



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Delaktighet och mening för alla elever

**En etnografisk studie om elevplaner som redskap för
elevers lärande i den pedagogiska praktiken**

Helena Calestam

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-25 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2012
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT12-IPS-25 SPP600
Nyckelord:	Delaktighet, individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, formativ bedömning, motivation

Syfte: Huvudsyftet med studien är att undersöka hur delaktighet och upplevelsen av mening i skolarbetet kan stärkas i en skola för alla, samt hur elevers aktiva reflekterande kring arbetet med elevplaner bidrar till det egna lärandet. Studien fokuserar både lärares och elevers perspektiv genom följande tre frågeställningar:

1. Hur skapas förutsättningar för elevers delaktighet?
2. Hur resonerar elever kring delaktighet?
3. Hur ser elever och lärare på betydelsen av elevplaner?

Teori: Studiens etnografiska ansats tar sin teoretiska utgångspunkt i Meads symboliska interaktionism (Mead, 1976). Människan försöker överbrygga klyftan mellan sig själv och omvärlden genom interaktion med sociala och fysiska objekt. Det talade och skrivna språket är redskap för att individen ska bli medveten om sig själv och kunna sätta sig i in i andras perspektiv. Språket, beteendena och föremålen utgör en uppsättning symboler som får en för aktörerna delad innebörd och mening. För att studera lärandet kopplas ansatsen till det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2005). Kunskap är subjektivt och konstrueras av individen genom kommunikation och socialt samspel.

Metod: Etnografisk metod har använts vid genomförandet av studien. Deltagande observationer gjordes i en klass (år 4) på en skola där man medvetet arbetade med elevers delaktighet genom bedömning för lärande (formativ bedömning). En av klassens lärare och skolans specialpedagog intervjuades. Informella och formella intervjuer genomfördes med enskilda elever, elever i par och i grupp. Två av de enskilda eleverna valdes ut för att de hade ett åtgärdsprogram. Dokumenten som har analyserats är individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram samt dokument med riktlinjer för upprättande av åtgärdsprogram. Analysen har skett genom en abduktiv tolkningsprocess (Fangen, 2004).

Resultat: Elevers delaktighet gynnas av en miljö och ett arbetssätt som möjliggör social interaktion och interaktion med fysiska objekt. Individuella utvecklingsplaner med mål och kunskapsnivåer beskrivna på ett sätt som alla elever förstår, påverkar elevernas delaktighet i bedömningen av sina prestationer. Det gör även elevledda utvecklingssamtal. Eleverna kände delaktighet i betydelsen engagemang men inte i betydelsen inflytande. Resultatet visar att arbetet med de individuella utvecklingsplanerna hade en positiv effekt på alla elevers medvetenhet, men också att det kan finnas en viss risk för stress och maktlöshet för elever som har svårare att nå målen. Elevernas engagemang, medvetenhet och motivation kopplas i huvudsak till de individuella utvecklingsplanerna. I arbetet med åtgärdsprogrammen användes också den formativa bedömningen, men dokumentet framstod i övrigt i första hand som ett arbetsredskap för de professionella, för att få alla elever att nå kunskapsmålen.

Förord

Det har varit spännande och utvecklande att få möjlighet att använda etnografisk ansats och metod i mitt examensarbete. Fältarbetet har inneburit rikliga tillfällen till träning av de färdigheter som behövs när man observerar fokuserat, och samtalar med både barn och vuxna. Förmågan att kunna analysera har stärkts och kombinationen av olika datainsamlingsmetoder har gjort det möjligt att se fenomen ur olika synvinklar. Allt detta tror jag kan komma till nytta för mig i min kommande roll som specialpedagog, där det handlar om att möta elevers olika behov och stödja lärare i deras viktiga arbete.

Jag vill tacka min handledare Girma Berhanu, som har hjälpt mig att hålla kursen när jag varit på väg ut i periferin. Ett stort tack till de pedagoger som gett mig förtroendet att få komma in i deras arbetsvardag. Jag är också tacksam för att ha fått ta del av barnens tankar och berättelser.

Att tränga in i begreppet delaktighet visade sig vara mer komplicerat än jag först tänkte mig, men olika intressanta aspekter trädde fram när jag försökte ha ett öppet och utforskande arbetssätt. Periodvis har det varit en utmanande och krävande upptäcktsresa. Målet att bli klar har hägrat hela tiden, på samma sätt som elever och lärare ständigt behöver ha målen i sikte. Men studiens stora fråga, *hur* man kommer till målet, har gett många nya insikter om hur viktig den processen är. Det är också något som är, och måste vara, i ständig utveckling och förändring. Jag avslutar med en dikt av Karin Boye, som har dykt upp i mina tankar den senaste tiden, och som beskriver betydelsen av vägen till målet.

I rörelse

Den mätta dagen, den är aldrig störst.
Den bästa dagen, är en dag av törst.

Nog finns det mål och mening i vår färd –
men det är vägen, som är mödan värd.

Det bästa målet är en nattlång rast,
där elden tänds och brödet bryts i hast.

På ställen där man sover blott en gång,
blir sömnen trygg och drömmen full av sång.

Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.
Oändligt är vårt stora äventyr.

Karin Boye

Helena Calestam
25 maj 2012

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Problemformulering	2
2. Syfte och frågeställningar	3
2.1 Begreppsförklaringar	3
2.1.1 Elevplaner	3
2.1.2 Delaktighet, interaktion och mening.....	3
2.1.3 Medvetenhet och motivation	4
3. Tidigare forskning.....	5
3.1 Det specialpedagogiska forskningsområdet	5
3.2 Elevplaner.....	6
3.3 Formativ bedömning	7
4. Teoretisk anknytning	10
4.1 Symbolisk interaktionism	10
4.2 Sociokulturellt perspektiv.....	11
5. Metod.....	13
5.1 Etnografisk ansats.....	13
5.2 Etnografisk metod	14
5.3 Urval	15
5.4 Genomförande	16
5.4.1 Bearbetning och analys	17
5.5 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet.....	17
5.6 Etiska aspekter.....	18
6. Resultat och analys.....	20
6.1 Dokument i form av elevplaner	20
6.1.1 Den individuella utvecklingsplanen - IUP.....	20
6.1.2 Åtgärdsprogram och tillhörande dokument	21
6.2 Klassrumssituationerna.....	22
6.2.1 Social interaktion och interaktion med fysiska objekt.....	22
6.3 Lärarens perspektiv.....	25
6.3.1 Arbetet med att stärka elevers delaktighet	25
6.3.2 Betydelsen av elevplaner	26
6.4 Specialpedagogens perspektiv	27
6.4.1 Arbetet med att stärka elevers delaktighet	27
6.4.2 Betydelsen av elevplaner	28
6.5 Elevers utsagor om den individuella utvecklingsplanen	29
6.6 En elevgrupps perspektiv	30
6.6.1 Elevernas resonerande kring delaktighet	30
6.6.2 Elevernas syn på elevplaners betydelse	31
6.7 Enskilda elevers perspektiv	31
6.7.1 Elevernas resonerande kring delaktighet	32
6.7.2 Elevernas syn på elevplaners betydelse	32

6.8 Sammanfattande analys	33
6.8.1 Delaktighet och mening	33
6.8.1.1 Engagemang och inflytande	33
6.8.1.2 Interaktion	34
6.8.1.3 Förståelse och medvetenhet	34
6.8.1.4 Motivation	34
6.8.2 Elevplanernas betydelse.....	35
7. Diskussion	36
7.1 Metodreflektion	36
7.2 Resultatdiskussion	37
7.2.1 Delaktighet och mening	37
7.2.2 Elevplanernas betydelse.....	39
7.2.3 Sammanfattande reflektioner	40
7.3 Specialpedagogiska implikationer	41
7.3.1 Förslag till fortsatt forskning	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1: Missivbrev	
Bilaga 2: Brev till vårdnadshavaren	
Bilaga 3: Medgivandeblankett	
Bilaga 4: Intervjuguide: Lärare och specialpedagog	
Bilaga 5: Intervjuguide: Elever	

1. Inledning

Efter att ha arbetat i skolans värld sedan 1980-talet har jag på nära håll följt de förändringar som skett under denna tid. Arbetet har främst handlat om elever i behov av stöd. Det är villkoren för dem, samt deras lärande och utveckling, som mitt engagemang kretsat kring. Många lärare ger uttryck för att arbetsuppgifterna blir allt fler och att dokumentationen stjäl tid från undervisningen och det vardagliga arbetet med barnen. Samarbetet med elever och föräldrar har utvecklats från kortfattade, muntliga kvartssamtal till en, i flera fall, timslång genomgång av den individuella utvecklingsplanen samt åtgärdsprogram. Min bild av elevernas perspektiv är att de upplever högre krav i den mål- och resultatstyrda skolan. Tillkortakommanden tydliggörs genom de skriftliga omdömena som ges varje termin från första skolåret.

Att alla elever ska lyckas, vilket ofta likställs med att nå målen, är något som diskuteras på alla nivåer. Forskning kring bedömning, dokumentation och dess konsekvenser för det vardagliga arbetet med eleverna har stor relevans för det specialpedagogiska kunskapsområdet, vilket handlar om målsättningen en inkluderande ”skola för alla” samt vad, och vems problemet är när det gäller svårigheter i skolsituationen. Persson (2007) menar att det är intressant att specialpedagogisk forskning närmar sig pedagogiken och dess frågor kring målformulering och bedömning då de som ”drabbas” av det systemet är de som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Rosenqvist (2007) föreslår forskning som handlar om skillnaderna mellan mål och verklighet genom studier kring detta på konkret skolnivå.

Forskningen kring bedömning i relation till specialpedagogiska frågor och mina erfarenheter av situationen för elever i behov av stöd, har gjort mig nyfiken på att ta reda på mer om delaktighetens betydelse i den pedagogiska praktiken, samt om hur eleverna själva upplever sin lärandesituation och arbetet med de dokument som används.

1.1 Bakgrund

Skolans och lärarnas uppdrag har förändrats sedan skolan genomgått ett systemskifte som främst förknippas med 1990-talet. Den mål- och resultatstyrda skolan har medfört allt högre krav på dokumentation och utvärdering för att säkerställa effektivitet och kvalitet. Asp-Onsjö (2011) lyfter fram att det fria skolvalet och en ökad decentralisering har lett till att den lokala friheten har stärkts på samma gång som den centrala kontrollen utökats. Intentionen med dokumentation som redskap för den statliga styrningen kan både ses som ett sätt att säkra kvaliteten och att garantera rättigheter för individen. 1990-talets ekonomiska nedgång orsakade ett trendbrott där resurserna per elev började minska, inte minst när det gällde antal lärartimmar per elev (Skolverket, 1993). Löfquist (1999) sammanfattar systemskiftets konsekvenser för elever i behov av stöd med att de lokala aktörerna i skolan har fått ett ökat handlingsutrymme samtidigt som de ekonomiska nedskärningarna minskat möjligheterna för detta handlingsutrymme.

Bedömningen av elevernas kunskapskvaliteter ska sättas i relation till de uppsatta målen i läroplanen. Ett problem med målstyrning är att målen ofta är allmänt hållna och mångtydiga. I Lpo 94 angavs mål att sträva mot och mål att uppnå (Skolverket, 1994). 2011 kom en ny samlad läroplan, Lgr 11, med övergripande mål och riktlinjer, kursplaner samt kunskapskrav (Skolverket, 2011). Kursplanerna är indelade i syfte och centralt innehåll för olika åldersgrupper. En skillnad jämfört med Lpo 94 är att Lgr 11 ger mer vägledning när det gäller

vilket innehåll som ska finnas med i de olika ämnena. *Vad* undervisningen ska handla om blir tydligare, men *hur* det ska ske är fortfarande upp till varje skola och lärare.

Den dokumentation som vuxit fram kring arbetet med undervisningen handlar om åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen. Användande av åtgärdsprogram har varit obligatoriskt i grundskolan sedan 1995 (Asp-Onsjö, 2006). 2005 kom ett beslut om att en skriftlig individuell utvecklingsplan, IUP, ska upprättas i samband med utvecklingssamtal. 2008 kompletterades den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. (Skolverket, 2008b).

På senare tid har flera granskningar pekat på en allt sämre måluppfyllelse i svensk skola (Skolverket, 2009b). I och med övergången till ett decentraliserat och målstyrt system har åtgärdsprogrammen fått en ökad betydelse när det gäller att planera, utforma och utvärdera arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2004). Dokumentationen för lärarna har ökat kraftigt i och med att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen, ibland kompletterat med ett åtgärdsprogram. Kraven på både lärare och elever har med andra ord skärpts, och det blir allt tydligare att det behövs mer forskning kring arbetet med dessa dokument. Ökad kunskap på detta område kan bidra till bättre resultat för skolan både på individnivå och för skolan som helhet.

