systemet gör att deras lokala mål inte lika naturligt kommer med i den individuella utvecklingsplanen, utan det är istället de nationella läroplansmålen som används. Eva säger att den nya databasen är på prov och att de lokala målen finns kvar, ”men man kan ju inte ha allt”. Eva uttrycker ett missnöje med att hon, för sina elever som går i ettan, i de skriftliga omdömena nu behöver välja på om eleverna når eller ännu ej når målen. ”Nu i år måste vi skriva när målen eller när ännu ej målen och det känns tufft i ettan.”

Den individuella utvecklingsplanen är till för eleven och föräldrarna, men också som underlag för hennes fortsatta planering. Eva beskriver hur hon själv använder prickarna i elevernas

böcker för att se när det blivit flera fel på liknande uppgifter och en insats behövs. Hon använder också ibland markeringarna för att visa föräldrarna. Ett exempel på insats, efter att hon upptäckt flera liknande fel, skulle kunna vara en extra förklaring med konkret material av olika slag. Om det inte hjälper beskriver Eva hur det följs upp, till exempel under kommande rast när det är lugnt och det finns mer tid. Eva menar att det är viktigt att snabbt följa upp så att eleverna inte har kvar känslan av att de inte kan. När Eva pratar om dokumentation i form av sina egna anteckningar handlar det ofta om det eleven inte kan.

(Eva): Men i trean skulle jag göra mina anteckningar mer detaljerade; har svårt för det och det och det eller kan inte än det och det och det, behöver träna ...

När en fråga ställdes om hon även dokumenterar det eleven kan så berättade hon att hon gör det, att hon också ser det positiva. I de individuella utvecklingsplanerna syntes att man i de lokala målen utgår från det eleven kan. Eva verkar koppla det eleven inte kan till det omgivande, genom att på olika sätt försöka öka elevens förståelse genom till exempel samtal, material, bilder med mer. Tidigare år har Eva haft en kollega att bolla formuleringar till de individuella utvecklingsplanerna med. I år finns ingen parallellklass, men hon har i vissa fall bett en kollega att läsa igenom det hon skrivit. Evas egna anteckningar förvaras och använder hon själv. Den individuella utvecklingsplanen förvaras i lärarnas arbetsrum och den skrivs med elev och förälder som mottagare. Eva är missnöjd med att lärarna i skolår 6-9 inte verkar använda materialet i elevernas Individuella utvecklingsplaner.

Enligt Eva får dokumentationen konsekvenser för den fortsatta planeringen av undervisningen. För elever i behov av särskilt stöd innebär det att de får frågor som är anpassade efter deras förmåga och konkret material att arbeta med. I dokumentationen kring elever i behov av särskilt stöd står mer utförligt vad de kan och inte kan, så det blir lättare att förklara för föräldrar. ”Det är viktigt att ha nerskrivet att eleven inte når målen och vilken hjälp eleverna fått, så att man kan visa det sedan, vad som gjorts redan i ettan.” Något åtgärdsprogram har Eva inte behövt skriva.

(Eva): Jag har ännu så länge inte behövt skriva något. Det kan ju vara dom eleverna att jag inte har haft en elev som har behövt det på det sättet kanske. Men annars så känner jag ju att jag har ju, eftersom jag följer upp dom hela tiden. Så pratar jag också med föräldrarna om jag känner att nu blev det en liten knut där som behöver lösas upp.....

En annan form av dokumentation som är en del i den individuella utvecklingsplanen är den självvärdering Eva satt ihop, inspirerad av de nationella provens självvärdering. Eva berättar att eleverna var bra på att bedöma sig själva och menar att elevernas självvärdering ger ett helhetsintryck. Hon visar en självvärdering gjord av en elev i behov av särskilt stöd som skattat sig själv högre i matematiken än vad pedagogen förväntat sig, vilket enligt Eva var glädjande, eftersom det visar på att eleven tror på sig själv.

Eva fortsätter med att berätta att viktiga kunskaper för eleverna är att de kan använda matematiken som ett redskap för att lösa problem och menar att det är viktigt att eleverna lär sig leta efter *olika sätt* att lösa problem, så att de om de kör fast kan pröva en ny väg. Hon poängterar vikten av att eleverna får uppleva glädje i matematiken. Eva beskriver matematikundervisningen som att de arbetar mycket med kroppen. Hon berättar också att hon hela tiden försöker utveckla undervisningen och hitta sätt som gör att eleverna kan få förståelse för till exempel antal. Hon berättar om hur de i klassen räknar antalet dagar och att de, när det gått 100 dagar, hade en hundrafest och genom den festen arbetade med taluppfattning för talet 100. Eva berättar också om hur eleverna får ta en mattekaramell, vilket

innebär att de får presentera ett matteproblem för övriga klassen och sedan bestämma om de vill ha hjälp av någon kamrat att lösa problemet eller om de vill göra det själva vid tavlan. Hon har märkt stor utveckling av elevernas kunskaper genom detta arbete. Mycket av kunskapen om elevernas utveckling har Eva i huvudet. Det praktiska arbetet används både för att eleverna ska förstå och för att bedöma om de förstår. Hon menar att både elever som har svårt och lätt för siffror på ett papper har nytta av att jobba med samma saker med kroppen. Eva beskriver sig själv som ärlig mot barnen både när det gäller det positiva och det negativa. Hon önskar att eleverna ska känna att de lyckas med matte och att matte är kul.

När jag frågar om det är något mer hon vill berätta avslutar Eva med att poängtera hur viktigt hon tycker att det är att de elever som är i behov av särskilt stöd behåller sitt självförtroende och inte behöver uppleva att de inte kan lösa en uppgift. Om bedömning och dokumentation säger Eva: ”Jag är aldrig nöjd. Tiden räcker inte riktigt till för att göra det yttersta.”

## Intervju med Petra

På min fråga om när hon har nytta av att dokumentera elevers utveckling svarar Petra:

(Petra): För min egen skull när man planerar undervisningen har man nytta av dokumentationen, man har ju inte minne. Man tror väl kanske att man kommer ihåg, men det är ju jättebra att kunna gå tillbaka och se. Vilka var det nu som hade problem med detta eller som inte fixade dom bitarna och så.

Petra ser en risk med dokumenterandet, om det stannar vid själva kunskapen om vad vissa elever inte kan. Det är viktigt att hitta former för att hjälpa eleverna med det man upptäckt att de behöver hjälp med. En form av lösning som arbetslaget hittat, är att de bestämt datum då de ska ha testat av elevernas kunskaper inom ett visst område med hjälp av Skolverkets diagnosmaterial Diamant. Sedan får de elever som behöver, träffas i en grupp för att träna just de moment de inte kan. (Detta görs under ”IUP tiden” som är en schemalagd tid då eleverna får arbeta med de mål de har i sin individuella utvecklingsplan.) Petra poängterar att det gäller att hitta dessa lösningar, så att man ganska omgående kan följa upp det som framkommer på till exempel diagnoser. Sådana former är enligt henne lättare att hitta i samarbete med kollegor.

(Petra): ... att fixa det själv på lektionstid, det är det stora dilemma tycker jag.

(intervjuare): Kommer du ihåg vad det var som gjorde att ni kom fram till att ni kunde göra så här, att ni hittade den lösningen?

(Petra): Det var jag som kände så här: Hur katten ska jag hinna hjälpa dom som har missat mätningen eller dom som har... Det är ju hela tiden att man planerar lektionerna och man ska... Man känner sig ju lite stressad ändå att man ska hinna ett visst antal moment och sen om alla ska jobba med olika saker och så ska jag sitta med dom. Man är ju ensam med hela klassen i stort sett hela tiden. Så det är svårt att få ro och tid att sitta med dom eleverna som man har upptäckt skulle behöva. Det kan ju faktiskt skapa en ibland större frustration när man dokumenterar. Det blir så tydligt kanske då att det är det här då. Då blir man stressad för att man ska hinna hjälpa dom.

(intervjuare): Också lyfte du det och så kom ni fram till...

(Petra): Ja och då kom vi på den här idén och det är klart att man kan utveckla. Nu är det ju bara en timma i veckan. Man skulle ju kunna utveckla det tänket om man jobbar i ett tajt arbetslag.

Petra menar att det är viktigt med en balans i dokumenterandet och uttrycker en känsla av att det går åt mycket tid och kraft på skolorna när dokumentationen ska tillverkas, utvecklas och förändras. Hon menar att det kostar att dokumentera och att det inte får gå till överdrift, så att det får negativa konsekvenser för undervisningen.

(Petra): Det blir en sådan process hela tiden på skolorna och man ger så mycket i detta och försöker tillverka någonting eller utveckla någonting och så ska det hela tiden ändras. Man är lite trött på det faktiskt, för det går åt mycket tid och energi som kanske skulle kunna läggas på något annat.

(Petra): Alla dom skriftliga omdömena tillexempel som ska fyllas i, kan jag tycka är lite "too much" faktiskt och att det tar otroligt mycket tid och hur mycket ger det? Är föräldrarna så måna om och vill få ett kryss här eller är de nöjda med att jag talar om att dom når upp till målen och de verkar trivas här och dom jobbar på bra. Det är ju det kanske som man är intresserad av och inte en massa formuleringar.

När det gäller åtgärdsprogram, så görs oftast de åtgärder som skrivs där oavsett om man antecknar det eller inte menar Petra. Hon fortsätter med att det går för mycket tid till uppföljning, utvärdering och möten kring åtgärdsprogrammen.