1.2 Problemformulering

Utifrån denna bakgrund framträder att det är en intressant forskningsfråga att undersöka hur vi bäst kan stödja eleverna i sin kunskapsutveckling genom olika dokument och andra verktyg, men på ett för alla parter hanterbart och meningsfullt sätt. På ett övergripande plan handlar det om hur man kan skapa en fungerande koppling mellan mål och verklighet. Målen som kommer till uttryck i elevplaner ska omsättas i praktiskt arbete. Hur man arbetar vidare utifrån de bedömningar som görs får stor betydelse för den fortsatta utvecklingen, framförallt för de elever som har svårast att nå målen. Läroplanen ger direktiv om vad som ska undervisas om, men inte hur. På vilket sätt kan den pedagogiska praktiken utformas med fokus på alla elevers delaktighet, och hur tänker och agerar eleverna i en förändrad bedömningspraktik? Hur tas den formativa bedömningen emot av eleverna och vad händer i de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen?

Det finns svenska skolor som på senare tid har börjat implementera BFL (bedömning för lärande), som innebär att formativ bedömning ska genomsyra undervisningen genom olika strategier, och som bygger på elevers delaktighet. Studiens bidrag till det specialpedagogiska forskningsområdet blir att, huvudsakligen utifrån ett elevperspektiv, undersöka elevers delaktighet och arbetet med elevplaner i en skola som har arbetat enligt BFL under en tid, med särskilt fokus på de elever som är i behov av någon form av stöd.

2. Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med studien är att belysa hur delaktighet och upplevelsen av mening i skolarbetet kan stärkas i en skola för alla, samt hur elevers aktiva reflekterande kring arbetet med elevplaner bidrar till det egna lärandet. Syftet preciseras i följande tre frågeställningar:

1. Hur skapas förutsättningar för elevers delaktighet?
2. Hur resonerar elever kring delaktighet?
3. Hur ser elever och lärare på betydelsen av elevplaner?

2.1 Begreppsförklaringar

Centrala begrepp i studien är elevplaner, delaktighet, interaktion och mening. Övriga begrepp som behandlas är medvetenhet och motivation.

2.1.1 Elevplaner

Uttrycket *elevplaner* används här som ett gemensamt namn för individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen och åtgärdsprogram.

Den individuella utvecklingsplanen ska vara framåtsyftande och skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt. Det skriftliga omdöme som läraren ska ge handlar om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne som eleven får undervisning i. Den kan också innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen (Skolverket, 2008b). Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd av någon anledning ska ett åtgärdsprogram upprättas. Åtgärderna i åtgärdsprogrammet ska handla om elevens hela skolsituation. De ska utgå från eleven starka sidor och användas på ett sådant sätt att självuppfattning och självtillit stärks (Skolverket, 2008a).

2.1.2 Delaktighet, interaktion och mening

Delaktighet kan övergripande sägas betyda att man tar aktiv del i ett skeende. Enligt Molin (2004) används begreppet både för att beskriva en egenskap hos individen och en samspelsprocess. Begreppet kan syfta på flera olika aspekter. Molin gör en uppdelning mellan intrapersonell och interpersonell delaktighet. Den intrapersonella utgår från egenskaper hos individen och dit räknas *engagemang* och *aktivitet*. Den interpersonella delaktigheten berör vad som händer mellan individen och omgivningen. Den kan då likställas med t.ex. *interaktion*. Andra betydelser som Molin tar upp, och som har relevans framförallt inom handikappområdet, är *tillhörighet* och *identitet*, men även *tillgänglighet*. *Integrering* är ytterligare en betydelse som används i de sammanhangen.

Delaktighet kan också ha betydelsen *inflytande*, och har då att göra med makt – att kunna bestämma över sig själv. Ahlberg (2009) påpekar att utbildningspolitiska dokument ofta använder begreppet och kopplar delaktighet till demokratiska arbetsformer och inflytande. När Skolverket (2009a) beskriver elevers delaktighet handlar det om att eleverna genom den pedagogiska planeringen ska öka sin förståelse för vad de ska lära sig och utveckla. Detta är

något som ska ge dem möjlighet att utveckla sitt inflytande och ansvar, och som är viktigt vid utvecklingssamtalen när den framåtsyftande planen fastställs.

Begreppet delaktighet används i denna studie främst i betydelsen *engagemang* och *aktivitet*. Det som avses är elevers aktiva deltagande i sin läroprocess och i den individuella planeringen. *Inflytande* är också en aspekt av delaktighet som används i studien när gäller läroprocessen och elevplanerna.

Interaktion är en form av delaktighet som spelar en central roll i studien. Begreppet interaktion står för att två saker står i relation till varandra och inverkar på varandra. Individerna interagerar både med sociala och fysiska objekt i sin omgivning. Interaktion kan också likställas med socialt samspel. Mead (Berg, Boglind, Leissner, Månson och Värnlund, 1982) anser att det är det sociala samspelet som skapar en individs medvetande, jaguppfattning och meningsskapande.

Det som har *mening* för någon har betydelse och innebörd, och används i nära samband med förståelse. Gärdenfors (2006) menar att människan har en stark drivkraft att förstå sig själv och hur världen hänger samman. Människan har en förmåga att skapa mönster i tillvaron och att vi vill kunna förklara allt. Att hitta mening är att förstå varför något sker. Kullberg (1996) uttrycker det som att människan lär för att skapa mening.

Mening och delaktighet är mångtydiga begrepp som, i de betydelser som avses i denna studie, också kan ha ett inbördes samband. Eleverna kan vara delaktiga genom att ha inflytande över och vara aktiva i läroprocesser, vilket kan öka förståelsen för meningen med den. Denna förståelse kan i sin tur skapa engagemang och en upplevelse av delaktighet. Enligt Molin (2004, s. 18) kan ”upplevelsen av att vara delaktig säga något om vem man är i samspelet med omgivningen”. Delaktigheten får här åter en koppling till interaktion.

2.1.3 Medvetenhet och motivation

Enligt Mead (1934) är reflektion en viktig del i utvecklingen av medvetandet, och att individen på så sätt blir självmedveten. Individen gör sig själv till sitt eget objekt och betraktar sig själv med distans genom språket och interaktion med andra. Detta ligger nära det som avses med *medvetenhet* i studien, nämligen att ha kunskap och insikt om sig själv och vad man tänker om sig själv i relation till omvärlden. Med *motivation* avses, kort uttryckt, drivkraft och lust att lära. Det handlar då om inre motivation som enligt Giota (2006) är kopplad till självupplevd kompetens.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs först det specialpedagogiska forskningsområdet och dess utveckling. Sedan tas forskning upp som berör elevplaner och hur de har fungerat, samt formativ bedömning och dess effekter.

3.1 Det specialpedagogiska forskningsområdet

Specialpedagogik som eget kunskapsområde tog, enligt Persson (2007), sin början i och med ett regeringsförslag år 1962, att ett institut för specialläroutbildning skulle inrättas. Det var samma år som grundskolan infördes och man talade om "en skola för alla". Innebörden i begreppet specialpedagogik var då "speciella åtgärder i speciella miljöer riktade till barn med speciella svårigheter". I det sammanhanget användes begreppet "specialundervisning". De senaste decenniernas omorientering mot en inkluderande målsättning inom skolans område har gjort att man oftare talar om "specialpedagogik" vilket anger en vidgning av begreppet och en större betoning på kunskapsteori.

Den första forskningen om specialpedagogik handlade i första hand om individers brister enligt Nilholm (2007). Det var forskning med nära anknytning till psykologi och medicin. Detta individfokuserade synsätt har kritiserats och på senare tid har sociologiska synsätt vuxit fram. Nilholm anser att specialpedagogiken som kunskapsområde ska ses som en del av pedagogiken. Utifrån olika syn på var "problemet" ligger används idag både individuella och sociologiskt inriktade utgångspunkter, samt olika blandformer. Detta har inneburit förändrade förutsättningar för att teoretisera olikhet. Enligt Rosenqvist (2007) handlar mycket av forskning och teorier på senare år om att elevers olikheter kan ses som en tillgång i undervisningen, och att det finns ett fokus på delaktighet. Rosenqvist (2007) kritiserar forskning utifrån ett kategoriskt perspektiv där kriterierna sällan ifrågasätts för de kategorier som används. Forskarna problematiserar t.ex. sällan riktigheten i olika diagnoser.

Den specialpedagogiska forskningen har med andra ord svängt över från att enbart ha fokuserat individuella defekter till att även handla om miljö- och samhällsrelaterade orsaker till att svårigheter uppstår. Hur man benämner eleverna anger hur man förhåller sig till vad som är problemet. I Läs- och skrivkommitténs betänkande (SOU 1997:108c) framställs innebörden i uttrycket "elever i behov av särskilt stöd" som att det är hela situationen som eleven är en del av som ska kartläggas, och betonar det tillfälliga i behovet. Uttrycket antyder ett relationellt perspektiv på elevers skolsvårigheter och började användas samtidigt som "inkludering" introducerades. En förenklad definition av inkludering är "att dessa barn ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer" (Nilholm, 2007).

Utifrån ett brittiskt perspektiv på den teoretiska utvecklingen pekar Dyson (2006) på en liknande förändring av tänkandet kring elever i behov av stöd som den i Sverige, samt att de senaste årens utveckling mot inkludering även i Storbritannien mycket har handlat om rättigheter för människor med funktionsnedsättningar och att de inte ska diskrimineras. Dock har de senaste årens skolreformer, som betonar skolors effektivitet, motarbetat en inkluderande målsättning för alla elever. Dyson menar vidare att inkludering inte kan tolkas på samma sätt i olika länder. Hänsyn måste tas till lokala förutsättningar, sammanhang och nationella system.

På senare tid har komplexiteten i det specialpedagogiska forskningsområdet blir alltmer framträdande. När teoribildning för pedagogik diskuterades i den anglosaxiska världen på 1990-talet sammanställde Clark, Dyson och Millward (1998) olika forskares syn på

utvecklingen av en metateori för specialpedagogiken. Clark m.fl. (1998) påpekar att det sociologiska paradigmet som vunnit mark, med inkludering som målsättning, har sina begränsningar. De menar att teorierna kräver en större öppenhet för komplexiteten i det specialpedagogiska forskningsområdet där många motstridiga pedagogiska hänsyn står emot varandra och efterfrågar mer forskning kring teoriernas konsekvenser i den pedagogiska praktiken. Pijl och van den Bos (1998) anser att en viktig forskningsfråga är på vilka grunder vi utvärderar och beslutar om åtgärder för elever i behov av stöd.

Ahlberg (2009) påtalar det specialpedagogiska kunskapsområdets beroende av utbildningspolitiska beslut som t.ex. ”skola för alla”. Den svenska skolan grundar sin specialpedagogiska policy på internationella överenskommelser som FN’s konvention om barnens rättigheter och Salamancadeklarationen. Ahlberg (1999) diskuterar innebörden i begreppet ”en skola för alla” och menar att det kan tolkas som alla barns rätt till utbildning. Det kan också ses som ”skolans skyldighet att befrämja elevernas individualitet och tillse individens rätt att i samvaro med andra delta i gemenskapen” (Ahlberg, 1999, s. 40).

Sammantaget ger detta en bild av utvecklingen av det specialpedagogiska forskningsområdet där olika perspektiv lever sida vid sida. Perspektivfrågan för specialpedagogiken handlar enligt Claes Nilholm om vad – och vems - problemet är (personlig kommunikation 2011-09-20). Nilholm (2007) pekar på att specialpedagogiken de senaste decennierna utvecklats till ett mer självständigt område, om än fortfarande tvärvetenskapligt och där sociala och kontextuella aspekter har fått allt större betydelse.

3.2 Elevplaner

Andréasson (2007) har undersökt elevplaners språkbruk och utformning. Genom textanalyser av elevplaner har hon undersökt konsekvenser av hur elever beskrivs. Avhandlingen har ett genusperspektiv där skillnaden mellan beskrivningar av pojkar och flickor lyfts fram. Ord som beskriver svårigheter och problem är tre gånger så vanliga som att uttrycka det som handlar om att ”förbättra” något. Utformning och språk i förtryckta mallar och formulär har betydelse för innehållet i elevplanen. En beskrivning av elevens problem i listform kan exempelvis ge en absolut och kategorisk bild av elevens förmåga. Sammanhang och omgivande faktorer kommer inte fram. Det är ur skolans perspektiv som elevplaner skrivs och pedagogerna definierar elevens problem och åtgärder. Andréasson (2007) pekar på att hur elever skrivs fram i elevplaner påverkar konstruktionen av deras identitet och självbild.

Groth (2007) har undersökt både speciallärares och elevers uppfattningar om det stöd och de åtgärder som ges i skolan. Han har samtalat med elever i år 5 till år 9, och konstaterar att det är viktigt för elevers motivation att de tror på sin egen förmåga och att de har ett mål för sitt lärande. Särskilt viktigt är detta för elever i behov av stöd därför att de generellt sett presterar sämre än andra elever. Groth menar vidare att lärarens värdering och syn på eleven har stor betydelse för elevens självbild. Att se elevens problematik som elevcentrerad leder ofta till segregering åtgärder vilket har visat sig påverka elevernas självbild negativt. Han lyfter fram den sociala interaktionen som en viktig grund för elevens självbild och att självbilden i sin tur har en avgörande påverkan på lärandeutvecklingen.

När det handlar om hur åtgärdsprogram upprättas och genomförs menar Groth (2007) att specialläraren eller specialpedagogen konstruerar insatsen utifrån ett bedömt behov och utifrån deras samlade kunskaper om elevens prestationer, hemförhållanden och tester av olika slag. Detta utgör ett underlag för det åtgärdsprogram som upprättas för eleven. De planerade

åtgärderna presenteras för elever i ett konkret möte mellan pedagoger, elev och föräldrar. Efter det kan det specialpedagogiska arbetet sättas igång. En pedagogisk interaktion sker då mellan eleven och dennes åtgärdsprogram samt mellan eleven och specialläraren.

Asp-Onsjö (2006) har studerat arbete med åtgärdsprogram som en fallstudie med sex elever i en kommun. Studien visar att eleven inte är delaktig i utarbetandet av sitt eget åtgärdsprogram i 2/3 av de undersökta fallen. Asp-Onsjö lyfter fram skolverkets syn på hur elevens och föräldrarnas delaktighet kan gå till. Utarbetandet av åtgärdsprogrammet bör ses som ett kollektivt arbete där arbetslaget, eleven själv och elevens föräldrar förhandlar om hur den pedagogiska verksamheten ska utformas för att anpassas till elevens behov och förutsättningar. Elevernas egen syn på sitt inflytande i processen tas inte upp i denna studie.

Enligt en artikel om dokumentation, styrning och kontroll (Asp-Onsjö, 2011) tycks ökad delaktighet gynna elevens skolprestation. Det framkommer att dokumentationen kan fylla flera olika funktioner. Den kan vara både ett stöd och ett hinder för elevens utveckling. Den kan vara ett sätt för skolan att utöva makt över elever och föräldrar men även utgöra en utgångspunkt för elevers och föräldrars krav. Hon konstaterar i likhet med Andréasson (2007) att skolpersonalens inflytande över dokumentationens utformning dominerar kraftigt, samt att det är vanligt att problemen relateras till individen men sällan till det sociala sammanhanget.

Skolverket har gjort egna rapporter kring hur arbetet med åtgärdsprogram och IUP har fungerat. I en rapport, (Skolverket, 2003), undersöks framgångsfaktorer för en god pedagogisk verksamhet med fokus på arbetet med åtgärdsprogram. När det gäller elevers medverkan ges en dystert bild där elever ger uttryck för en maktlöshet. De flesta elever i de lägre skolåren förstår inte innebörden i åtgärdsprogrammen eller vad det är de skriver under. Mindre beroende av expertstöd visade sig de skolor vara där man hade en genomreflekterad syn på skolans uppdrag med genomtänkta strategier, förebyggande arbete och ett kollektivt ansvarstagande (Skolverket, 2003).

En utvärdering av arbetet med skriftliga omdömen ett år efter införande visar att arbetet med målen i läroplan och kursplaner har stärkts (Skolverket, 2010). Omdömena är dock ofta sammanvävda med beskrivningar av elevers egenskaper och attityder, vilket ger en otydlig bild av förmågor och kunskapskvaliteter. De summativa bedömningarna dominerar över de formativa och framåtsyftande. Det som skolan behöver utveckla är att visa på hur en önskad utveckling ska se ut och vilka insatser som behövs för att stödja elevens fortsatta utveckling.

Denna forskning kan sammanfattas med att arbetet med elevplaner fyller en viktig funktion men behöver utvecklas. Elevplaner i form av åtgärdsprogram skrivs utifrån skolans och lärarnas perspektiv och eleverna är inte alltid delaktiga. Det är vanligt med ett fokus på individen och dennes brister samt att elevers egenskaper blandas med beskrivningar av deras förmågor. Det kan också konstateras att arbetet med elevplaner har stor betydelse både för elevernas självbild och för deras utveckling.

3.3 Formativ bedömning

Formativ och summativ bedömning beskrivs i Korp (2003). Bedömningen kan ha två syften. Att ge ett omdöme om det som har studerats, och som visar hur långt man har nått, kallas för summativ bedömning. Den formativa bedömningen syftar till att användas för att förbättra det som studeras och ska ge information som kan utveckla elevens lärande. Att lära om ”att lära” har kommit alltmer i fokus och har flyttat fram sina positioner jämfört med att nå specifika

kunskapsmål. Synsättet att bedömningen ska fokusera lärprocesserna likaväl som resultatet ställer nya krav på formerna för bedömningen och på elevernas delaktighet i processen (Korp, 2003). För fortsatt forskning efterlyser Korp ”goda exempel som kan ge en bild av potentialen i förändrade bedömningspraktiker” (2003).

Bedömning för lärande, BFL, är ett annat uttryck för formativ bedömning. Ridderlind (2010) påstår, i en artikel som behandlar olika aspekter av bedömning för lärande, om elevers medverkan i bedömningsprocessen, att det är förändringar i agerandet från läraren som får eleverna att utveckla tänkandet kring sitt lärande och bli delaktiga. De måste få veta vilka målen är och hur de ska uppnås. De behöver tränas i sin förmåga att värdera sin kunskap utan att läraren ständigt talar om det för dem. Eleven måste vara medveten om sitt kunnande, följa sin kunskapsutveckling och själv avgöra om målen uppnås.

Lundahl (2011) menar att rötterna till den moderna kunskapsbedömningen finns i progressivismen. Den formulerades främst av pedagogen och filosofen John Dewey som levde och verkade under 1900-talets första hälft. Deweys uppfattning var att utbildning utvecklas genom socialt samspel i lärandesituationer, och att vi lär oss genom delaktighet.

Det stora genombrottet för formativ bedömning kom med Black och William (1998) som undersökte framgångsfaktorer i skolors arbete och fann att sådan bedömning är nyckeln till goda resultat för skolan. Det konstaterade att det är i huvudsak förändringar i klassrummet och i mötet mellan lärare och elev, som är det viktigaste. Samtidigt menar de att detta inte är enkelt för läraren att genomföra på egen hand och att det behövs stöd och kompetensutveckling.

En stor internationell forskningsöversikt av John Hattie om vad som påverkar elevers inläring och studieprestationer presenteras av Sveriges kommuner och landsting (2011). Den tyder på att det mest avgörande är kontinuerliga avstämningar mellan elev och lärare med tydligt fastslagna mål. Återkoppling till elever och från elever framställs som betydelsefullt samt att lärare försöker se lärandet genom sina elevers ögon medan de brottas med att skaffa sig kunskap (Sveriges kommuner och landsting, 2011). Denna forskning ger ytterligare stöd för de positiva resultaten av arbetssätt och förhållningssätt som används i formativ bedömning.

Lundahl (2011) menar att orsaken till att resultaten förbättras genom formativ och återkopplande bedömning är att vi lär genom att interagera med andra och vår omgivning. Kamratbedömning är ett exempel på en situation som arrangeras för interaktivitet. Lundahl (2011) bidrar med konkreta verktyg för att utveckla bedömningspraktiken i klassrummet. Utifrån ledorden synlighet (konkretisering), delaktighet och ansvar har han samlat olika nyckelstrategier för detta arbete. Det handlar om att tydliggöra lärandemålen för eleverna.

Konkreta exempel på hur man kan arbeta ges också av Lundahl (2011). Matriser kan utarbetas där syfte och centralt innehåll utifrån läroplanen framgår, men även beskrivningar av olika kunskapskvaliteter/nivåer. Att använda elevexempel på olika nivåer förordas. Synliga tecken på lärande behöver skapas på olika sätt. Läraren kan ge förutsättningar för hög delaktighet och interaktivitet t.ex. genom att alla elever håller upp en svarsapp av något slag, istället för att en enda elev, som räcker upp handen, får svara. Läraren har då chans att ställa frågor och diskutera med eleverna hur de tänkte kring sina svar. Det finns andra konkreta tekniker för att läraren ska få en uppfattning om vad eleverna har förstått. Trafikljusmetoden innebär att

eleverna markerar, vid exempelvis provuppgifter, med rött om de inte förstått, gult om de är osäkra och grönt om de är säkra.

Återkopplingen ska vara informationsrik och frekvent, och ges på ett sätt som för dem närmare målen. Bedömningen ska integreras i undervisningen och genomföras ofta. En annan bärande idé är att eleverna ska aktiveras som resurser för varandra. Man kan dra nytta av att elever är olika och ser olika på hur problem ska lösas. Slutligen handlar det också, enligt Lundahl (2011) om att eleverna ska ta lärandet i egna händer. De behöver utveckla förmågan att bedöma och styra sitt eget lärande. Den som är aktiv och ansvarstagande lär sig mer effektivt både vad gäller förståelse och att minnas det lärda. Han jämför med Deweys uttryck ”learning by doing”.

Utifrån ovanstående genomgång kan man säga att den formativa bedömningen är tänkt att positivt påverka elevers uppfattningar av sin kompetens och möjligheter till utveckling. Giota (2006) kopplar ihop elevers kompetens och prestationer i skolan med deras motivation. Hon konstaterar ett klart samband mellan elevernas kognitiva engagemang i skolarbetet och skolprestationerna. Hon anser att det är viktigt att ha kunskap om elevernas motivation i lärandet för att kunna bemöta och bedöma eleverna utifrån deras individuella förutsättningar. Motivation är dock en inre process som inte går att observera direkt utan vi måste bilda oss en uppfattning om den genom utsagor eller beteende. Hon menar också att det som lärare upplever som svårast i läraryrket idag är att stimulera elevers motivation, särskilt de elever som har beteendemässiga och emotionella svårigheter.

Lundahl (2011) anser att konventionella bedömningar, genom piska och morot, enbart skapar en yttre motivation för eleverna. Han menar att en stark inre motivation behövs för att man ska orka ta ansvar för sitt lärande. Den inre motivationen stärks av känslan av att man lär sig, att man är delaktig och ges ansvar och möjlighet till inflytande.

4. Teoretisk anknytning

De teoretiska utgångspunkterna utgörs av G. H. Meads symboliska interaktionism samt ett sociokulturellt perspektiv på lärande och redovisas i detta kapitel. Studiens koppling till den teoretiska ramen visar sig genom att delaktigheten undersöks utifrån Meads teorier om *interaktionen* mellan individer, samt mellan individer och fysiska objekt. Det som fokuseras är interaktionen mellan elever, mellan lärare och elever, samt interaktionen med elevplaner och andra fysiska objekt eller artefakter. Beteendena, kommunikationen och föremålen utgör en uppsättning *symboler* som får en för aktörerna delad innebörd och betydelse. Elevplanernas språk ses som exempel på sådana symboler. Studien utgår också ifrån att det är det talade och skrivna språket som skapar elevernas uppfattningar om sig själva. Meads tankar om *mening* och förståelse kopplas i studien till elevernas läroprocess genom den formativa bedömningen. Kommunikationen och språket som länk i interaktionen är central, liksom det sociokulturella synsättet att informanterna är påverkade av det sociala och kulturella sammanhanget.

4.1 Symbolisk interaktionism

Den symboliska interaktionismens grundare anses vara socialpsykologen G. H. Mead, och växte fram ur Chigagoskolan i USA i början av 1900-talet. Teorierna har sitt ursprung i den pragmatiska traditionen med dess darwinism, experimentella metoder och idéer om demokrati (Mead, 1976). Begreppet interaktionism användes först 1938 av Meads elev Blumer. Det är en kvalitativ metodologisk inriktning som hade sin storhetstid på 1960-talet. Den sågs då som en kritik mot den kvantitativa metod och mekaniska samhällssyn som fram till dess dominerat samhällsforskningen (Fangen, 2004).

Det handlar om att människor skapas genom interaktion med andra. Detta bygger på två grundläggande antaganden – att det sociala samspelet är det som skapar en individs *medvetande och jaguppfattning* samt att den viktigaste förutsättningen för denna process är *språket*. Medvetandets utveckling är intimt sammankopplat med den språkliga utvecklingen. Att vara medveten om sin egen existens, vilket utmärker det specifikt mänskliga, är av central betydelse (Berg m.fl., 1982).

I Meads interaktionism definieras *jaget* som ett aktivt, väljande subjekt men också som ett objekt. Mead strävade efter att visa att medvetandet och jaget är socialt skapade och att den processen sker genom språket. En viktig del i detta är att jaget är medvetet om sig själv som ett objekt. Jaget uppstår i den sociala erfarenheten och interaktionen med andra, kan vara ett objekt för sig själv och är således en social konstruktion. Mot bakgrund av de föreställningar om människan som evolutionen förde med sig, ville Mead klarlägga det som utmärker den mänskliga varelsens förmåga till rationellt handlande. Idéerna kring detta berör förmågan till självmedvetenhet, abstrakt tänkande och resonering samt förmågan att handla avsiktligt (Mead, 1976).