Petra dokumenterar när diagnoser rättas och inför utvecklingssamtal. Nästan inga anteckningar görs kring elevers utveckling under lektionstid. Vid diagnoser kan noteringar göras om en elev tar lång tid på sig, så att Petra sedan kan följa upp de eleverna med ett samtal, för att ta reda på vilka strategier de använder när de löser uppgifterna.

(Petra): Det står att ungefär 4-5 minuter ska det ta om de har automatiserat, men jag kanske låter dom sitta 10 min. Sedan noterar jag om de haft längre tid på sig och kollar upp lite. Hur tänkte du när du räknade det här? och vad de har för strategier, så att man upptäcker det. Det ser man ju att om några tar 12 minuter på sig, så betyder det ju ofta att de kanske inte har så effektiva strategier, som en som tar 4 minuter på sig.

Dokumentationen från diagnoser använder Petra som utgångspunkt, när hon planerar sin undervisning. Hon anser också att det blir ett bra underlag för skrivandet av de individuella utvecklingsplanerna. "Mattepratet" använder Petra också för att bedöma elever, men den bedömningen skrivs inte ner. Petra skulle uppleva det splittrat att gå iväg och anteckna när hon till exempel upptäcker att en elev kan generalisera vissa kunskaper. "Jag diagnostiserar ju på en vanlig mattelektion i och med att vi pratar och att jag uppmuntrar att prata." I samband med vårt samtal om bedömning och dokumentation genom elevernas prat, nämner Petra att man kanske skulle kunna utveckla det sätt de använde vid de nationella proven, då man skulle anteckna när eleverna löste gruppuppgifter.

Petra nämner den kunskapsprofil som gjordes i samband med de nationella proven förra året, när hennes elever gick i trean. Hon berättar att det blev väldigt tydligt, svart på vitt. Men hon säger också att det tog mycket tid, att få den kunskap hon redan hade om eleverna i huvudet, till ett dokument. Petra berättar att planeringen av den vanliga undervisningen blev lidande. Hon hade haft eleverna i tre år och tyckte att hon hade

... rätt bra koll på dom. Det var inga överraskningar direkt, som kom på de nationella proven, utan det bekräftade ju i stort sätt det som jag visste. Men det ägnades väldigt mycket tid, både lektionstid, för man skulle sitta i grupp med dom i matten och de andra fick klara sig bäst de ville. (Petra)

När de nationella proven bedömdes satt flera lärare tillsammans och dokumenterade. Petra berättar att flera lärare från olika närliggande skolor också träffades och pratade, för att skapa en likvärdig bedömning. När jag frågade henne om det finns någon mening med att bedöma och dokumentera när kunskapen redan finns i pedagogers huvuden, menade hon att det ändå framkommer viss ny kunskap, som till exempel att några elever inte kan digital tid. Hon berättar också i andra sammanhang att dokumentationen bidrar till elevernas delaktighet i sitt lärande.

I arbetslag 3-5 där Petra och hennes klass ingår, har man gemensamt bestämt att börja använda Skolverkets diagnosmaterial Diamant istället för det ”Jag kan häfte” i form av en matris, som skolan arbetat fram utifrån de lokala målen i matematik. En fördel med ”Jag kan häftet” var enligt Petra att eleverna blev mer delaktiga.

(Petra): Eleverna blev väldigt delaktiga i sitt lärande och förstod att det är det här vi ska lära oss och de här målen. De blev också väldigt peppade av att se det så tydligt, att nu kan ju du detta då fyller vi i det.

Diamantmaterialet upplever den intervjuade mer som ett arbetsmaterial för henne. Fördelen med Diamantmaterialet är att det gör det lätt att ringa in vad det är eleverna inte kan. Petra tycker att hon får en minst lika bra överblick med Diamantmaterialet som med den gamla matrisen, men det är svårare att göra eleverna delaktiga. Den individuella utvecklingsplanen och de skriftliga omdömenas utformning och formulering har pedagogerna på skolan arbetat fram tillsammans. De har skrivit rubriker med olika färdigheter och en progression. De har utgått från kursplanen och bedömningens inriktning. Det är elevernas och föräldrarnas delaktighet som Petra tar upp även i samtalet om de skriftliga omdömena. Hon upplever inte att eleverna eller föräldrarna blir särskilt delaktiga. Det sätts ett kryss och sedan diskuteras det inte så mycket på utvecklingssamtalet enligt Petra. Dessutom är inte de olika ämnena jämförbara eftersom olika personalgrupper suttit med de olika ämnena. Petra menar att det är oklart för lärarna vad de olika bedömningarna som ska kryssas i innebär, så det finns en risk att det blir lite godtyckligt och inte så proffsigt.

Redskapen som Petra använder för bedömning och dokumentation är:

- diagnosmaterialet Diamant,
- samtal med elever enskilt, i grupp och i helklass,
- avsatt IUP tid på schemat då eleverna arbetar med sina mål,
- Individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen,
- Åtgärdsprogram

De skriftliga omdömena skrivs för elev och föräldrar, men som nämnts ovan tycker inte Petra att de blir så delaktiga. Petra får frågan om hon har en bild av det ideala skriftliga omdömet.

(Petra): Nej det har jag inte. Det är jättesvårt, för man kanske inte heller kan göra det så enkelt så att ett barn kan förstå eller jag vet inte ... om man samtidigt ska göra en professionell bedömning.

Diagnoserna som görs är mest till för pedagogen, men blir också viktiga för eleverna, eftersom de blir en grund för den individuella utvecklingsplanen. Skillnaden i dokumentationen för en elev i behov av särskilt stöd jämfört med en ”vanlig” elev är att det finns mer skrivet om elever i behov av särskilt stöd, bland annat i form av kommentarer kring diagnoserna. I åtgärdsprogrammen beskrivs nuläget och där skrivs också vilka åtgärder som

ska göras på de olika nivåerna. Åtgärderna anpassas efter vad som är genomförbart, vilket enligt Petra ibland känns frustrerande, när hon vet vad en elev skulle behöva.

(Petra): Så blir det ju så här att man anpassar efter vad man kan göra. Jag kan ju som pedagog tycka att jag skulle vilja hjälpa den här personen på det här och det här sättet, men det finns inte resurser till det. Då får man ju anpassa till de resurser man har och skriva det som man kan göra, det som är rimligt. ... Fast ibland har man god lust att skriva att jag gör den här bedömningen. Jag tycker att den här har rätt till det här, men så är det ju inte riktigt. Det är en liten frustration ibland när man skriver ett åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogrammen skrivs av klassläraren med stöd av specialpedagogen. De förvaras i ett låst arkiv och finns också i datorn. Petra är osäker på om rektor läser åtgärdsprogrammen. Specialpedagogen hjälper till att hitta redskap till de elever som är i behov av särskilt stöd, bland annat utifrån åtgärdsprogram. Petra upplever att skrivning och läsning prioriteras när det gäller särskilt stöd till elever, medan matten oftare får lösas inom klassens ram.

Petra tycker att den grundläggande aritmetiken är viktig för eleverna att kunna eftersom det är grunden för all matematik. Dessutom är det viktigt att de får taluppfattning och att de tänker själva och inte bara använder strategier utan att förstå. Att prata matematik är viktigt, både i helklass och att eleverna löser uppgifter tillsammans och pratar med varandra under mattelektionerna. Petra poängterar att det inte behöver vara tyst. Hon berättar att hon ändrat sitt sätt att undervisa. Tidigare ville hon att det skulle vara knäpptyst och eleverna jobbade själva. Nu uppmuntrar hon eleverna att samarbeta. Hon nämner också vikten av att använda de matematiska begreppen och säger att det gemensamma språket utvecklas ju mer man använder det, till exempel när eleverna argumenterar och förklarar hur de tänker. Just detta att prata matematik är enligt henne särskilt viktigt för elever i behov av särskilt stöd. Hon refererar till undersökningar och nämner bland annat "Lusten att lära"<sup>1</sup> som visar på att perioden i vår svenska skola med mycket enskilt räknande varit negativt för de elever som är i behov av särskilt stöd. Det är också enligt Petra viktigt att variera undervisningen, eftersom olika elever lär sig på olika sätt. Tidigare har pedagogerna på skolan gått kurs i lärstilar. Även om inte elevernas olika lärstilar dokumenteras, så finns kunskapen i bakhuvudet hos henne som pedagog.

## **Intervju med Malin**

Malin menar att man ska ta reda på vad varje barn kan och genom att utgå från det hitta sätt för eleverna att lära sig det andra också. Hon tror själv att hon hade skrivit mer om vad eleverna inte kan om hon haft en annan kunskapssyn, att hon då inte skrivit om vad eleverna faktiskt kan. I Malins dokumentation kring eleverna fokuseras både elevens styrkor och svagheter. Hon tycker själv att hon är bättre på dokumentationen kring elever i behov av särskilt stöd, än för de "vanliga" eleverna. Hon är tydligare och skriver mer kring elever i behov av särskilt stöd. Malin tycker också att hon är bättre på att skriva framåtsyftande i dokumentationen för elever i behov av särskilt stöd och att det blir mer summativ bedömning för de "vanliga" eleverna. Malin arbetar för att bli mer framåtsyftande i sin dokumentation.