Begreppet *interaktion* står för att två saker står i relation till varandra och inverkar på varandra. *Symbolisk* kan förklaras med att beteenden och handlingar är symboliska på så sätt att användandet av gester, ord och materiella ting syftar på något annat än sig själva (Berg m.fl., 1982). Mead (1976) ser samhället som bestående av biologiska individer som deltar i sociala handlingar. Individerna ser tidiga tecken på handlingar som vägvisare till fullbordade handlingar. Dessa tidiga tecken kallas för *gester*. Människan har en rolltagande förmåga och de gester som används i det sociala samspelet har gemensam betydelse eller mening för både individen och den andre. Dessa gester blir *signifikanta symboler*. Istället för att bara reagera

på tecken i en omedveten kommunikation använder individen symboler och utvecklar på det sättet sitt medvetande. *Mening* eller betydelse uppstår i denna sociala process.

Medvetande är närvaron av signifikanta symboler i beteendet. Det är internaliseringen inom individen av den sociala kommunikationsprocess i vilken mening uppstår (s 18).

Processen går till så att mening, alltså tankens objekt, uppkommer i erfarenheten när individen tänker sig in i den andres attityd i sin reaktion inför objektet. Meningen visar sig för andra samtidigt som den visar sig för individen själv.

Språket utgörs av vokala gester och symboler. När ett ord framkallar samma respons hos andra som hos individen blir det en signifikant symbol. Detta innebär att ordet får signifikans eller mening. Gester kan, enligt Mead (1934), vara medvetna (signifikanta) eller omedvetna (icke-signifikanta). Med medvetna avses att de är själv-medvetna, inte att de är medvetna i betydelsen att individen registrerar känslö- och sinnesintryck. Detta kan tolkas som att det handlar om att individen har en avsikt med sina ord eller handlingar.

Medvetande ses i Meads symboliska interaktionism som närvaron av signifikanta symboler i beteendet. Utvecklingen av medvetandet, eller intelligensen, sker genom interagerandet med andra och gör individen själv-medveten. Reflektion, att erfarenheten bearbetas av individen, är en viktig del i denna process.

När individen utvecklar sitt *jag* beskriver Mead två stadier som han kallar *leken* respektive *spelet* (Mead, 1934). I leken lever sig barnet in i olika personers eller djurs roller i deras vardag, leker dessa roller. Nästa steg i utvecklingen är att kunna leva sig i varje annan persons roll iden gemensamma handlingen, inte bara en specifik persons roll. I spelet har individen generaliserat den rollövertagande attityden så att man bättre förstår sin egen roll och hur man ska agera framgångsrikt. Individen har då *den generaliserade andres* roll eller attityd. Språket är centralt i den sociala processen och i utvecklingen mot ett abstrakt tänkande (ibid).

Language as such is simply a process by means of which the individual who is engaged in co-operative activity can get the attitude of others involved in the same activity. Through gestures, that is, through the part of his act which calls out the response of others, he can arouse in himself the attitude of the others. Language as a set of significant symbols is simply the set of gestures which the organism employs in calling out the respons of others (s. 335).

Den symboliska interaktionismen kan sammanfattas med att människan försöker överbrygga klyftan mellan sig själv och omvärlden genom planerade handlingar i interaktion med fysiska och sociala objekt. Det är relationen mellan individen och omgivningen som behandlas. Det som studeras är förmågors uppövande och utveckling. Här ingår möjligheten att bli en självmedveten och socialt medveten individ. Hjälpmidlet i denna utveckling är symboler. Signifikanta symboler är det talade och skrivna språket, och genom språket kan individen sätta sig i in i andras perspektiv. I interaktionismen ses språket som både en förutsättning och ett medel för den kognitiva utvecklingen.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Den syn på lärande som denna studie grundar sig på, och som ligger nära den symboliska interaktionismen, är det sociokulturella perspektivet. De grundar sig båda på det sociala samspelets och språkets betydelse för individens utveckling och lärande, samt interaktionen med fysiska objekt som ingår i sammanhanget.

Enligt Säljö (2005) bygger det sociokulturella synsättet på Vygotsky's teorier, som innebär att individer skapar sin kunskap genom språket i interaktion med andra, att det finns ett starkt samband mellan kunskap och sociala processer. Lärande sker alltid i relation till ett socialt, historiskt och kulturellt sammanhang. Barn ses som nyfikna utforskare, men lärarens roll betonas som avgörande när det gäller att sätta elevernas tänkande i rörelse mot högre nivåer. Individen är inte en passiv åskådare utan aktiv och befinner sig i ständig utveckling och förändring. Säljö (2005) menar att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet, och att kommunikation är central och fungerar som en länk mellan barnet och omgivningen.

I det sociokulturella perspektivet ses mänskliga handlingar som en kombination av intellektuell och praktisk verksamhet. Kontakten med omvärlden sker genom fysiska redskap som t.ex. datorn, men det allra viktigaste redskapet är språket. Vi utvecklar tänkande och praktisk kompetens genom interaktion med andra människor, och blir på det sättet delaktiga.

Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser (s. 67).

Tänkandets utveckling sker via språket som är tänkandets verktyg. Både språkliga (intellektuella) och fysiska resurser fungerar som redskap eller verktyg i de processerna. Språket är en mekanism för att lagra kunskaper, insikter och förståelse. Genom språket har vi också möjlighet att dela erfarenheter med andra. En grundtanke, enligt Säljö (2005), är att det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, och också genom kommunikation som de förs vidare. Vi föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra. Ända från början gör vi erfarenheter tillsammans med andra. Våra medaktörer hjälper oss att förstå hur världen fungera och hur den ska förstås. Vi lär oss att kommunicera och agera i verkligheten på ett sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar.

Det sociokulturella sammanhanget påverkar den tolkning vi gör i olika situationer enligt Säljö (2005). Hur vi agerar beror på vilka kulturella bakgrundserfarenheter vi har. Samma information kan på det viset tolkas olika beroende på tidigare kunskaper och erfarenheter. Den kulturella utvecklingen i samhället påverkar också individers lärande. Det betraktas som naturligt att människor lär sig att behärska nya praktiska och intellektuella redskap, och ny teknik.

Några begrepp, som utmärker det sociokulturella perspektivet, är *mediering*, *artefakter* och *utvecklingszon*. Mediering står för att de språkliga och fysiska redskapen förmedlar verkligheten till människorna. Artefakter är de fysiska redskap människan använder sig av. Utvecklingszonen är det område i vilket människan är mottaglig för lärande. En mer kompetent person vägleder en mindre kompetent för att erövra nästa utvecklingszon (ibid).

5. Metod

I följande kapitel redovisas val av ansats och metod. Metoden beskrivs utifrån urval, genomförande och analys/bearbetning. Slutligen behandlas studiens trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet, samt etiska aspekter.

5.1 Etnografisk ansats

Eftersom studiens frågeställningar handlar om att beskriva och analysera processer i en skolas dagliga arbete valdes en etnografisk ansats, som tar sin teoretiska utgångspunkt i Meads symboliska interaktionism. Kännetecknande för en etnografisk ansats är att det som undersöks är fenomen i naturliga miljöer. Det är en specifik kultur som studeras och forskaren försöker ta de undersökta personernas perspektiv, se världen med deras ögon. Det är en grundtanke i etnografin att forskaren fångar människors erfarenheter genom deras uttryckssätt i handlingar och utsagor för att förstå deras sätt att leva och lära (Kullberg, 1996). Ansatsen kräver oftast en längre tids deltagande i den miljö som studeras och olika tillvägagångssätt används för produktion av datamaterial. Etnografisk forskning kan sägas vara explorativ. Enligt Aspers (2007) måste forskningsdesignen ge utrymme för flexibilitet. Man ”sicksackar” mellan teori och empiri och måste vara öppen för att ändra metod, teori och forskningsfråga under processens gång.

Etnografi betyder ”skriva om folk” och utvecklades först av antropologer. Uttrycket var ursprungligen synonymt med ”folkforskning” och handlade om forskning om olika folkslag. De studerade i detalj dessa grupper genom att försöka bli integrerade i den studerade kulturen. Senare blev det vanligt att även sociologer beskrev sin forskning som etnografi. Det gällde även mer kortvariga studier och studier i den egna kulturen, till skillnad från antropologerna som studerade exempelvis stamsamhällen i tredje världen (Fangen, 2004). Etnografin har utvecklats i olika riktningar, och utgår ifrån olika teoretiska utgångspunkter och traditioner. Etnometodologi, symbolisk interaktionism och grounded theory är exempel på riktningar som hade sin storhetstid på 1960-talet. De kännetecknas av kritik mot kvantitativa metoder och den mekanistiska samhällssyn som var rådande. I Meads symboliska interaktionism är förmågan att gå in och ta någon annans roll grunden för all mänsklig kommunikation. I fältarbetet är detta en viktig förmåga. Forskarna ska identifiera sig med andra personer och använda deras roller, när de följer personerna för att se hur de ser på världen (Fangen, 2004). I den konventionella etnografin kan ny kunskap, som bygger på deltagande, beskrivande och analyserande av en kultur, i ett senare skede bidra till förändring och utveckling. Den kritiska etnografin har mer ett uttalat syfte att ge röst åt de människor som beforskas. En politisk aspekt lyfts fram och man synar maktförhållanden (Nordevall, Möllås och Ahlberg, 2009).

Den etnografiska studiens ontologiska utgångspunkt är att världen är så som vi uppfattar den. Det handlar om hur människor uppfattar förhållanden i sin miljö där de informerar om sin förståelse. Det som studeras är både handlingar och förståelse (Kullberg, 1996). För övrigt kan studiens verklighetssyn sägas utgå ifrån den som Meads symboliska interaktionism är förankrad i. Den innefattar idealism, men även materialism. Idealismen visar sig genom synen på att verkligheten skapas genom människors uppfattningar om den. Det mänskliga medvetandet och meningsskapandet har också ett materialistiskt inslag, eftersom de är beroende av både materiella och sociala förutsättningar. Målsättningar. Den behaviorism som Mead representerar är en social behaviorism. Den erkänner de delar av handlingarna som inte kan observeras utifrån och framhäver också den naturliga sociala situation där handlingarna utspelar sig (Mead, 1976).

Studiens epistemologiska utgångspunkt överensstämmer med den konstruktivism som finns hos Vygotsky och det sociokulturella perspektivet, och som kallas social konstruktivism. Konstruktivism innebär att individen aktivt och genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden. Individen konstruerar sin förståelse genom kommunikation och socialt samspel. Med detta synsätt är inte mänsklig utveckling generell och lika överallt. Den är istället beroende av den sociala och kulturella miljön (Säljö 2005). Ett viktigt konstruktivistiskt grundantagande är att barn måste vara aktiva och att man behöver låta dem göra egna fysiska och intellektuella erfarenheter för att utvecklas. Vygotsky menade att kunskaperna inte finns hos objekten eller händelserna i sig. De finns istället i våra beskrivningar och det språk vi använder i kommunikationen kring det som sker. Dessa kunskaper och insikter är inte lätta att upptäcka på egen hand. Kommunikationen eller språket är, enligt Säljö (2005), länken mellan det inre (tänkande) och det yttre (interaktion). Konsekvensen av detta för lärarrollen är att lärarens uppgift är att skapa förutsättningar för samspel och att vägleda barnet genom kommunikation och hjälp med analyser av skeenden.

Utifrån ovanstående ontologiska och epistemologiska antaganden är studier av den språkliga och sociala interaktionen samt interaktionen med fysiska objekt väsentliga. Studien behandlar hur elever och lärare agerar och hur de uppfattar sin situation. Den lyfter också upp materiella och fysiska aspekter, där elevplaner som fysiskt objekt är centralt.

5.2 Etnografisk metod

För att få en bild av kulturen, i en etnografisk studie, kombineras ofta deltagande observation med andra metoder som t.ex. intervjuer och dokumentanalys. Detta kallas triangulering och de metoder som används kan vara likställda, eller att den ena är underordnad (Fangen, 2004).

Den etnografiska metoden valdes för att deltagande observationer gav möjlighet att undersöka både de faktiska situationerna och individernas uppfattningar om dem. Den begränsade tid som fanns till förfogande för studien gjorde att fältarbetet inte kunde bli så långvarigt som det vanligtvis är i etnografiska studier. Man kanske närmast kan kalla studien för mikro-etnografisk eller etnografiskt inspirerad.

Enligt Fangen (2004) kan deltagande observation beskrivas som att forskaren involverar sig i samspel med andra samtidigt som han/hon iakttar vad de företar sig. Detta innebär i praktiken att forskaren pendlar mellan olika grad av deltagande, allt ifrån att enbart observera till att delta fullt ut i aktiviteten. Forskarens roll skiftar alltså mellan rollen som observatör respektive rollen som deltagare. De observationer som görs kan vara strukturerade eller ostrukturerade. Fältanteckningar handlar om det som observerats eller det som har sagts av deltagarna, och skrivs ner direkt eller efter händelserna. Forskaren för både informella och formella samtal med deltagarna. Samtalen, eller intervjuerna, kan vara spontana och ske i det naturliga sammanhanget, eller planerade och förberedda med större eller mindre grad av struktur. Intervjuer ger information om företeelser som forskaren inte kan observera direkt. Skriftliga dokument som rör deltagarna samlas in, och kan ge bakgrundsinformation om det samhälle eller den miljö som studeras (Fangen, 2004). Forskarens förhållningssätt ska präglas av öppenhet och flexibilitet, och man bör sträva efter att både få ett inifrån- och ett utifrånperspektiv.

Kullberg (1996) förordar att fältarbetet förbereds genom att forskaren skaffar sig access till fältet genom kontakter med lämpliga nyckelpersoner. Observationer och samtal förbereds genom att ett antal frågor formuleras utifrån problemområdet. När data samlas in och

produceras förs fältanteckningar som renskrivs och analyseras senare samma dag. Vid den fortlöpande analysen uttrycker forskaren teoretiska påståenden som skapar nya frågor och teoretiska utkast inför nästa tillfälle till fältarbete och produktion av ny empiri. Detta innebär en kontinuerlig pendling mellan dataproduktion och teori (Kullberg, 1996).

En fördel i etnografisk metod är att när forskaren försöker smälta in i kulturen under en längre tid finns det chans att deltagarna glömmar att man är forskare och uppträder mer naturligt. När relationer skapas med deltagarna ökar möjligheterna för att de öppnar sig mer än de skulle gjort med någon främmande utomstående. Att forskaren är delaktig i ett komplext sammanhang och försöker tolka meningen i handlingar och utsagor, ger möjlighet till en djupare förståelse av en kultur. Till nackdelar med metoden räknas att det kan vara svårt att göra skriftliga noteringar medan aktiviteter pågår. För att stödja minnet bör anteckningar skrivas ner eller fyllas ut så snart som möjligt efteråt. En annan nackdel är att det kan vara svårt att frigöra sig från sin egen förförståelse. Eftersom man är deltagande har man också en viss påverkan på människorna och de händelser som utspelas, samt att man själv påverkas. Det kan med andra ord finnas en risk att man får en förvrängd bild av situationen.

5.3 Urval

När det gäller urval var inte avsikten att söka statistisk representativitet. Inriktningen var snarare att hitta bra exempel. Dessa exempel kan vara extremfall, eller typfall som kan återfinnas i andra varianter på andra ställen (Fangen, 2004). När det gäller urvalet i studier med deltagande observation är de olika valen en flytande procedur. De kommer på ett naturligt sätt och beror på hur förhållandet till fältet utvecklar sig (ibid).

Av praktiska skäl valdes min egen kommun, men ett annat område än det jag arbetar i. Kommunen genomför ett utvecklingsprojekt när det gäller implementering av BFL – bedömning för lärande. Valet av skola gjordes med utgångspunkten att det skulle vara en skola som medvetet arbetade med att utveckla delaktigheten i elevernas lärande, och som hade varit med i projektet under en minst ett års tid. Val av klass och lärare skedde genom förfrågan om intresse för att delta i studien. Åldrarna 10 – 12 år bedömdes vara en lämplig ålder på eleverna i klassen som skulle undersökas. Eleverna i dessa åldrar hade jag erfarenhet av att samtala med, och ansåg att de var tillräckligt gamla för att kunna reflektera en del kring sitt lärande.

Urvalet av informanter växte fram efterhand men utgjordes till en början av en lärare som arbetade i klassen, och som intervjuades. En specialpedagog intervjuades senare för att få mer information om arbetet med åtgärdsprogram. De elever som fick delta i informella eller formella samtal/intervjuer hörde till dem vars föräldrar medgivit detta. För övrigt valdes de utifrån hur lätta de var att få kontakt med, men ett övergripande fokus var att få information från elever som hade, eller hade haft, olika former av svårigheter för att nå kunskapsmålen. Urvalet av elever, och kombinationen av elever i par- och gruppintervjuer, gjordes i samråd med läraren.

Dokumenterna som valdes ut utgjordes av elevplaner i form av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram från de elever vars föräldrar medgivit detta. Det visade sig också vara intressant att titta på lokala dokument som angav riktlinjer för åtgärdsprogram.

5.4 Genomförande

Efter samtal med kommunens utvecklingsledare framkom förslag på skolor som var igång med bedömning för lärande. Rektorn på en medelstor skola för år F – 6 kontaktades per telefon och sedan skickades ett missivbrev (se bilaga 1) via mejl. Den skola som tillfrågades hade arbetat med BFL i ca ett och ett halvt år. Rektorn förmedlade missivbrevet vidare till sin personal och en lärare som arbetade i år 4 var intresserad av att delta i studien. Vid ett personligt möte med läraren planerades tillfällena för de deltagande observationerna utifrån klassens schema. Den tillgängliga tiden som fanns till förfogande för fältarbetet var sju dagar utspridda på sex veckor. Planeringen skedde utifrån intentionen att få så stor spridning som möjligt när det gällde ämnen och tid på dagen. Det första steget innan fältarbetet kunde påbörjas var att få godkännande från elevernas föräldrar. Läraren hjälpte till med muntlig information till eleverna samt att dela ut informationsbrev och medgivandeblanketter (bilaga 2 och 3).

I förberedelserna för det första fältbesöket formulerades ett antal frågor som utgick från problemområdet, syftet och frågeställningarna. Till de mentala förberedelserna hörde också att vara väl insatt i de teoretiska utgångspunkterna för studien, men ändå med ambitionen att ha en öppenhet och så få förutfattade meningar som möjligt.

Deltagande observationer genomfördes under delar av skoldagen dessa sju dagar. Övriga delar av dagarna gjordes de formella intervjuerna, och mer informella samtal med eleverna i matsalen och tillsammans med lärarna under deras raster. Läraren (Anita) ansvarade för klassen tillsammans med en annan lärare (Kerstin). Eleverna var uppdelade i två grupper och hade sin undervisning i olika klassrum men som låg bredvid varandra. Observationer gjordes i båda grupperna beroende på innehållet i lektionerna.

Vid det första tillfället för deltagande observation under lektionstid gjordes breda observationer för att få en överblick. Punkter som då observerades var den fysiska miljön, aktörer, aktiviteter, handlingar etc. som kan användas i den breda fasen enligt Kullberg (1996). Observationerna skedde med olika grad av deltagande. Under de första tillfällena innebar forskarrollen ett lågt deltagande där observationer var i fokus och att föra fältanteckningar. Efterhand blev det vanligare med aktivt deltagande och att hjälpa eleverna som en av lärarna. Hela tiden skiftade dock dessa roller. Samtal fördes med eleverna och läraren i de naturliga situationerna. Fältanteckningar fördes ostrukturerat under och efter observationerna, där situationen och händelseförloppet beskrevs. Det som för övrigt antecknades hade koppling till det som var fokus för studien och som bl.a. rörde delaktighet, interaktion och elevernas respons på aktiviteterna och undervisningen.

Vid det tredje fältbesöket intervjuades läraren för att fördjupa förståelsen för tankarna bakom deras arbetssätt. Senare intervjuades även specialpedagogen (Carina) för att få kompletterande information angående arbetet med åtgärdsprogram. Samma intervjuguide användes vid båda dessa intervjuer (se bilaga 4). Intervjuerna tog ca 40 minuter och spelades in på band.

Förutom samtal i de naturliga situationerna användes ett grupprum för ett mer formellt samtal med olika elever. De fick då ta med och berätta om sin individuella utvecklingsplan. En flicka (Tanja) samtalade jag med enskilt. För övrigt samtalade jag med sex elever, två och två. Varje samtal tog ca 15-20 minuter och antecknades för hand. Efterhand visade det sig vilka elever det skulle vara intressant att samtala med ytterligare. Senare gjordes intervjuer med flera elever, som spelades in på band. De bestod av en gruppintervju med två pojkar och två

flickor. Enskilda intervjuer genomfördes med en flicka och två pojkar (Tanja, Adam och Markus). I dessa inspelade intervjuer användes en intervjuguide (se bilaga 5) och samtalen tog 15- 20 minuter. Enskilda, par- eller gruppintervjuer gjordes med totalt 13 elever.

Samtliga intervjuer i studien, med både pedagoger och elever, genomfördes med fokus på öppna frågor och där intervjuguiden endast var en vägledning. Intervjuerna hade därmed en halvstrukturerad karaktär, som enligt Kvale (1997) är vanlig i kvalitativ forskning. De följdfrågor som ställdes berodde på informanternas svar och reaktioner. Intervjuerna inleddes med en repetition och förtydligande av syftet med intervjun och hur den skulle användas. Viktiga begrepp som skulle behandlas förklarades också inledningsvis.

Dokument i form av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram samlades in och kopierades, samt dokument med riktlinjer för utformning av åtgärdsprogram. Dokumenten användes som kompletterande information. Enligt Fangen (2004) är det observationsdata som gäller handlingar och utsagor som är den huvudsakliga datakällan.

5.4.1 Bearbetning och analys

Efter varje fältbesök renskrevs fältanteckningarna i en loggbok. I samband med detta gjordes även en fortlöpande analys. Vid den kontinuerliga analysen prövades tankarna och teorierna och nya frågor ställdes. Att på detta sätt omvandla data till teori kallas för kodning enligt Kullberg (1996). Loggbokens renskrivna texter fick en berättande och beskrivande, men också analyserande och tolkande karaktär. Den tolkningsmetod som användes kan närmast liknas vid en abduktiv tolkningsprocess. Fangen (2004) beskriver den berättande och beskrivande delen som tolkning av första graden. Tolkning av andra graden sker när forskaren gör egna tolkningar av de beskrivna händelserna och utsagorna, och upptäcker flera fall som ger underlag för dessa tolkningar. Nästa steg i tolkningsprocessen är att systematisera tolkningarna och leta dolda mönster och tendenser.

De inspelade intervjuerna transkriberades och skrevs i huvudsak ner talspråksmässigt men förändrades också till en skriftspråklig form. Pauser och upprepningar skrevs ner till viss del, men innehållet i det som sades var det primära. Fangen (2004) menar att när uttalandena ska användas för att analysera innebörden och inte de språkliga uttrycken, är det onödigt distraherande att läsa rent talspråk med dess ofullständigheter och upprepningar. För att ge en bra överblick över samtalet blåmarkerades intervjuarens utsagor/frågor.

I den avslutande analysen övergick analyserandet från en öppen kodning till en selektiv, för att samordna och skapa en teori kring studiens slutsatser. En sammanställning av all analyserande och tolkande text från loggboken bildade ett första underlag för att få syn på teman och övergripande mönster. Dessa teman och delaspekter användes sedan i analysen och tolkningen av samtals- och intervjumaterialet, samt i analysen av, och jämförelsen med, dokumenten

5.5 Trovärdighet, giltighet och generaliserbarhet

När det handlar om kvalitativ forskning är det forskaren själv som utgör mätinstrumentet. En etnografisk studie med tolkningar av förståelse och handlingar gör att tillförlitlighet och giltighet blir svärfångade begrepp. Giltighet och tillförlitlighet inom etnografien handlar om att vara noggrann och strukturerad i studiens alla delar (Kullberg, 1996). Det som kommer fram i informella samtal/intervjuer kan leda till fördjupad information i formella intervjuer. Att gå på gång återvända till fältet gav möjligheter att reda ut oklarheter och se med nya ögon efter

bearbetning och analys av fältanteckningar. Den kontinuerliga analysen blir en fortlöpande granskning av data och omprövning av teorierna utifrån syftet med undersökningen, vilket stärker giltigheten. Fangen (2004) menar att kunskaperna kommer till i samarbete mellan forskaren och deltagarna vilket ses som ett bra underlag för att bedöma giltigheten i tolkningarna.

Metodtriangleringen kan ses som ett sätt att öka trovärdigheten eftersom problemet blir belyst från flera håll. Forskaren kan jämföra det som sagts med det som har observerats. Att intervjua både lärare, specialpedagog och elever gav också en möjlighet att se problemet ur olika synvinklar. För att minska risken för att informanterna berättade det de antog att intervjuaren ville höra efterfrågades både fördelar och nackdelar i intervjuerna. Trovärdigheten stärktes också genom noggrannhet vid planeringen och förberedelserna inför varje fältbesök, samt att efterarbetning skedde i nära anslutning till besöket. Utbildning och yrkeserfarenhet kan ses som en tillgång när det gäller förkunskaper på området. Kvale (1997) anser att grundläggande kunskap är till gagn om den undersökta verksamheten ses ifrån ett utifrånsperspektiv. För att minska påverkan av förförståelsen valdes en okänd verksamhet. Enligt Kullberg (1996) kan det vara en fördel om man inte är känd i den miljö man undersöker, detta för att lättare kunna distansera sig.

Avsikten med studien var inte att eftersträva generaliserbarhet, utan det handlade om att få ett exempel på hur man kan arbeta i praktiken, samt att få informanternas uppfattningar. Undersökningen gör inte anspråk på att representera ett stort antal personer, men generaliserbarheten stärktes genom en strävan att antalet undersökta situationer skulle bli så många som möjligt, och att de skulle ske vid olika tidpunkter eller aktiviteter. En viss representativitet eftersträvades i urvalet av elever. Eleverna som valdes ut var i första hand elever som hade, eller hade haft, ett åtgärdsprogram. För jämförelsens skull fördes även samtal med andra elever som inte hade några svårigheter. För att få en spridning av andra faktorer fördes samtal både med pojkar och flickor, elever med utländsk bakgrund och svenskfödda elever. Genus och etnicitet var inte primära fokus i studien, men ingick i det sociala och kulturella sammanhanget.