En del av dokumentationen över elevernas utveckling har eleverna själva ansvar för. Den förvaras i pärmar i deras bänkar och består av; mål för arbetsområden, utvärderingar inför arbetsområden, diagnoser i slutet på arbetsområden, prov, problemlösningar och

---

<sup>1</sup> "Lusten att lära" är en rapport från Skolverket som innehåller en kvalitetsgranskning med fokus på matematik.

självvärderingar. Malin för också egna minnesanteckningar kring elevernas utveckling. Hon skriver på klasslistor när hon ser något som sticker ut eller om det är något speciellt mål de kollar av. Just nu låg fokus på elevernas samarbetsförmåga. Malin berättar att hon ibland, men inte ofta, skriver små lappar och stoppar i fickan, med de iakttagelser hon gör på lektionerna. Minnesanteckningar skrivs också för att dokumentera hur eleverna kan argumentera och förklara hur de löser uppgifter. Malin beskriver hur det kan gå till på en lektion då de arbetar med detta:

(Malin): De löser uppgifterna på tavlan och vi diskuterar vilken lösning är bäst, finns andra lösningar? Då efteråt, brukar jag skriva ner lite för mig själv (på en klasslista).

(intervjuare): Vad skulle det kunna vara?

(Malin): Är väldigt bra på att förklara. Några är fantastiskt bra på att berätta varför de gör saker.

(intervjuare): Att dom kan använda språk...

(Malin): Både mattespråk och på en bra svenska så att dom andra förstår, men framför allt att dom är duktiga på att redovisa att här måste jag växla och så... Dom kan väldigt väl förklara varför de gör, inte bara att så här ser min uppställning ut, utan att dom kan förklara i flera steg.

(Malin): Sen har det ju varit viktigt inför de nationella proven att man ska visa hur man tänker, så vi har lagt mycket fokus på det. Det känns som att dom, att det verkligen gett resultat.

Elevernas utveckling dokumenteras i elevernas pärmar utifrån den områdesindelning som läromedlet valt. När terminsplaneringen görs stämmer Malin av mot kursplanerna så att allt kommer med. Hon har till exempel kompletterat med andra problemlösningssuppgifter och med den muntliga delen som nämndes. Malin menar att dokumentationen i pärmen är viktig för att hon ska ha möjlighet att komma ihåg. Malin berättar hur den här formen av dokumentation började i och med att det blev mer och mer tal om de individuella utvecklingsplanerna och de skriftliga omdömena. Hon nämner en kollega som hon fått inspiration av och att hon själv började så smått när eleverna gick i tvåan, på den nivå eleverna var på då.

(Malin): Den här dokumentationen blir nästan viktigare tycker jag alltså: diagnoser, självskattningar, läxförhör och den muntliga delen just för att de är så många (28 elever), för en själv att komma ihåg. Annars är det ju helt omöjligt.

(Malin): Sen så har man försökt lägga på något, alltså förändra något varje år. Förra året vart det en helt hysteriskt plottrig bok och nu så försöker jag på det här sättet och sen får vi se vart det leder till. ... Min dröm är ju att jag ska kunna ha från år fyra till sex i samma pärm så att dom kan se sin utveckling.

Malin berättar om dokumentationen kring de nationella proven, som just avslutats. Hon är stolt över att alla elever faktiskt är godkända och menar att det betyder mycket för eleverna att känna att de klarade de nationella proven. Men hon berättar också om att hon ändå inte kommer att godkänna alla elever i matematikämnet för årskurs fem.

(Malin): Det är ju ganska stora delar som faktiskt inte testas över huvud taget, som faktiskt kan vara så viktiga, som rumsuppfattning till exempel. Jag har en som inte är godkänd alls på den delen och då har vi inte testat av det.

För att vara riktigt tydlig har Malin valt att göra ett eget dokument för redovisning av matematikkunskaperna, där delproven redovisas, men också de målen som inte prövas i de nationella proven. I den här dokumentationen riktar Malin sig till föräldrarna. För föräldrarna bidrar den och övrig dokumentation till att de kan få förståelse för vad eleven har svårt för och får möjlighet att stödja sina barn. För eleverna blir dokumentationen en hjälp att se sin egen utveckling över tid. Konkret så får eleverna tid varannan vecka på schemat att arbeta med de mål de själva skrivit ner i sin individuella utvecklingsplan (som finns i deras pärm i bänken). Dessa mål utvärderas också. För eleven i behov av särskilt stöd blir dokumentationen ett sätt att få stöd. Malin beskriver hur hon bildar sig en uppfattning om vilka som fortfarande behöver arbeta mer med området, till exempel genom ett test när ett arbetsområde avslutas. För de som bedöms behöva arbeta mer med området görs det oftast hos specialpedagen.

(Malin): Jag försöker efter ett avslutat område samla ihop; vilka behöver fortfarande extra stöd? De får extra tid. Sen så finns det ju vissa elever som är med nästan hela tiden. .... Vi har fyra mattepass hos specialpedagog, som vi har valt att fokusera på matte i denna klass. Då är en av de gångerna bara dom fyra räknesätten och tre är det det vi håller på med. Då vill inte jag att dom jobbar med läromedlet, utan att dom gör andra saker.

(Malin): Det är ju inte en statisk grupp som alltid går till henne, utan efter behov. Men jag har bett om att det vi håller på med, men på ett annat sätt. Jag tror ju inte att de behöver lösa hundra tal. Dom behöver ju liksom ett annat sätt än det jag har visat.

För Malins egen del hjälper dokumenterandet henne att sortera och sätta ord på hennes tankar. Dokumentationen används också för att kunna stödja eleverna där de är och diagnoser och självvärderingar används till exempel också som stöd vid planering av undervisning. Dessutom används också diagnoser som underlag när annan dokumentation skrivs, så som åtgärdsprogram och skriftliga omdömen.

(Malin): Att verkligen sätta sig ner och formulera på papper, kunskapsutveckling hos någon, gör ju att jag tänker varje ord tio gånger. Man skriver det, man går hem och sover på saken, man öppnar upp det sen några dagar senare. Skrev jag verkligen det här? Det här är inte tydligt .....

De skriftliga omdömena skrivs alltid tillsammans med minst en pedagog till, som känner eleverna och kan tillföra något vid bedömningarna. Malin ger uttryck för att matematikämnet finns med hela tiden, i alla ämnen och menar att hon har nytta av att sitta tillsammans med den lärare som har eleverna i idrott när de skriver omdömen om elevernas kunskaper i matematik.

(Malin): Vi bedömer dom tillsammans och då brukar vi plocka in allas pärmar och så sitter vi och verkligen går igenom och diskuterar. Har du den synen och det här har jag. Och sen, dom som går till specialpedagog, då brukar jag diskutera med henne.

Formerna för de skriftliga omdömena har utarbetats på skolan. Men i varje ämne finns plats för fri text, som varje lärare själv formulerar. Malin berättar att hon för de elever som har åtgärdsprogram skriver mindre i de skriftliga omdömena och kompletterar med ett



åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen skrivs på skolan ofta av specialpedagogen, men Malin väljer att själv skriva, eftersom hon menar att det annars blir svårt att hålla dem levande. Åtgärdsprogrammen arkiveras hos rektor, men finns som kopia hos klassläraren och hos föräldrarna. Kring åtgärdsprogrammen har man enats om gemensamma rubriker; skolnivå, gruppnivå och individnivå, men annars utformas de av de olika lärarna på skolan. Åtgärdsprogrammen skrivs med en text så att föräldrarna ska förstå, men likväl ska eleverna förstå. De skriftliga omdömena är skrivna för eleverna, men Malin tycker inte alltid att hon lyckas skriva med ett språk som passar eleverna. Pärmarna som eleverna själva förvarar är till för både eleven, föräldrar och pedagoger.

När vi pratar om vad som är viktig kunskap i matematik säger Malin att det viktiga är att eleverna lär sig den matte som behövs för att klara ett "normalt" liv. För elever i behov av särskilt stöd gäller samma sak, men de kan behöva hjälpmedel för att klara detta. Dessutom påpekar Malin att elever i behov av särskilt stöd behöver lära känna sig själva och sina styrkor och svagheter. Hon berättar om hur medveten en av hennes elever är om att hans styrka är att lyssna, därför brukar han vara mycket fokuserad vid genomgångar. "Att veta om hur man funkar och hur man lär sig och att sen bete sig därefter, det tycker jag är viktigt för dom (läs elever i behov av särskilt stöd)."

## **Intervju med Kristina**

"Om man inte dokumenterar är det ju svårare att veta vilka trådar man ska dra i", är en av Kristinas kommentarer kring dokumentation. Kristina beskriver hur hon regelbundet bedömer och dokumenterar elevernas kunskaper i matematik, både inför och som avslutning på ett arbetsområde. Den dokumentationen använder hon när hon planerar undervisningen.

(Kristina): När jag ska bedöma eleverna, om de når målen, har jag så klart nytta av att jag har dokumenterat under tiden, så att jag kan titta lite på arbeten som dom har gjort eller att jag har noterat hur det har gått och så. Utefter alla mål man har och moment man har i undervisningen, så kollar man ju lite av hur dom kan handskas med det, när man börjar ett område och hur de handskas med det när man är klar.

(Intervjuare): Hur gör du det? Hur kollar du av det?

(Kristina): Det kan man göra genom att ge dom små uppgifter helt enkelt eller samtala.

(Kristina): Nu har jag ju ganska stor spridning, så när jag gör diagnoser så har jag oftast tre olika, för jag har barn som jobbar med noll till tio och dom som jobbar noll till tjugo och de flesta som jobbar upp till hundra då, som man helst ska göra i andra klass. Man får ha lite variation där, för det är ju ingen idé att man testar av dem på saker som man vet att de inte har jobbat med.

Ett av redskapen som Kristina använder när hon bedömer och dokumenterar är; databasen Unikum<sup>2</sup> som kommunen bestämt att alla pedagoger skall använda för de Individuella utvecklingsplanerna med skriftliga omdömen. Kristina menar att kommunen styr över hur dokumentationen ska se ut, men att det är den enskilda läraren som väljer vad hon/han dokumenterar inom varje ämne, utifrån lokala mål och läroplanen. Kristina hade önskat att det

---

<sup>2</sup> Unikum är en databas som innehåller verktyg för arbete med IUP med skriftliga omdömen, elevdokumentation, dialog mellan hem och skola samt åtgärdsprogram.

fanns ett samarbete kollegor emellan om hur själva texten i de individuella utvecklingsplanerna ska skrivas.

(Kristina): Jag är ganska ny här, eller jag har varit här i två år. Det är ingen som har sagt: så här skriver vi här eller så här gör vi på den här skolan, utan man har lite grann fått uppfinna hjulet själv. Så det kan nog se lite olika ut hur man skriver. Så jag håller på och laborerar lite med det.

Den tänkta mottagaren/läsaren av den individuella utvecklingsplanen är i första hand eleven och sen förälder och pedagog, men också kommande lärare som får möjlighet att titta tillbaka och följa elevens kunskapsutveckling. De skriftliga omdömena är en genomgång av vad som gjorts i respektive ämne. Det finns ingen fri text kring varje elev, vilket enligt Kristina innebär att det egentligen inte är ett ”riktigt” omdöme. Läraren skall endast kryssa i om eleven har förväntade kunskaper eller inte, utifrån de moment som gått igenom. Om en bedömning görs att eleven inte har förväntade kunskaper, skrivs en mer utförlig text kring vad eleven behöver träna mer på och hur det ska gå till. Dessutom upprättas ett åtgärdsprogram. De individuella utvecklingsplanerna finns tillgängliga för elever, föräldrar och pedagog via Internet. För att hålla målen i den individuella utvecklingsplanen levande kommenterar Kristina kring hur hon tycker att det går. De kommentarerna kan föräldrar och elev se via Internet. Ibland kommenterar elever och föräldrar också kring hur de tycker att det går. Om Kristina tycker att en elev verkar ha nått ett av sina individuella mål, pratar hon med eleven, för att höra om de är överens om att målet är nått. I så fall markeras målet som uppnått i den individuella utvecklingsplanen. Inför utvecklingssamtalen samtalar Kristina också om de individuella målen med varje elev, både kring hur det har gått och om förslag kring kommande mål. På det sättet blir eleven förberedd och delaktig i utvecklingssamtalet. Då stämmer Kristina också av vissa saker som hon är osäker på kring elevens kunskapsutveckling. Hon sitter oftare och pratar enskilt med elever i behov av särskilt stöd än med ”vanliga” elever.

Förutom dokumentationen i databasen, finns också dokumentation i pappersform. Varje elev har en mapp där till exempel diagnoser och målmatriser samlas. Målmatrisen som används hör till det mattematerial klassen använder. Kristina dokumenterar sina egna iakttagelser under lektioner och den information hon får genom samtal med elever. Ibland, men inte särskilt ofta, antecknar hon spontant under lektioner kring något hon upptäckt.

(Kristina): Det händer att jag skriver, att jag har något papper där jag skriver upp, särskilt med de här pojkarna som jag just visade. Men jag har ingen klasslista. ... Men jag skriver ner om jag upptäcker, som med den här pojken. Jaha, han har inte alls hajat det här med dubbelt och hälften. Då skriver jag ner det. Då kan det bara vara så att jag går direkt till kalendern och tänker, när blir nästa tillfälle jag kan hjälpa honom med det. Så kanske jag skriver in: Hjälpa Tomas med dubbelt och hälften.

(Kristina): Jag har gjort på olika sätt (med de egna anteckningarna). Som med klockan, då kanske jag gjorde så här att jag delade upp det i olika delar; kan hel och halv, kan kvartar och kan alla klockslag på en analog klocka. Så försökte jag pejla lite under en lektion och skrev in dom i olika kategorier, så man kunde ge dom olika uppgifter och så.

Specialpedagogen har en mall som används när åtgärdsprogram ska skrivas. Det är specialpedagogen som skriver dem. Åtgärdsprogrammets tänkta läsare är pedagogerna som ska ”läsa och följa dem” och föräldrarna. Kristina tycker att det är ”klurigt” att hålla åtgärdsprogrammen levande, men berättar att hon använder dem när hon planerar

undervisningen och att de påverkar när hon beslutar hur resurser ska användas. De förvaras dels i elevernas mappar, som är inlåsta i ett rum bredvid klassrummet, dels hos specialpedagogen. Rektor läser åtgärdsprogrammen och föräldrarna får också del av dem. Kristina berättar att hon är tacksam för att det är specialpedagogen som skriver åtgärdsprogrammen, men hon säger också att hon och specialpedagogen har olika syn på vilka slags åtgärder som ska skrivas.

(Kristina): Vi har tolkat det lite olika hon och jag. Hon tycker att man kan skriva sån't som är fantasi och sån't som man önskar. Det är ju fantasi att vi skulle vara en pedagog till här. ... Jag har ju läst lite specialpedagogik och då fick jag lära mig att ett åtgärdsprogram handlar om att plocka fram dom resurser vi har och använda dom och visa hur man ska använda dom för att just det barnet ska få nytta. Inte att fantisera och önska att det ska komma andra pedagoger och hjälpa till som aldrig kommer att komma. För att det hjälper ju inte honom.

Kristina reflekterar över att det antagligen är kulturen i kommunen som styr hur specialpedagogen skriver åtgärdsprogrammen. Kristina beskriver kommunen som kontrollerande med mycket direktiv för hur saker ska göras, en kommun som gärna vill ha in sina papper.

(Kristina): Det är en väldigt duktig specialpedagog, som har mycket kunskap, men hon har väl någon tanke. Hon vill visa politikerna. Hon menar på att sen, när vi utvärderar, kan vi skriva att eftersom vi inte fick en extra pedagog så kunde inte han nå de här målen. Men då har vi ju inte jobbat realistiskt heller. Då har vi ju inte jobbat med de verktygen vi har, för att hjälpa honom.

Som framgick i början av intervjun använder Kristina dokumentationen för planering av undervisningen. Om hon märker att flera i klassen inte nått ett mål undervisar hon hela klassen mer om det, annars försöker hon göra smågrupper som kan arbeta tillsammans. För eleverna innebär dokumentationen att de får extra hjälp, om man upptäcker något de inte kan och att de får gå vidare om de är väldigt säkra. För föräldrarna möjliggör dokumentationen att de kan ta del av sitt barns kunskapsutveckling och förstår vad barnet behöver träna mer på och vad eleverna kan. Kristina hoppas också att det gör att föräldrarna känner sig delaktiga och kan bli viktiga för sitt barns utveckling och kan bidra. Kristina nämner också vikten av att ha dokumenterat ifall det skulle bli ett lärarbyte, så att nästa lärare vet vad hon eller han ska fortsätta med.

Kristina tror att hennes syn på kunskap får konsekvenser för hennes sätt att dokumentera. Hon tror att en annan lärare kanske hade upptäckt andra saker och skrivit om dem. Kristina har i år styrt dokumenterandet så att hon nu ser till att hon får med information om varje område för varje elev. Tidigare skrev hon mer fritt, vilket ledde till att det blev olika fokus på innehållet i dokumentationen, för olika elever. Även om hon har ett bestämt innehåll för alla elever, skriver hon enbart om det talområde eleven arbetar inom, även om de flesta elever i klassen arbetar inom ett större talområde. För elever i behov av särskilt stöd blir det lite mer skrivet än för "vanliga" elever, till exempel blir det fler kommentarer på målmatrisen, med till exempel datum då hon sett elevers framsteg och noteringar kring hur hon ska jobba för att elever som ännu inte kan, ska nå målen. I dokumentationen lyfts både elevens starka och svaga sidor och där står också hur man ska arbeta för att eleven ska ha möjlighet att nå målen.

Kristina tycker att det viktigaste för eleverna när det gäller matematik är att de förstår vad man kan använda matematikkunskaperna till, men också att eleverna blir säkra på räknandet,

aritmetiken. Hon beskriver hur viktigt det är att gå långsamt fram, så att man är säker på att eleven greppar talområdet noll till tio, innan man går vidare. Kristina uttrycker också vikten av att kunna prata matematik och förklara hur man tänker och varför man väljer att räkna på ett visst sätt. Det är också viktigt att eleverna förstår och kan använda matematiska begrepp. För att elever i behov av särskilt stöd ska lyckas är det, enligt Kristina viktigt att visa på flera olika sätt att tänka och göra, så att de hittar ett sätt som passar dem. Det är också särskilt viktigt för dem med praktiskt material och att det blir roligt, genom till exempel spel och laborationer. Kristina poängterar också att man måste våga vara lärare och tala om att det sätt eleven löser uppgiften på fungerar, men att det finns andra sätt som är lättare eller fungerar bättre.

Kristina berättar att hon skulle vilja utveckla sitt sätt att bedöma och dokumentera för att få eleverna mer delaktiga. Hon efterlyser en tydlig matris, liknande den i Nya språket lyfter<sup>3</sup> fast i matematik, där eleverna kan vara med, se och fylla i sin kunskapsutveckling.