5.6 Etiska aspekter

Vetenskapsrådets (2007) har formulerat forskningsetiska principer gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Information kring studien lämnades huvudsakligen i det inledande skedet. Både muntligt och skriftligt (genom ett missivbrev) informerades om syftet med studien - varför och hur undersökningen skulle ske. Detta gällde rektorn samt inblandade pedagoger. Eleverna informerades muntligt av klassläraren och ett brev skickades hem till deras föräldrar som också skulle ge ett skriftligt godkännande av deltagandet i studien. Lärare och elever informerades om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att när som helst avbryta sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet uppfylls genom att de deltagande inte ska kunna identifieras samt att personuppgifter förvaras på ett sådant sätt att utomstående inte kan ta del av dem. Namnen i studien är utbytta och skolan beskrivs endast kortfattat. Förutom konfidentialitet och tystnadsplikt informerades deltagarna om nyttjandekravet, som handlar om att uppgifter om personerna i undersökningen enbart får användas för forskningsändamål.

Det som kunde vara känsligt i studien var de informella och formella samtal som genomfördes med elever i behov av olika former av stöd. Det fanns en risk att de kunde känna

sig utpekade eller utsatta. Här har deltagande observation som metod en fördel genom att forskaren försöker smälta in, i detta fallet som en extra lärare, och komma vid flera tillfällen. Känsliga uppgifter var också innehållet i både IUP och åtgärdsprogram. Det viktiga var att de inte skulle kunna gå att identifiera för att även här uppfylla kravet på konfidentialitet.

6. Resultat och analys

Resultatet redovisas utifrån de olika delar som undersökts i studien. Varje avsnitt inleds med en kort beskrivning av det undersökta. Fältarbetets explorativa karaktär gör att resultatet av de olika insamlingsteknikerna kompletterar varandra och hänger samman. Resultatet presenteras därför i kronologisk ordning. Dokumenten behandlas först eftersom de omnämns i både observationerna, samtalen och intervjuerna. Analyser och tolkningar är gjorda utifrån aspekter relaterade till syfte och frågeställningar. I den avslutande delen sammanfattas analysen av all empiri.

6.1 Dokument i form av elevplaner

De dokument som samlades in bestod i individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, samt direktiv om skrivande av åtgärdsprogram.

6.1.1 Den individuella utvecklingsplanen - IUP

De individuella utvecklingsplanerna bestod i en pärm som varje elev hade. Inledningsvis fanns i ett blad som användes vid utvecklingssamtalet. Det var skrivet utifrån att eleven själv skulle kunna hålla i samtalet. Efter barnets namn var punkter uppsatta enligt följande: Hälsa välkomna, presentation av dem som är med på mötet, mål med och upplägg av mötet. Från IUP var fyra ämnen utvalda – matematik, NO, engelska och bild. Här fanns rader vid varje ämne där man kunde skriva in "Nuläge" och "Så här går vi vidare".

Daniel: Jag är bra på biologiska orden. Jag måste öva mer på insekters överlevnadsvillkor.

Tanja: Jag är bra på att veta vilka djur som stanar i sverige. jag bähöver träna på fotosyntentesen.

Det fanns en flik för varje ämne som innehöll ett eller flera dubbelsidiga dokument. På ena sidan stod den pedagogiska planeringen för ämnet/uppgiften. Syfte och centralt innehåll utifrån läroplanen, konkreta mål och arbetssätt fanns uppdelade i fyra spalter. På andra sidan var det en matris, också uppdelad i fyra spalter. Här var olika kunskapsnivåer/kvaliteter beskrivna utifrån nivåerna 1 – 4. Elevernas prov i olika ämnen var insatta och exempel på deras texter i t.ex. svenska och engelska. Nedan följer ett exempel på hur dokumenten kunde se ut. Syfte och centralt innehåll är inte fullt utskrivna men i övrigt såg det ut enligt nedan. Detta är Daniels matris i svenska. Matrisen är färgmarkerad (här gråmarkerad) enligt olika nivåer. I vissa matriser var det markeringar i två färger, varav den ena var lärarens markering.

Pedagogisk planering och matris i svenska år 4:

Sid.1

Syfte:	Centralt innehåll:	Konkreta mål:	Arbetsätt.
Urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer. Etc.	<i>Läsa och skriva</i> Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag, Textuppbyggnad med hjälp av sambandsord. Etc.	Skriva en text om boken "Flickan" Skriva varierade tidsord Skriva i kronologisk ordning Beskriva personerna och händelser med adjektiv och känslor	Lyssna på boken "Flickan" Skriva en bokrecension

I	II	III	IV
Jag har inte skrivit en bokrecension. Jag har inte varierat tidsorden utan upprepat sen, sen. Jag har inte skrivit berättelsen i kronologisk ordning. Jag har inte kunnat beskriva personerna och platserna med adjektiv. Jag har inte skrivit om känslor.	Jag har skrivit en bokrecension. Jag har varierat tidsorden i början på berättelsen. Jag har börjat berättelsen i kronologisk ordning. Jag har beskrivit personerna och platserna med några adjektiv och har skrivit några känslor.	Jag har i stort sett varierat tidsorden i berättelsen. Jag har i stort sett skrivit i kronologisk ordning. Jag har beskrivit personerna och platserna med ganska många adjektiv och har ganska många känslor.	Jag har varierat tidsorden hela berättelsen igenom. Jag har skrivit hela bokrecensionen i kronologisk ordning. Jag har beskrivit personerna och platserna med många och varierade adjektiv och har skrivit många känslor.

I IUP-pärmen fanns exempel på att eleverna hade bedömt varandra genom att vissa elevarbeten hade markerats med två stjärnor och en "wish". En annan elev hade här bedömt sin kamrats text och skrivit två saker som de tyckte var bra med texten och en sak som kunde bli bättre, och sedan placerat den enligt någon av nivåerna. Läraren hade också skrivit in sin bedömning.

Genom utformningen av de individuella utvecklingsplanerna kan man se att de har tydligt utskrivna mål som är konkretiserade på ett sätt som eleverna har möjlighet att förstå. De krav som ställs på eleverna är uppdelade i konkreta och tydliga delar. Detta möjliggör att eleven själv kan bedöma vilken kvalitetsnivå som passar in på deras arbete. Det skapar också förutsättningar för kamratbedömning. Sammanfattningsvis tyder utformningen av de individuella utvecklingsplanerna på att avsikten har varit delaktighet och inflytande för eleverna. Detta arbetssätt, i form av interaktion med det fysiska objektet – elevplanen, och interaktionen med kamrater och lärare, ser ut att kunna stärka elevernas medvetenhet om målen och om sin egen förmåga. Denna individuella utvecklingsplan utgör ett konkret exempel på formativ bedömning.

6.1.2 Åtgärdsprogram och tillhörande dokument

Utifrån föräldrarnas medgivande fanns möjlighet att undersöka en elevs (Tanjas) åtgärdsprogram och tillhörande kartläggning. Kartläggningen följer de direktiv som finns angivna på en checklista som används på skolan. Av denna framgår bl.a. att syftet med utredningen är att beskriva vad som gjorts för att eleven ska nå målen och vad som visar att eleven ej anses nå dessa mål. Exempel på olika faktorer på skol-, grupp- och individnivå finns med på checklistan. Här finns punkter som handlar om kamratrelationer, inlärningsmiljö och elevens egen uppfattning om sin skolsituation. I Tanjas kartläggning framkommer föräldrarnas synpunkter vilket tyder på att de har varit delaktiga.

Inför utarbetandet av åtgärdsprogram har skolan ett dokument som beskriver rutinerna kring åtgärdsprogram. Av detta framgår att bedömningen av eleven i kartläggningen, och förslag till ska ske i samråd med specialpedagogen. Vid upprättandet ska eleven och elevens vårdnadshavare ges möjlighet att delta, och vårdnadshavare ska få en kopia på åtgärdsprogrammet. Utvärdering ska ske tillsammans med elev och vårdnadshavare. Tanjas åtgärdsprogram börjar med uppgifter om elev, skola, klass och datum. Som närvarande vid upprättandet anges de två klasslärarna som gemensamt är ansvariga för Tanja. Åtgärdena

beskrivs översiktligt och utifrån vem som ansvarar. En mer detaljerad plan för vilka åtgärder som ska vidtas finns beskrivet i en plan som används av den speciallärare som ska ge stödet.

Tanja ska kunna stava och läsa 20 ord som hon har läst i boken.

Kartläggningen ser ut att vara utformad av och för skolans personal. Åtgärdsprogrammet anger åtgärderna översiktligt men i den detaljerade planen för specialläraren finns konkreta arbetssätt och arbetsmoment beskrivna som relaterar till konkret utformade delmål.

Sammantaget verkar det som att man i kartläggningen tar hänsyn till den sociala interaktionen och lärandemiljön. Målen i åtgärdsprogrammet och den detaljerade planen är väl beskrivna och konkreta, vilket ger förutsättningar för att dokumenten skapar mening för pedagoger och föräldrar. Föräldrarnas delaktighet framgår av kartläggningen men inte elevens egen uppfattning. Utifrån utformningen av åtgärdsprogrammet finns inga synliga tecken på elevens delaktighet eller medverkan i upprättandet. Dessa frågor utreddes vidare i studiens samtal och intervjuer med elever och pedagoger.

6.2 Klassrumssituationerna

Miljön utgjordes av två klassrum som låg intill varandra. Till varje klassrum hörde ett kapprum och ett grupprum. Klassrummen var möblerade så att eleverna satt i grupper. Varje rum hade fem sammansatta bord med 3-6 elever i varje grupp, ett lärarbord, några mindre bord utmed väggen i kortändan med extra stolar och en lång bokhylla. Elevernas saker förvarades i lådhurtsar. Klassrummet var utrustat med whiteboard, smartboard, dator och en diskbank.

Klassen, åk 4, bestod av 38 elever och var uppdelad i två grupper, här kallad grupp 1 och grupp 2. Föräldrarna till 25 av eleverna hade medgivit deltagande i form av samtal/intervjuer och/eller att få använda elevernas dokument. Mer än hälften av klassens elever hade utländsk bakgrund och hade ungefär lika många pojkar som flickor. De två grundskollärare som arbetade i klasserna, Anita och Kerstin hade vissa ämnen i båda klasserna. En elevassistent följde eleverna i grupp 1. Deltagande observationer ägde rum i det klassrum där ämnet lämpade sig bäst, och där mestadels Anita undervisade.

6.2.1 Social interaktion och interaktion med fysiska objekt

De ämnen som observerades var so, svenska, no, matematik och engelska. Observationerna skedde under sju dagar, utspridda på sex veckor. Representativa händelser och situationer redovisas och exemplifieras genom utdrag ur loggboken.

Observationsdag 1. Lektion i svenska.

Kl. 11.15. Läraren (Anita) delar ut elevernas texter ("Flickan") och berättar att de nu ska börja bedöma denna enligt en matris om bedömning av berättelser. Läraren berättar om de fyra punkter (kvalitetsnivåer) som ska bedömas och att vi idag ska titta på tidsorden. Första punkten är att inte variera sina tidsord. Matriserna och texterna delas ut. Läraren förklarar hur man varierar sina tidsord, och varför, att en del varierar i början men glömmer av det senare.

Anita: Ringa in alla era tidsord med grön penna. Sedan blir det tydligt i er text var ni har era tidsord.

Simon: Får vi markera?

Anita: Du kan inte markera dig på godkänd än. Du känner att det är så bara. Vi måste titta på det först. Läraren berättar om texten och de fyra punkterna/nivåerna. Eleverna ska idag pricka in att de skrivit sin text, samt börja med tidsorden. Alla elever får en grön penna som de ska använda för att ringa in de tidsord de använt i texten. Detta bildar underlag för att de själva ska kunna bedöma om de är varierade.

Läraren förklarar för den pojke som vill markera att det inte bara är att pricka in sig på godkänd innan man hittat bevis för att man är det, att det är det vi ska titta på nu. Hon vill få honom att förstå vitsen med uppgiften, och systemet. De svårigheter som uppkommer för eleverna handlar om vad som definieras som tidsord i deras texter. Flera har också annat modersmål än svenska, vilket kan göra att det blir svårare för dem. Några tror att det är bra att hitta så många tidsord som möjligt (kvantitet) medan man ska titta på att man varierat sina tidsord (kvalitet). Detta kan tyda på att dessa barn har ett mer konkret tänkande. Att låta barnen färgmarkera ord för att bedöma nivån kan ses som ett konkret sätt att anpassa arbetet efter alla barns behov och få alla delaktiga i bedömningen av kvaliteten på sitt arbete, även om det ändå inte är självklart för en del hur man gör och exakt vad syftet är.

Eleverna visar tydligt på sitt intresse för interaktion med varandra, när de kommunicerar under arbetet. Meningen med bedömningspunkten blir tydlig för de flesta i denna uppgift. Flera visar att de behöver social interaktion med läraren eller kamrater för att förstå vad som är tidsord t.ex. Den gröna pennans markeringar utgör ett konkret inslag och viktigt fysiskt redskap för att få syn på meningen med uppgiften.