(Intervjuare): Om jag tolkar dig rätt så låter du ändå rätt nöjd med dokumentationsformerna?

(Kristina): Ja, jag har ju förbättrat mig sedan sist. Så får man ju tänka. Man får jämföra med sig själv, som man säger till barnen hela tiden. I min förra klass hade jag inte tillstymmelse till så mycket dokumentation som jag har nu, varken i svenska eller matte.

Kristina ser två orsaker till att hennes dokumentation ökat, både för att det krävs mer utifrån styrdokumentet och för att hon nu har en klass där eleverna befinner sig på så olika nivåer ”så man måste ligga i lite för att hålla lite koll, så gott det går.” (Kristina)

## Mönster i materialet

Under bearbetningen av materialet urskiljdes tre nyckelteman, nämligen *innehållet i, metoden för och konsekvenserna av att bedöma och dokumentera*. Resultatet kommer här att presenteras i de tre delarna, vilka i sin tur delats in i kategorier.

### Innehåll i bedömning och dokumentation

Förutom att *innehållet* i dokumenten behandlas så redovisas också för hur *innehållet valts ut*.

#### Innehåll

Alla fyra intervjuade har god kunskap om elevernas kunskapsutveckling. En del av bedömningarna skrivs ner och andra finns i pedagogernas huvuden. Flera av de intervjuade nämner att det är när de upptäcker att något bryter mot den bild de har om eleven, som de antecknar.

All kunskap som pedagogerna tycker är viktig verkar inte komma med i dokumentationen. De fyra pedagogerna talade alla om att det är viktigt att eleverna kan använda sina matematikkunskaper, men ingen av dem talade om hur de dokumenterar kring det. Ingen direkt fråga ställdes om det. Flera av de intervjuade talade också om vikten av att eleverna blir säkra på aritmetiken och att de blir bra på att argumentera och förklara hur de tänker. Att

---

<sup>3</sup> ”Nya språket lyfter” är ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-5, framtaget på uppdrag av Skolverket.

pedagogerna tycker att detta är viktigt syns i bedömning och dokumentation. "Pratet" i matten används på olika sätt; dels för att bedöma om eleverna kan visa hur de tänker, men också för att ta reda på hur de tänker och hur läraren kan hjälpa dem vidare.

Alla fyra pedagogerna menar att de har mer dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd än för "vanliga" elever. Det går att se ett mönster i resultaten, nämligen att de dokument som är strukturerade utifrån lokala mål eller läroboksmål i huvudsak skrivs utifrån elevens styrkor, medan pedagogernas egna anteckningar och noteringarna verkar handla mycket om det eleven ännu inte kan.

Malin uttrycker att hon är bättre på att dokumentera utvecklingen hos elever i behov av särskilt stöd, eftersom hon upplever det lättare att skriva formativt om dem. Hon menar att det är naturligt när man bedömt att en elev ännu inte kan något, att skriva hur man ska arbeta för att eleven ska nå målet. För elever som utvecklas som förväntat är det lätt att endast skriva en summativ bedömning, enligt Malin.

### **Hur valet av innehåll gått till**

En tydlig tendens är att den enskilde läraren verkar ha stor inverkan på vad som bedöms och dokumenteras. Lärarna själva tror att deras kunskapssyn påverkar vad som bedöms och dokumenteras. Vem pedagogen är får alltså konsekvenser för elevernas dokumentation. De utgår från läroplan, kursplan, lokala mål och mattematerial när de bestämmer vad som ska bedömas. I vissa fall har pedagogerna tillsammans på skolan gemensamt bestämt utifrån skolans lokala mål, vad som ska bedömas i den individuella utvecklingsplanen och de skriftliga omdömena. Ofta verkar det ändå vara den individuella läraren som formulerar texten. I något fall är texten i de skriftliga omdömena redan formulerad och endast ett kryss ska sättas.

I de fall då de intervjuade har dokumentation över elevernas kunskapsutveckling i form av egna anteckningar, verkar det vara i form av bedömningar de gör spontant utifrån sin erfarenhet av vad som är viktig kunskap, men också utifrån bestämda fokusområden.

Att syftet med dokumentationen avgör vilket innehåll som väljs blir tydligt när Kristina och Petra reflekterar över vilka åtgärder som ska skrivas i åtgärdsprogrammen, de realistiska eller de önskvärda. Kristina berättar om hur specialpedagogen som skriver programmen verkar använda dem som ett medel för att få mer resurser och väljer att skriva de åtgärder eleven verkligen skulle behöva, medan hon själv vill skriva realistiska åtgärder för att använda åtgärdsprogrammet som ett redskap för att öka måluppfyllelsen för eleven i behov av särskilt stöd, med de resurser som finns. Även Petra reflekterar över detta. Hon skulle ibland vilja skriva precis det hon bedömer att eleven skulle behöva för att nå målen, även om det inte är realistiskt ur resurssynpunkt.

### **Metod för bedömning och dokumentation**

Nyckeltemat *metod* kan delas in i kategorierna; *redskap för-*, *samarbete kring-* och *tid för* bedömning och dokumentation.

### **Redskap för bedömning och dokumentation**

*Självskattningar* som en form av dokumentation nämner de intervjuade och menar att eleverna själva har god kunskap om sin egen kunskapsutveckling. Flera av de intervjuade berättar också att de bedömer utifrån *elevernas "prat"*. Lärarna får också information om

lösningsstrategier och förmåga att argumentera genom att lyssna på eller prata med eleverna. Andra redskap för bedömning och dokumentation som nämns i intervjuerna är; *matriser, diagnoser, prov, observationer, lärarens egna anteckningar på papper, klasslistor* eller direkt i *almanackan, datorn, databaser* och de dokument som enligt styrdokumentet måste finnas: *individuell utvecklingsplan, skriftliga omdömen och åtgärdsprogram.*

### **Tid för bedömning och dokumentation**

De intervjuade berättar alla fyra om dokumentationen som skrivs inför utvecklingssamtal, då de samlar ihop den dokumentation som finns och eventuellt tar reda på mer, genom att till exempel samtala med eleven. Malin beskriver hur det dokumenterandet gör att hon sorterar sin tankar om elevens kunskapsutveckling.

De fyra pedagogerna skiljer sig åt när det gäller den spontana bedömningen som sker när de upptäcker något kring elevernas utveckling. För Eva är det självklart att direkt skriva ner det hon upptäcker, eftersom hon annars skulle förlora kunskapen, medan Petra skulle uppleva det splittrat. Petra kommer ihåg det hon upptäcker ändå. Malin berättar också att hon antecknar, men gör det efter lektionen eller vid skoldagens slut. Hon kan ibland skriva ner en iakttagelse om en elev på en lapp och lägga i fickan för att senare under dagen föra över anteckningen till en klasslista eller liknande. Kristina går direkt till almanackan och antecknar hur hon vill arbeta med eleven. Metoderna för dokumenterandet verkar beroende av pedagogernas personlighet.

### **Samarbete mellan kollegor**

När det gäller samarbete kring dokumenterandet berättar Malin om vinsten av att vara minst två pedagoger som kan diskutera sina bedömningar med varandra. De är alltid minst två pedagoger när de skriver omdömen om eleverna. Kristina uttrycker tydligt att hon saknar en kollega att diskutera med. Hon säger i slutet av intervjun att hon senast idag sagt till sina kollegor att hon vill att de ska jämföra texten i dokumenten med varandra. Även Eva saknar en kollega att samtala med kring formuleringar. Petra berättar om att hon och hennes kollegor arbetade tillsammans med bedömningarna av de nationella proven. De har också tillsammans i arbetslaget hittat sätt att följa upp de bedömningar som gjorts av eleverna med diagnosmaterialet Diamant. Petra menar att samarbetet är en förutsättning för att hitta sådana lösningar.

### **Konsekvenser av bedömning och dokumentation**

Förutom en redovisning av de konsekvenser bedömning och dokumentation kan få för *pedagoger*, kommer också konsekvenser för *elever och föräldrar* belysas.

### **Konsekvenser för pedagoger**

Alla fyra pedagogerna menar att de har nytta av bedömning och dokumentation av elevernas utveckling när de planerar undervisningen. De beskriver att de tar reda på elevernas kunskaper både före och efter varje arbetsområde. En annan tydlig tendens i materialet är att pedagogerna inte är färdiga, utan har en vilja att bli bättre på att dokumentera elevens utveckling. De verkar ha arbetat mycket för att hitta de former för bedömning och dokumentation som passar dem. De berättar också om hur de vill utveckla det som de ännu inte är riktigt nöjda med, när det gäller bedömning och dokumentation. Petra beskriver också negativa konsekvenser för pedagoger med all utveckling och förändring av dokumenterandet. Nya riktlinjer och direktiv uppifrån gör att det enligt henne avsätts för mycket tid, både till att

hitta former för bedömning och dokumentation, men också för att genomföra till exempel utvärderingar av åtgärdsprogram och bedömningar inför skriftliga omdömen. Petra menar att det kan få till följd att lärare inte hinner anpassa material och undervisning i praktiken, alltså utföra de åtgärder som skrivs i dokumenten.

Petra beskriver att bedömning av elevers kunskap ibland kan leda till ökad stress för lärarna. Hon menar att det är viktigt att följa upp det som kommer fram i bedömningar och dokumentation och att det ibland blir frustrerande med dokumentationen när hon inte hinner stödja de elever som är i behov av stöd. Hon ser risken att dokumenterandet kan stanna vid själva kunskapen om vad vissa elever inte kan.

### **Konsekvenser för elever och föräldrar**

Det framgår i materialet att det är svårt att formulera en text över elevers utveckling, som både är professionell och samtidigt läsbar för elever och föräldrar. De intervjuade resonerar kring hur delaktiga eleverna är i sin utveckling och vilket stöd dokumenterandet utgör för delaktigheten. Petra funderar på om inte den metod man använde tidigare gjorde eleverna mer delaktiga. Hon berättar att de då använde matriser och att läraren satt med några elever och diskuterade utifrån matriserna hur långt de hade kommit. Även Kristina efterlyser någon form av matris som hon och eleverna kan fylla i tillsammans, något som gör det tydligt för eleverna var de befinner sig och vart de är på väg i sin matematikutveckling. Genom sådan dokumentation kan eleverna få syn på sin kunskapsutveckling enligt pedagogerna.

För elever och då särskild för de som är i behov av särskilt stöd, betyder dokumentationen enligt de intervjuade att de får en undervisning som är anpassad efter deras nivå. I vissa fall uttrycker de intervjuade till och med att dokumentationen krävs, för att få det stöd eleverna har rätt till. För föräldrarna innebär dokumentationen att de har möjlighet att bli delaktiga i sina barns utveckling. Malin nämner också att dokumentationen gör att föräldrarna kan delta och stödja sitt barns kunskapsutveckling.

Intervjuerna visar alltså att bedömning och dokumentation kan göra elever och föräldrar delaktiga i lärandet, men det beror på hur dokumentet är skrivet och på hur det används. Enligt pedagogerna är det bland annat språket som avgör elevers och föräldrars delaktighet, men också möjligheten att se kunskapsutvecklingen. De intervjuade talar om att hålla dokumenten levande. Kristina gör det till exempel genom att både hon, elever och föräldrar kommenterar de individuella målen i utvecklingssamtalen flera gånger under terminen. Malin och Petra har IUP – lektioner, då eleverna arbetar med sina individuella mål. Malin berättar också att hon för att hålla åtgärdsprogrammen levande skriver dem själv, istället för att låta specialpedagogen göra det. Det finns alltså en tydlig strävan från de intervjuade att använda dokumenten och genom dem, få eleverna delaktiga i sitt lärande.

## Diskussion

Avsnittet delas in i en metoddiskussion och en resultatdiskussion och avslutas med specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning inom området.

## Metoddiskussion

Syftet var från början att studera hur lärare gör när de dokumenterar elevers utveckling. Efter fördjupning i ämnet och när de första intervjuerna genomförts blev det uppenbart att den dokumentation jag var ute efter förutsätter en bedömning. Sambandet mellan bedömning och dokumentation blev synligt. Samtidigt upplevdes det viktigt att skilja på de två aktiviteterna för att öka tydligheten. Att jag själv inledningsvis inte var klar över att det egentligen var både bedömning och dokumentation som intresset riktades mot, påverkade innehållet i intervjuerna. Även om de intervjuade berättade om både bedömning och dokumentation hade det varit tydligare om vi i samtalet tillsammans talat om de två begreppen som två företeelser. Inga frågor ställdes heller till de intervjuade om hur de fått kunskap om bedömning och dokumentation, vilket hade bidragit med intressant kunskap till frågeställningen om processer som påverkar bedömning och dokumentation.

Fördelarna att använda intervjuer som insamlingsmetod har redan diskuterats under rubriken metodöverväganden. Då nämndes att observationer kunde ha varit en annan möjlig metod. I planeringen av undersökningen var ett av alternativen som övervägdes att kombinera intervjuer och observationer. Tanken var att utifrån intervjuer med pedagoger observera bedömning och dokumentation medan det pågick. Genom intervjuerna skulle de kontexter upptäckas som innebar bedömning och dokumentation av elevers utveckling. Men genom förberedelser och planering blev det uppenbart att stor del av pedagogers bedömning och dokumentation sker oplanerat, vilket gjorde det praktiskt svårt att planera och genomföra deltagande observationer, på den begränsade tid som fanns till förfogande.

Tidigare skrevs att inga anspråk görs på att resultatet kan generaliseras. Jag menar alltså att man genom studien inte kan lära sig allt om hur pedagoger gör när de bedömer och dokumenterar. Däremot menar jag att man genom studien kan få kunskap om hur man *kan* göra och tänka om bedömning och dokumentation. Hur hade då studiens resultat kunnat bli mer generaliserbart? Med en sociokulturell syn på lärande skulle det inte vara möjligt att genomföra en studie, med syftet att få kunskap om hur pedagoger i allmänhet gör, när de bedömer och dokumenterar. Den sociokulturella synen på bedömning och dokumentation medför ett antagande om att görandet, enligt Säljö (2000), påverkas av den kontext det studeras i och kontexten förändras hela tiden. Det innebär att varje pedagog gör olika beroende på miljön, vem eleven är och vem hon själv är, vilket också studiens resultat visar. Däremot hade det varit möjligt och intressant, som nämndes i avsnittet om avgränsningar, att med en kvantitativ studie ta reda på vilka olika slags dokument som används och vilka av dokumenten som upplevs mest användbara, för att stödja elever i behov av särskilt stöd.

Mer och annan kunskap hade dock kunnat fås, med den metod som användes, om kriterierna för urvalet av intervjupersoner skrivits på ett annat sätt, så att också lärare från högstadiet kommit med i undersökningen. Att det endast var pedagoger som undervisar de yngre åldrarna som intervjuades kan ses som en brist. Det hade varit intressant att studera hur pedagoger med vana att bedöma inför betygsättning, gör bedömningar och dokumenterar elevers utveckling i matematik. Trots detta anser jag att studien bidragit till ökad kunskap om hur lärare gör när de bedömer och dokumenterar och därmed har syftet uppnåtts.



## Resultatdiskussion

Hur gör då lärare när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling? Hur agerar pedagogerna och hur påverkar och påverkas bedömning och dokumentation av processerna runt om?

De inledande orden i uppsatsen handlade om att dokumentation krävs för planering, uppföljning och utvärdering av stödet till elever i behov av särskilt stöd. Resultatet visar tydligt att pedagogerna använder bedömning och dokumentation på detta sätt. Alla fyra pedagogerna berättar om att bedömning och dokumentation används vid planering av undervisning. Några berättar att de både inför och som avslutning på arbetsområden tar reda på vad eleverna kan. Pedagogerna utgår sedan från det i det fortsatta arbetet.

I inledningen framkom också att kunskapen om dokumentens förekomst, användbarhet och innehåll varit begränsad (Skolverket, 2003). Det är 7 år sedan detta skrevs. När det gäller pedagogerna i den här studien har en utveckling skett, men det finns fortfarande oklarheter i deras skolkontext när det gäller användande. Att Eva som arbetat som lärare i många år säger att hon aldrig behövt skriva ett åtgärdsprogram är ett av de tecknen, men också Kristinas funderingar kring hur åtgärdsprogrammen ska skrivas. På hennes skola har de olika åsikter om hur åtgärdsprogrammen ska användas. Att det fortfarande finns oklarheter när det gäller användandet stämmer väl med utvärderingen av Skolverkets implementeringsinsatser, inför införandet av den förändrade individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen (Skolverket, 2010). Man såg i utvärderingen att pedagoger, rektorer och skolledare fått större kunskaper, men inte den förmåga som Skolverket hoppats.

### Makt och styrning genom bedömning och dokumentation

När Kristina berättar om att hon tror att specialpedagogen använder åtgärdsprogrammen som ett redskap för att påverka politiker, medan hon själv vill se åtgärdsprogrammen som ett redskap för att använda de resurser som finns, säger det mycket om oklarheten i hur dokumenten ska användas. Det leder också tankarna till det Andréasson och Asplund Carlsson (2009) skriver om elevdokumentationens olika funktion, beroende på vem som är skribent och vem som är mottagare. Kristina ser åtgärdsprogrammet som ett arbetsredskap med pedagogerna som mottagare, medan specialpedagogen skriver, i alla fall delvis, med politikerna som mottagare. De olika tänkta mottagarna får precis som Andréasson och Asplund Carlsson (2009) skriver, konsekvenser i dokumentets innehåll, till exempel genom att de åtgärder som skrivs, i det ena fallet är realistiska och i det andra önskade. Man kan bara undra vad konsekvensen blir för eleven i behov av särskilt stöd. Vilket av dokumenten gynnar eleven? Kristina uttrycker tydligt vad hon tycker om åtgärder som endast är önskningar ”Då har vi ju inte jobbat med de verktygen vi har för att hjälpa honom.”

Att den målstyrda skolan kräver kontroll genom pedagogers dokumentation är en form av styrning som innebär att dokumenten har ytterligare en funktion och därmed ytterligare en mottagare. Det är kanske inte så konstigt att specialpedagogen använder åtgärdsprogrammen som ett sätt att påverka resursfördelningen. Samtidigt är det relevant att Kristina vill använda de resurser som finns på bästa sätt för att öka elevers möjligheter att nå målen. Precis som Nilholm och Björk-Åkesson (2007) beskriver är specialpedagogiken mångfacetterad.