Observationsdag 2. Lektion i svenska.

En elev i grupp 2 är ”orolig”. Hela gruppen får ta en extra rast på ca 5 minuter innan lektionen börjar.

11.15 Det är svenska och fortsättning på ett arbete med att skriva en berättelse till en bild. Läraren berättar hur de ska göra. På tavlan sitter ett papper som visar hur händelse 1,2 och 3 ska skrivas, och vilka ord som är tidsord (först, sedan, efter det, därefter, när, till slut, då). Eleverna får även varsitt eget papper med händelse 1,2,3, en lista med tidsord, och en lista med adjektiv/känslor till bilden med två flickor och en båt. Läraren förtydligar syftet med uppgiften som också står tydligt utskrivet på barnens pedagogiska planering (matrispapperet). Konkreta mål är att skriva en text till en bild, att skriva varierade tidsord, att skriva i kronologisk ordning, att beskriva personerna och händelserna med adjektiv och känslor.

De har skrivit en berättelse till en bild där händelse 1 handlar om det som hände före bilden, händelse 2 det som händer på bilden – och som ska beskrivas med överdrivet många adjektiv. Händelse 3 är det som hände efter bilden. Berättelsen ska bara vara på en sida, och papperet är vikt i tre delar, en för varje händelse. Uppgiften nu är att sätta en grön ring runt tidsorden (jämföra med tidsorden på tavlan), att sätta en röd stjärna för kronologisk ordning (varje händelse), och att markera känslor och adjektiv med brunt.

Läraren skapar delaktighet och gör eleverna medvetna om målen, ger vägledning genom muntlig information om syfte och tillvägagångssätt, samt genom fysiska hjälpmedel. De fysiska objekten består av det som står uppskrivet på whiteboarden, de papper eleverna har med samma information men mer utförlig, samt elevernas matriser med syfte, mål och arbetssätt (pedagogisk planering). Reflektion över det egna lärandet sker när de markerar i sin text och jämför med målen för uppgiften. Eleverna arbetar aktivt och engagerat.

Läraren skapar på detta sätt både de sociala och fysiska förutsättningarna för att eleverna ska bli medvetna om målen. Läraren visar flexibilitet gentemot eleverna och försöker tillmötesgå en ”orolig” elevs behov. Jag tolkar det som att läraren skapar bättre förutsättningar för att skapa delaktighet i arbetet, både för den här eleven och för hela gruppen.

Observationsdag 1. No.

12.40 Olika material till en praktisk aktivitet står framdukat på ett bord vid whiteboarden. De sitter i sina grupper och får varsitt recept. En kokplatta finns framme hos läraren.

Läraren: ”Vad tror ni att det kan bli av det här receptet? Hur tror ni att man ska göra?”

Peter ställer ofta frågor till läraren. Han har en egen dialog med läraren som mäter upp och håller i ingredienserna. Vid bord 2 sitter Peter som är mycket aktiv att prata. Fem flickor vid bord 5 sitter tysta och tittar. En pojke får röra i bunken och blanda. Den aktiva pojken (Peter) går tyst fram till honom och visar med tydligt kroppsspråk – bedjande ögon och handrörelser – att han också vill blanda lite. Men går strax och sätter sig igen utan ha fått göra det. Läraren blandar och gör degen klar. Eleverna visar varandra att det luktar om degen. Alla elever är aktiva. Alla får varsin röd och grön degklump. Två pojkar vid bord

2 blandar ihop färgerna och det blir inte något som föreställer något. Peter gör en gubbe som snart blir till degklump igen. En flicka vid bord 5 börjar sätta en klump på näsan, kompisen mitt emot härmar och provar också. Alla barn är ivriga och glada och kommunicerar med varandra. Läraren börjar i slutet på lektionen att läsa för dem ur högläsningboken. Några flickor vid bord 5 provar deg på näsorna och viskar lite till varandra. Pojkarna vid bord 2 sjunker in i lyssnandet och skapandet av föreställande figurer av sin degklump. Henrik och Axel som sitter bredvid varandra lyssnar, har slutat skapa och känner bara lite på sina rullade degkulor.

Peter verkar ha ett stort behov av kommunikation med läraren. Han får de svar han frågar efter av lärare. Han visar tydligt med enbart kroppsspråk när han går fram till en kamrat att han också vill blanda i bunken. Han vill verkligen vara delaktig i det som händer. Det blir tydligt att alla barnen är intresserade av att vara delaktiga, men visar det på lite olika sätt.

Placeringen av barnen i båda klassrummen skapar möjligheter för samspel och interaktion, genom att de sitter i grupper. Interaktionen yttrar sig så småningom i allt högre röstnivå. Läraren verkar tycka att det blir lite för mycket och dämpar ner ljudet genom att börja läsa högt för dem när de arbetar med degen i slutet. Barnen lyssnar och slutar att interagera med varandra. Detta får till följd att några pojkar skapar mer kreativt, medan andra slutar att skapa och bara sitter och känner på degkulorna medan de lyssnar. Eleverna fungerar olika i detta. Några flickor fortsätter att interagera i tysthet – när de härmar varandra med vad de kan göra med degen på sina näsor.

Observationsdag 4. No.

10.55. Eleverna arbeta som detektiver gör och analysera vilken penna som har använts på olika papperslappar. På tavlan står uppskrivet de fyra misstänkta i deckargåtan (guiden, intendenten, städerskan, säkerhetsvakten). De ska se hur olika färgpennor löser sig i vatten. I grupp ska de arbeta med att prova dem på fyra olika pappersbitar, A, B, C och D. Läraren förklarar att svart tuschpenna består av flera olika färger som syns när man doppar skriften i vatten. Eleverna får jämföra lapparna med en lapp som är med från ett studiebesök på ett naturvetenskapligt experimentcenter, där de fått träffa "kommissarie Anja". Efter att de även fått undersöka och jämföra olika fingeravtryck är det diskussion i grupperna och sedan i klassen om vem de tror är den skyldiga.

Läraren: "Efter rasten ska vi skriva ett brev till kommissarie Anja om vem ni tror att det är, och också förklara varför ni tror det. Man kan skriva olika men måste ha en motivering till detta t.ex att..." Hon ger några exempel. Brevet ska skickas till kommissariaten och troligen får de brev tillbaka från henne. När eleverna är på väg ut pratar Stina med en kompis: "Alltså det kan inte vara säkerhetsvakten!" En grupp med flickor kommer sedan tillbaka in och pratar med läraren om problemet och frågar några saker...

Detta var en lektion med många exempel på interaktion med fysiska föremål: pennor, lappar, vatten, förstoringsglas, penna, papper, text på tavlan... Det syns tydliga tecken på att läraren arbetar medvetet i avsikten att skapa interaktion mellan eleverna och vilket också blir resultatet av upplägget på lektionen. Den kommande skrivuppgiften, brevet, har en tydlig mottagare vilket ger uppgiften mening. Alla elever deltog aktivt visade ett tydligt engagemang och förståelse för meningen i detta arbete vilket kan ses som tecken på motivation, nyfikenhet och lust.

Observationsdag 5. So-lektion.

11.10 Eleverna sitter i grupper och samtalar om hur de ska bedöma ett so-prov. De ska bedöma tre prov, som kamrater i den andra gruppen gjort. De ska diskutera och bedöma utifrån matriserna, och ha en motivering varför de bedömer på ett visst sätt. Ett prov ska ha nivå 2, ett nivå 3 och ett nivå 4. Läraren ber eleverna motivera sina bedömningar.

En grupp svarar: "Arvid, jag såg nästan inte vad han skrev".

L: "Trean då, på nivå 3?"

En annan grupp: "Samuel, han hade skrivit många städer men att på Öland är det fossiler."

L: "Faktafel då?"

Gruppen: "Jaa."

L: "Nivå 4 då?"

En grupp säger: "Maria, hon har skrivit många landskap och bra faktatexter. Hon beskrev slussen bra."

Axel: "Hon har skrivit bra faktatexter, mycket bättre än jag själv!"

Alla grupperna är överens om nivåerna på tre proven. Barnen ska nu bedöma sitt eget och måla in sig i matrisen. Läraren förklarar vilka mål de ska titta på, det är två mål, resten ska de inte bedöma nu.

Stella: "Ska vi sätta in den i pärmen?"

L: "Nej ha den kvar för jag vill gå igenom den med var och en sen."

Läraren pratar med Tanja om hennes bedömning: "Jag håller helt och hållet med dig om nivå 2. Du har utvecklat dina texter så bra! Ta hem detta och visa för mamma!"

I slutet säger en flicka säger till en flicka i en annan grupp:

"Vad kom du Marya?"

Marya: "Vet inte."

Anna: "Jag kom på trea!"

Marya: "Grattis!"

Anna: "Jag fattar ingenting. Jag trodde att jag skulle komma på en tvåa!"

Lärarna diskuterar i personalrummet efteråt huruvida de ska göra proven anonyma nästa gång, så att inte eleverna vet vilka kamrater de bedömer. Den elev som var mest populär hade fått nivå 4, fast lärarna själva ansåg att det var Samuel som hade den nivån.

Interaktionen är central i bedömningen – mellan eleverna, mellan elev och lärare och mellan eleverna och det fysiska objekt som används som redskap – elevplanen och dess bedömningsmatris. Det märks att det pågår en ständig utveckling av arbetssättet med bedömningen och IUP-arbetet. Lärarnas resonemang efteråt kan tyda på att de ser med andra ögon för att en deltagande observatör är med. Medvetenheten om observatören kanske gör att de ser sig själva som objekt och får ett utifrånperspektiv.

Observationsdag 6. No-lekiton.

13.20 Eleverna har just sett på en film om vattenrening. Läraren ritar reningsprocessen på tavlan.

Läraren: "Nu har ni diskuterat hemma med mamma och pappa om miljövänliga produkter. Ni ska nu skriva en egen text om detta, hur vattenreningen går till."

Axel: "Får vi rita upp..."

Läraren: "Nej ni ska skriva en text med egna ord..."

Sebastian böjer sig över sitt papper för att börja skriva och säger för högt för sig själv:

"Och adjektiv..."

Sebastian verkar tillämpa sina kunskaper om att skriva text från svenskämnet till no-ämnet. De hade ju jobbat med att ha med adjektiv och markera dem i sina texter i svenskan ("Flickan" och texten om bilden med flickorna och båten). Det kan alltså ses som ett tecken på generalisering till andra ämnen.

6.3 Lärarens perspektiv

Under observationsdag 3 intervjuades läraren, Anita. Hon har förskolläraryrke- och grundskolläraryrkeutbildning och har arbetat med barn i förskola och skola de senaste 25 åren.

6.3.1 Arbetet med att stärka elevers delaktighet

Anita menar att elevers delaktighet förut handlade om att spinna vidare på elevers intressen och idéer. Det fanns utrymme för spontanitet och vissa områden fick ta mycket tid medan andra utelämnades. Nu, med den nya läroplanen Lgr 11, är undervisningens innehåll mer styrt och kunskapskraven är tydligare. Elevers delaktighet nu har att göra med att målen tydliggörs för dem och att de deltar i bedömningsprocessen. Delaktighet är också att anpassa presentationen och undervisningen till alla elevers behov.

Ja, deras delaktighet är ju matrisen nu, så att dom vet vilka mål dom ska nå. Sen presenterar man ju alltid... Delaktigheten är ju att vi varierar vår undervisning, så att alla deras kanaler ska bli tillgodosedda, för barn har ju olika sätt att lära. Men att man hela tiden försöker presentera området på alla deras kanaler.

Skolan har satsat på att utveckla en formativ bedömning – bedömning för lärande (BFL). De viktigaste benen i BFL är, enligt Anita, att presentera målet, se var eleven befinner sig och hur de ska göra för att komma vidare. Summativ bedömning används också, i t.ex. prov, men används som en utgångspunkt för en formativ bedömning som syftar framåt. BFL har implementerats genom att alla personalkategorier är inblandade och att lärarna har gemensam tid för arbete med pedagogiska planeringar och matriser varje vecka. Ibland arbetar de enskilt, ibland i samarbete med andra lärare. Dessutom används konferenstid regelbundet till diskussioner kring mål och förhållningssätt utifrån Lundahls bok (2011).

BFL på elevnivå handlar både om gruppen och individerna. I diskussioner vill man få hela gruppen delaktig genom en förändrad interaktion mellan elever och lärare. Lärarna försöker med ”inte handuppräknning”, utan att man ställer frågor till elever hur de tänker, och låter andra elever få göra associationer och tillägg. Man eftersträvar att det blir mer som en gemensam diskussion eller samtal. Miljön har medvetet utformats för att eleverna ska kunna samarbeta och diskutera genom att de sitter i grupper, att skapa förutsättningar för interaktion mellan eleverna. Fysiska tecken, t.ex. färgmarkeringar, används för att synliggöra elevarbetenas kvaliteter.