Både Ahlberg (2001) och Lindström (2005) menar att nationella prov är en styrfaktor på skolans undervisning. I intervjuerna ser man detta och att även bedömningar och dokumentation påverkas av de nationella proven. Malin berättar att de nationella proven

lägger vikt vid elevernas förmåga att visa hur de tänker. Hon nämner det som en anledning till att de i undervisningen lagt mycket tid på att eleverna ska utveckla den förmågan. Petra ser möjligheten att utveckla den metod hon använde i samband med de nationella proven, för att lyssna på elevernas samtal kring problemlösningsuppgifter och använda det till bedömning. Även Eva nämner de nationella proven och berättar hur hon blivit inspirerad att själv tillverka självskattningsmatriser, liknande dem som fanns i de nationella proven.

## **Pedagogen som person påverkar både innehåll och metod för bedömning**

Föreliggande studies resultat visar att de intervjuade styr mycket över både innehållet och metoderna för dokumentation. De uttrycker att deras kunskapssyn påverkar vilket fokus de har. Malin säger att hon med sin kunskapssyn letar efter det eleverna kan för att utgå från det i det fortsatta lärandet. Med en annan kunskapssyn tror hon att hon bara hade sett elevernas brister.

Pettersson (2005) menar att någon måste avgöra vad som ska bedömas, eftersom det inte går att dokumentera allt. Ett tydligt resultat av de fyra intervjuerna är att den enskilde läraren har stor inverkan både på innehållet och metoderna för bedömning och dokumentation. Enligt Lindström (2005) har en förskjutning skett när det gäller vad som bedöms, från att ha handlat om kunskaper och färdigheter, i riktning mot bedömning av förståelse och förmågor. Detta syns i materialet, till exempel genom de intervjuades beskrivningar av hur de bedömer om eleverna kan förklara hur de löser uppgifter.

De talar alla fyra om att de använder samtal med och mellan elever för att bedöma. De antar en sociokulturell syn på lärande (Säljö, 2000). Enligt det sociokulturella perspektivet är processen viktigare än resultatet. Nuvarande läroplan Lpo 94 (2006) och kursplan (Skolverket, 2000) trycker också på processen genom att betona problemlösning, förståelse och användbara kunskaper. De intervjuade visar att de liksom Säljö (2000) menar att man lär genom samtal. De arrangerar situationer då de kan bedöma/lära sig om elevernas kunskapsutveckling, utifrån samtal. Dessutom menar de att eleverna lär sig i samtal med varandra. Flera av dem lyfter också fram elevernas förmåga att förklara hur de tänker som viktigt och att eleverna pratar om matematiken. De ser på lärande som att det sker genom kommunikation. Men de talar också om att öva det eleven inte kan. Kristina berättar till exempel om att flera av hennes elever inte gått vidare, eftersom de inte är säkra på talområdet noll till tio. Då fortsätter de arbeta med det på olika sätt för att så småningom kunna gå vidare till talområdet noll till tjugo. Även Petra berättar att hon genom diagnoser tar reda på vilka elever som inte kan och ger dem möjlighet att träna på det. I de fallen verkar det vara resultatet och inte processen som är viktigt. Det är uppenbarligen inte så enkelt att man bara kan se till processen, en kombination behövs. Pettersson (2005) påtalar att den vidgade kunskapssynen innebär att det blir svårare för lärarna med valet över vad som ska bedömas och hur det ska generaliseras. Som ett exempel kan nämnas att kunskapssynen i läroplan och kursplan innebär att bedömningar ska gå ut på att ta reda på om eleverna kan använda sina kunskaper (Utbildningsdepartementet, 1997). Flera av de intervjuade beskrev vikten av att eleverna kan använda sina matematikkunskaper, men de berättade inte om hur de bedömde och dokumenterade den kunskapen. Jag frågade dem inte heller. Det är definitivt viktigt att vara uppmärksam på det Pettersson (2005) poängterar nämligen att inte enbart bedöma det enkelt mätbara utan det väsentliga, både process och resultat.

Alla fyra pedagogerna har mycket kunskap om eleverna i huvudet, men i olika hög grad och på olika sätt skrivs den informationen ner. Detta nämner Pettersson (2005) som en risk när det gäller bedömning, att kunskapen visas men inte dokumenteras. För Eva och Malin är det

nödvändigt att skriva ner informationen de får under lektionerna om elevernas utveckling. Eva gör det direkt, medan Malin ofta väntar till lektionen eller hela skoldagen är slut. Petra skriver nästan inga anteckningar, men är nöjd med att ha informationen i huvudet, medan Kristina går till almanackan och antecknar där om eleven. De har hittat metoder som passar dem. Att de gör på olika sätt blir inget överraskande resultat med det sociokulturella sättet att se på lärande, vilket medför att det inte finns ett enda sätt att bedöma och dokumentera utan kontexten påverkar. Säljö skriver "Inte heller kommer det någonsin att skapas en slutgiltig teknisk lösning i form av undervisningsmetoder eller teknologier som på ett mirakulöst sätt automatiserar dessa processer" (Säljö, 2000, s. 12). Vad är det då för kunskap eleverna visar, men pedagogerna väljer att inte dokumentera? Flera av de intervjuade berättar om att de dokumenterar när de upptäcker något som bryter mot bilden de har om elevens kunskapsutveckling. Den spontana bedömningen och dokumentationen blir alltså olika för olika elever. De skriver också att de antecknar mer för elever i behov av särskilt stöd, eftersom de inte följer den förväntade utvecklingen och de intervjuade behöver veta mer om dem, för att veta hur de ska stödja deras lärande. Det verkar som att den "normala", förväntade kunskapen, finns i pedagogernas huvuden, utan att skrivas ner direkt. Den dokumenteras när individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen ska skrivas.

### **Styrkor eller svagheter - vad utgår pedagogerna från i dokumenten?**

Resultatet visar att de intervjuade i sina egna anteckningar verkar utgå från det eleven inte kan. Är detta ett tecken på det Fischbein (2007) beskriver som ett snävt individualistiskt synsätt, inriktat på kompensatoriska åtgärder, då svårigheter redan uppstått? Betyder det att de intervjuade antar ett kategoriskt perspektiv, där eleven ses som bärare av problemen? Så enkelt är det antagligen inte. Nilholm och Björk-Åkesson (2007) är några av dem som beskriver specialpedagogik som ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts. Det är enligt min mening naturligt att pedagogerna med vårt målstyrda skolsystem tar reda på vad eleverna ännu inte kan för att kunna stödja dem att nå målen. Emanuelsson (2002) reflekterar över om det överhuvudtaget är möjligt för alla elever att nå målen på utsatt tid. Han menar att en konsekvens av det målstyrda systemet är att skolan skiljer på de "normala" som kan bli godkända och de "onormala" som inte kan bli godkända. Evas känsla av obehag inför att redan i ettan skriva att en elev inte når målen visar på det Emanuelsson säger om de absoluta kriteriernas orimlighet, när de definierar vissa elever som godkända och andra som icke godkända. Emanuelsson talar visserligen om betygssystemet och inte om de skriftliga omdömena som Eva gör, men för eleven blir det samma konsekvens. Enligt Emanuelsson (2002) skulle varje elev ha mål som är satta med hänsyn till de förutsättningar som finns att faktiskt nå dem. Även Ahlberg (2001) poängterar vikten av att minska avståndet mellan krav och förutsättningar för elever i behov av särskilt stöd. Men hur skulle det fungera i den mål- och regelstyrda skolan som säger att alla ska nå bestämda mål vid en viss tidpunkt?

### **Delaktighet**

Det är tydligt att de intervjuade strävar efter att göra eleverna delaktiga i sitt lärande med hjälp av dokumentationen. I det sammanhanget tar de upp språket, men också formen på dokumentet som avgörande för om det bidrar till delaktighet eller inte. De reflekterar över att det är svårt att både använda ett språk som elever och föräldrar förstår och samtidigt ha ett professionellt språk. Men det verkar också vara samtalen med eleverna om bedömningarna och dokumentationen som bidrar till delaktigheten. Kristina nämner samtal med eleverna före utvecklingssamtalen för att förbereda dem. Petra pratar om hur hon och eleverna tidigare fyllde i "Jag kan häften" tillsammans och att det samtalet om elevernas kunskapsutveckling

bidrog till delaktighet för eleverna. Även självvärderingarna som de intervjuade beskriver verkar vara positivt för elevernas förståelse av sin egen kunskapsutveckling. När Hall och Burk (2003) reflekterar över elevernas delaktighet poängterar de vikten av att eleverna får tid och möjlighet att utvärdera sin erfarenhet, eftersom det endast är eleven som kan använda sin erfarenhet som en resurs som kan ha djup betydelse för dem. Lindström (2005) beskriver återkoppling när han talar om bedömning för lärande. Han tar också upp att eleverna behöver veta var de befinner sig i förhållande till målen och hur de ska göra för att komma vidare mot målen. Det kanske är den medvetenheten de intervjuade menar när de talar om elevers delaktighet i samband med matriser; Petra nämner "Jag kan häfte" och Kristina efterlyser något liknande matrisen i "språket lyfter"<sup>4</sup>. De talar om något som visuellt kan visa eleverna vilka mål de ska nå och var de är just nu. Det är kanske med Emanuelssons (2002) tankar i bakhuvudet, inte nödvändigt att ha en bestämd tidpunkt för när alla ska ha nått de målen...

Andreasson (2007) lyfter språkets betydelse i dokumenten och poängterar vikten av att de som skriver är medvetna om språkets betydelse. Resultatet visar att de intervjuade är medvetna om att språket har betydelse för elevernas och föräldrarnas möjlighet till delaktighet. Alla fyra intervjuade talar om språket i dokumenten och ser samarbetet med kollegor om formulerandet som önskvärt. Även om de inte uttalar någon speciell risk, mer än att använda ett språk som inte främjar delaktighet, är det positivt att se att de intervjuade är medvetna om att språket är betydelsefullt. De använder språket som verktyg i bedömning och dokumentation, både för att lära sig om elevernas kunskapsutveckling och för att visa eleverna på sin egen utveckling.

Men det är inte enbart i samband med språket i dokumenten som de intervjuade talar om samarbete med kollegor. Malin berättar om att de alltid är minst två som tillsammans skriver de skriftliga omdömena, för att de ska kunna jämföra sina bilder av elevernas kunskapsutveckling. Petra poängterar vikten av ett fungerande arbetslag för att hitta möjligheter att följa upp de bedömningar som gjorts. Det stämmer väl med det Ahlberg (2001) skriver om att samarbete och dialog i arbetslaget kan skapa förutsättningar för att synliggöra pedagogiska strategier.

## **Specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning**

Vad innebär nu detta för det specialpedagogiska området? Enligt min undersökning vet de fyra pedagogerna vilka dokument som finns, men resultatet pekar också på att det fortfarande är viktigt att pedagoger får möjlighet att tillsammans reflektera över syftet med dokumentationen, vem den tänkta mottagaren är och hur resultat av bedömningar ska följas upp. Att leda samtal om detta skulle vara en viktig uppgift för en specialpedagog.

En annan uppgift för specialpedagoger är att hitta balansen i dokumenterandet, så att pedagoger ute på skolorna kan använda bedömning och dokumentation som ett redskap för att öka måluppfyllelsen för alla elever. Ett sätt att hitta balansen i dokumenterandet kan vara genom att specialpedagoger uppmuntrar och stödjer lärarna att hitta sitt sätt att bedöma och dokumentera i vardagen. Då kan bedömning och dokumentation bli redskap för lärande.

Redan tidigare har möjligheten att studera bedömning och dokumentation genom observation nämnts. Det är en möjlig fortsättning på denna studie. Ytterligare en möjlighet att komplettera föreliggande studie är genom att intervju lärare som arbetar på "högstadiet" om hur de gör

---

<sup>4</sup> "Språket lyfter" är ett av Skolverkets material för att följa elevers kunskapsutveckling i svenska.

när de bedömer och dokumenterar elevers utveckling i matematik. Intressant hade också varit att göra liknande intervjuer, men med ett annat skolämne i fokus.

Ännu en möjlig framtida studie med koppling till föreliggande studies syfte skulle vara att genom textanalys och intervju eller observation studera kopplingen mellan pedagogens kunskapssyn och dokumentation.

Asp Onsjö (2006) beskriver hur hennes resultat visar att det väsentliga för om åtgärdsprogrammet ska bli ett verktyg i praktiken är om det skapats i dialog och att rektors roll är svår att överskatta. Att ytterligare studera vilken roll rektor har för arbetet med bedömning och dokumentation skulle vara både intressant och viktigt. Jag skulle gärna i framtiden studera skolor där bedömning och dokumentation används och upplevs som ett redskap för lärande. Att hitta mönster för hur de rektorer gör som leder arbetet på sådana skolor, skulle ge ytterligare kunskap om bedömning och dokumentation.

Redan när föreliggande studies inriktning beskrevs, under rubriken Avgränsningar och närliggande områden, nämndes möjligheten att studera hur dokument kring elevers utveckling kan användas som utgångspunkt för skolutveckling. Detta skulle vara ett intressant framtida forskningsämne. **Bedömning och dokumentation kan vara redskap för både lärares och elevers lärande.**

## Referenslista

- Ahlberg, A (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I. Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.66-84) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? - Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I Clark, C, Dyson, A & Millward, A (Red.) *Theorising special education* London and New York: Routledge.
- Andréasson, I & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber AB.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Intellecta Docusys AB.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta universitatis gothogurgensis.
- Bergström, G & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I. Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C, Dyson, A & Millward, A. (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Diamant. (2009). Hämtad 23 maj 2010 från <http://www.skolverket.se/sb/d/3046/a/17763>
- Ellmin, R. (2006). *Rätt dos för lärande*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Ellmin, B & Ellmin, R (2005). *Portfolio – att stödja lärandet i en skola för alla*. Kristianstad: Kristianstads tryckeri AB.

- Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? I R. Skolverket. *Att bedöma eller döma Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s.27-38). Stockholm: Liber distribution.
- Englund, T. (Red.). (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Engström, A. (1999). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. Arbetsrapporter vid pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C & Björk-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper : ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, K & Burk, W. (2003). *Making Formative Assessment Work Effective Practice in the Primary Classroom*.
- Johannisson, K. (1998). *Kroppens tuna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: PAN/Nordstedts
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I R. Lindström, L & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s.11-27). Stockholm: HLS förlag.
- Lpo 94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritze.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C & Björk-Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2010). *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning i matematik*. Skolverket. Hämtat 25 maj 2010 från Skolverkets publikationer på <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url>
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän?. I R. Lindström, L & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s.31-42). Stockholm: HLS förlag.

- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C & Björk-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet
- SFS. (1994). *Grundskoleförordningen*. (1994:1194) Hämtad 25 maj 2010 från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>
- Skolverket. (2010). *Redovisning av uppdrag om implementeringsinsatser rörande en förändrad individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. (Dnr U/2008/4180/S)
- Skolverket. (2009 a). *Att skriva skriftliga omdömen*. Hämtad 26 maj 2010 från [http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/44/07/Att%20skriva%20skriftliga%20omd%F6men\\_webb.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/44/07/Att%20skriva%20skriftliga%20omd%F6men_webb.pdf)
- Skolverket. (2009 b). *IUP-processen - Arbetet med den individuella utvecklingsplanen*. (09:1148).
- Skolverket. (2009 c) *Kunskapsbedömning i särskolan och särvtux*. (09:1122)
- Skolverket. (2009d) *TIMSS Advanced 2008 Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv* (rapport 336).
- Skolverket. (2009e) *Diamant. Nationella diagnoser i matte – En diagnosbank i matte för skolåren före årskurs 6, Marie Fredriksson (18 min)*. Film hämtad 25 maj 2010 från <http://www.skolverket.se/sb/d/3046/a/17763>
- Skolverket. (2009f) *Konstruktörernas beskrivning av Diamant*. Hämtad april 2010 från <http://www.skolverket.se/sb/d/3046/a/17763>
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritze
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. (03:813)
- Skolverket. (2000) *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritze
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (Skolverkets rapport 160). Stockholm:Liber
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm:Utbildningsdepartementet
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Strauss, A, Schatzman, L, Buchner, R & Sabshin, M. (1981). *Psychiatric Ideologies and Institutions*. New Brunswick: Transactions Books.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma



Torrance, H & Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.

Utbildningsdepartementet. (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. (Skr 1996/97:112)

## Bilaga 1 – Intervjuguide

Syftet är att undersöka exempel på hur pedagoger gör när de dokumenterar elevers utveckling i matematik, med särskilt fokus på den dokumentation som rör elever i behov av särskilt stöd.

### - Inledning

- Syftet med undersökning och detta samtal.
- Informerat samtycke.
- Anonymitet.
- Inspelning (varför och hur hanteras det inspelade materialet)

### - Samtalsunderlag

#### ○ Hur dokumenterar du elevers utveckling i ämnet matematik? Särskilt intressant hur du gör dokumentationen för de elever som är i behov av särskilt stöd.

- Berätta om ett tillfälle då du märkt att du haft nytta av att du dokumenterat en elevs utveckling i matematik.
- Beskriv så detaljerat som möjligt hur det går till när du dokumenterar en elevs matematikkunskaper.
- Vilka redskap har du till hjälp i dokumenterandet?
- Vad ligger bakom valet av dokumentationsformer? (eget val pga....., skolans beslut pga, arbetslagets beslut pga, .....)
- Vad dokumenteras kring elevers utveckling i matematik och hur har det innehållet valts ut?
- När dokumenterar du? (under elevernas skoldag, planeringstid, under utvecklingssamtal, ...)
- Samverkar du med någon när dokumentationen görs? (elev, förälder, annan pedagog...)? Hur går det till?
- Hur används dokumentationen? Vem är den/de tänkta läsarna av dokumentationen?
- Hur förvaras dokumentationen?

#### ○ Berätta om vad du tycker är viktigt för elever att kunna i ämnet matematik?

- Vad är viktigt för att elever i behov av särskilt stöd ska lära sig det som förväntas av dem?

- Hur tror du att din syn på vad som är viktig kunskap och hur elever i behov av särskilt stöd lär sig bäst får konsekvenser för vad som dokumenteras och hur dokumenterandet går till?
  
- **Vilka konsekvenser får dokumentationen kring elevens utveckling?**
  - för dig som pedagog?
  - för andra pedagoger?
  - för eleven i behov av särskilt stöd?
  - för föräldern?
  
- Om du tänker särskilt på dokumentation av utvecklingen hos elever i behov av särskilt stöd, vad utmärker den dokumentationen? Skiljer det sig från dokumentationen kring övriga elevers utveckling och i så fall på vilket sätt?
  
- Vad betyder dokumentationen kring elever i behov av särskilt stöd för det vardagliga arbetet?
  
- **Finns det något ytterligare du kommer att tänka på när det gäller dokumentation som vi inte pratat om eller något du undrar över?**
  
  
- Är det ok om jag ringer eller mailar dig med kompletterande frågor om behov uppstår?