Varje individ har en individuell utvecklingsplan i form av en pärm där pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser är samlade. I pärmen finns också samtalsunderlag som används vid det elevledda utvecklingssamtalet. De har genomfört detta en gång och valde då att fokusera på fyra ämnen för denna åldersgrupp. Matriserna används för självbedömning och kamratbedömning. Kamratbedömningen sker genom att de får skriva in två berömande kommentarer och en önskan om förbättring (”two stars and a wish”). Lektionstid används till att läraren diskuterar sin bedömning med varje elev. Läraren ger uttryck för att det inte är så lätt för alla elever att förändra trots att de vet vad som ska uppnås t.ex. för att skriva en text.

Då valde jag tre färger t.ex. markera alla tidsord med blå penna eller så, och så har dom då inte kunnat markera några, det finns inga tidsord i texten, och det inte finns några blå markeringar, då förstår dom ju att, oj då, det här har jag ju helt missat. Nej, nu får jag skärpa till mig nu, ge mig en ny uppgift nu så jag får visa här att jag har förstått det här. För det är en sak att gå igenom och undervisa om någonting och så sen en annan sak att verkligen göra det. Så vissa barn har, dom vet att det här ska vara med och det här ger en bättre text och det här är mycket roligare att läsa och så, men att själv formulera det sen...Det är en annan dimension.

6.3.2 Betydelsen av elevplaner

Utarbetandet av pedagogiska planeringar och matriser ger intressanta pedagogiska diskussioner mellan lärarna som de annars inte skulle ha haft, menar Anita. Arbetssättet tar dock tid, framförallt i uppbyggnadsskedet. Samtidigt är det redan tidsbesparande när lärarna ska skriva skriftliga omdömen och genomföra utvecklingssamtal. Hon påtalar att de verkligen är i startskottet fortfarande och att det sker en ständig omprövning och utveckling av arbetssättet.

Eleverna vet vad de ska bli bedömda på och förstår syftet oftast. De vet vilka aktiviteter som ska ske och vilka kunskaper de har möjlighet att få. I stort tycker läraren att eleverna är väldigt medvetna och stolta över sitt arbete.

Barnen är mer medvetna om vad vi presenterar för dem, och vad dom har möjlighet att få lära sig. Och utifrån matrisen så försöker vi ju skapa förutsättningar för att dom ska kunna nå så högt som möjligt.

Anita anser att också motivationen hos eleverna har ökat väldigt, även intresset och engagemanget. Hon har kommit fram till att det är bäst att börja arbeta först med ett område och när eleverna är bekanta med vad det handlar om, presentera matrisen för området. Då ökar både förståelsen för målen och motivationen, att de blir mer intresserade av att gå vidare. Då kan de också redan markera sig på nivå 2 i vissa fall och det stärker självförtroendet.

De individuella utvecklingsplanerna används på samma sätt för alla barn. De gör inte skillnad på barn i behov av stöd. Elevplaner i form av åtgärdsprogram finns inte i barnens pärmar. De skrivs av lärarna tillsammans med specialpedagogen och är ett dokument för lärarna, menar Anita. Att skriva åtgärdsprogram och att hitta lämpliga nya mål är lättare nu när man har hjälp av matriserna i den individuella utvecklingsplanen.

Ja det blir väldigt mycket lättare nu att hitta delmål. Så att föräldrarna är ju delaktiga i det på utvecklingssamtalen annars är det ingenting som föräldrarna skriver under längre eller så, utan det är ju ett arbetsredskap för oss, och eleverna. Vi skriver ju ingenting som föräldrarna ska göra längre. Det gjorde vi ju alltid förr, vad som skulle göras hemma. Det finns inte med längre. Men nu är det vi...vad vi ska göra... Det är ju delmålen och uppföljningen som barnen är delaktiga i. De är inte alls delaktiga i hur vi uttrycker oss, utan det är ju ett dokument.

De som har åtgärdsprogram har ofta haft det väldigt länge. Genom matriserna vet eleverna var det befinner sig. Om de är på nivå 1 så är de inte godkända och det vet de om. För övrigt menar läraren att det är mer en skola för alla med det här arbetssättet, även för de som kan nå längre än målen.

Detta kan tolkas som att den individuella utvecklingsplanen används som ett fysiskt verktyg för elevers delaktighet i bedömning för lärande. Lärarnas arbete med pedagogiska planeringar och matriser gör arbetet mer professionellt. Det gemensamma språk som utvecklas kring mål och förmågor kan ge en ökad kvalitet och medvetenhet hos lärarna. Åtgärdsprogrammet är ett annat fysiskt verktyg men med ett delvis annat syfte. Åtgärdsprogrammets betydelse handlar inte om att eleven är delaktig i hur det formuleras, men att de använder sin medvetenhet om målen och vad som ska göras utifrån den individuella utvecklingsplanen.

6.4 Specialpedagogens perspektiv

Informationen kring arbetet med elevplaner i form av åtgärdsprogram var fokus i intervjun med specialpedagogen. Carina hade arbetat som lärare på högstadiet innan hon utbildade sig till specialpedagog. Sedan några år tillbaka arbetade hon nu på denna F- 6-skola.

6.4.1 Arbetet med att stärka elevers delaktighet

När det indikeras att en elev riskerar att inte nå kunskapskraven och därmed har behov av särskilt stöd, är det specialpedagogens uppgift att bidra med sin kompetens, enligt Carina. Delaktigheten handlar här i huvudsak om arbetet med kartläggningar och åtgärdsprogram. I den nya skollagen läggs stor vikt vid en grundlig utredning/kartläggning, vars analys ska visa vilka behov barnen har. Detta ligger sedan till grund för beslut om åtgärdsprogram och vilka åtgärder som ska sättas in.

Carina beskriver hela processen och börjar med den utredning som ska göras av de lärare som arbetar med barnet, och som känner barnet bäst. Arbetsgången präglas sedan av samarbete

mellan olika professioner, med föräldrarna och med eleven själv. Utredningarna ska skrivas utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. Alla utredningar lämnas till specialpedagogen som går vidare med dem till elevhälsan om det visar sig att det gäller en mer komplex problematik, och inte bara pedagogiska svårigheter. Specialpedagogen kanske gör olika tester, t.ex. för att analysera vad läs- och skrivsvårigheterna består i. Föräldrarna kontaktas och sedan pratar man med eleven. Hon betonar vikten av föräldrarnas delaktighet, men tror att det är något man måste arbeta ännu mer med. När det gäller samtalet med eleven menar specialpedagogen att det knyter an till BFL. Hon påtalar vikten av att vara konkret och tydlig för att få eleven att förstå.

Och så kommer vi att göra en, för att visualisera, som jag sa, istället för att ha individuell utvecklingsplan där du bara har ord...Så kanske jag sa till läraren: Då kanske vi får rita upp en trappa, här befinner du dig idag... dit ska vi komma, BFL kommer in här tydligt. Och hur ska vi nå dit? För han tror att han är duktig, han ser inte att han har det här glappet, han är glad när han lyckas...och det är jättebra, och då får vi göra så att han lyckas med dom små uppgifterna, men sen får vi också tala om...alltså det här är inte OK för din ålder, på ett fint sätt. Hur ska du se progressionen och gå framåt? Om vi lägger där, då kanske du kommer dit. Men du vet, det är dit vi ska. Då är ju han delaktig!

6.4.2 Betydelsen av elevplaner

Den elevplan som specialpedagogen arbetar med är åtgärdsprogram, men hon hänvisar också till den individuella utvecklingsplanen och BFL. Det är samma tankegångar som går igen genom att det är viktigt att tydliggöra nuläget och hur man kommer vidare. De har också gemensamt att det handlar om mål som bryts ner i mindre och konkreta mål.

Syftet med åtgärdsprogrammet är att elever som riskerar att inte nå kunskapskraven ska få möjlighet till det genom olika anpassningar eller riktat stöd. Åtgärdsprogrammet framställs av specialpedagogen som ett verktyg som används för samarbete mellan olika professioner, föräldrarna och eleven kring svårigheterna. Sammanställningen av åtgärdsprogram och vilka elever som inte når målen i olika ämnen och årskurser redovisas till områdeschefen varje månad. Åtgärdsprogrammen blir här ett redskap i den statistik som visar utvecklingen av skolans resultat.

Specialpedagogen är involverad i alla åtgärdsprogram och håller ordning på alla uppföljningar som ska göras var sjätte vecka. Då måste föräldrarna kontaktas men ibland kan det räcka med att man gör det via telefon. Uppföljningarna grundar sig ofta på olika tester som specialpedagogen gör, eller andra konkreta bevis på att utvecklingen gått framåt.

Carina berättar också om när åtgärdsprogram inte ska skrivas. Det ska handla om behov som är kopplade till att nå kunskapsmålen i läroplanen. Att inte kunna säga s-ljudet kan t.ex. inte räknas dit. Att ha annat modersmål än svenska ger i sig heller inte anledning att upprätta åtgärdsprogram. I många fall ska arbetet med elevernas olikheter utgöra en naturlig del av undervisningen. Individuella mål och arbetssätt skrivs då in i den individuella utvecklingsplanen istället.

Specialpedagogen ger uttryck för att elevplanen har stor betydelse för elevernas utveckling om de är delaktiga. Den skapar både förståelse och motivation.

Jag kan ju tänka förr när inte barnen var delaktiga i åtgärdsprogrammen. Alltså det blev ju nånting som var utanför dom själva, dom har inte fått vara med och bestämma och sagt sitt. Hur ska man skapa motivation om inte man är delaktig? Och vad är det som säger att jag vill och kan och klarar det här? Hur ser du själv på din bild? Och då som jag sa, han tror att han är jätteduktig. Ja, och det måste vi ju tala om

för honom. Du är duktig, du duger som du är just nu... men hur ska han annars förstå, om inte han är delaktig?

Sammanfattningsvis beskrivs arbetet med åtgärdsprogram utifrån en relationell syn på elevers svårigheter. Det framstår som en tydlig intention att delaktighet och interaktion mellan olika parter ses som viktiga inslag i processen. Interaktion ska ske mellan olika professioner, med eleven och dess föräldrar. Specialpedagogen ger flera exempel på interaktion med fysiska objekt för att skapa förståelse för nuläget och vad som behöver göras framåt. En trappa ritas upp för eleven och tester görs, både inledningsvis och i uppföljningarna. Delaktigheten stärks när man får eleven att förstå situationen och skapar motivation.

6.5 Elevers utsagor om den individuella utvecklingsplanen

Observationsdag 4 genomfördes samtal med sju elever som fick ta med sig sin IUP-pärm och berätta om den. De berättade om innehållsförteckning, matriser, prov och dokumentet inför utvecklingssamtalet. Det handlade om hur matrisen är uppbyggd och vad de olika nivåerna betyder. Deras syn på bedömningen och utvecklingssamtalet framkom också, hur det genomförs och vad de tycker om det.

Tanja är en flicka som har annat modersmål än svenska. Hon är en av de elever som har ett pågående åtgärdsprogram. Hon går igenom sin pärm ämne för ämne. Hon slår upp matrisen för bild, och berättar med egna ord om de olika nivåerna.

Tanja: "Ettan har man inte uppnått, och den (2:an) är OK, och den (3:an) är bra och den (4:an) är jättebra".

Hon berättar stolt att hon fått alla rätt på ett musikprov, att det blev MVG. Hon visar matrisen i So med nivå 2 inmålad och provet där läraren skrivit en 2:a. Provet har även kommentarer från en kamrat. Två stjärnor och en önskan (wish).

"Stjärna det är när du har glömt nånting, wish – det här har du gjort bra på".

I svenska handlar det om den bok de skrivit om när de arbetade med ("Flickan"). Hon har satt en röd stjärna för händelser. Hon visar att de målat tidsorden gröna och de bruna...adjektiv. Hon förklarar att tidsord kan vara när, efter det, efter en månad...och man ska inte ha med "sen". Om utvecklingssamtalet berättar hon hur hon inleder samtalet:

Tanja: "Min mamma kommer. Jag säger: Det här är min mamma. Det här är Anita. Och jag säger matematik...engelska...Jag vill bli bättre på No. Kemi är det bästa!"

Hon blandar ihop stjärna och wish, men förklarar för övrigt bra vad de står för. Hon har ord för de olika nivåerna i matriserna förutom siffrorna vilket tyder på att hon förstått meningen med dem. Hon visar att hon förstått innebörden när det gäller tidsord.

I samtalet med Tanja ensam blev det fokus på hur hon nått målen i de olika ämnena. För att komma ifrån detta, genomfördes övriga samtal med två elever i taget. Det blev då mer fokus på hur systemet med pärmar och matriser fungerade, än deras individuella resultat. Samtal fördes med Karl och Mario, Tomas och Daniel samt Martina och Stella. Tomas och Daniel hade svensk bakgrund medan övriga hade utländsk. Karl var en elev som tidigare hade haft åtgärdsprogram.

Karl: "När vi haft prov sätter vi in matriser. Först bedömer vi oss själva."

Mario: "Man får ha kul samtidigt som man gör det. Kul att se vad fröken tycker. Ibland målnivå, ibland över målnivå..."

Mario: "Föräldrarna är stolta."

Daniel: "På ena sidan står innehållet. 1 är inte godkänd, 2 godkänd, 3 lite över godkänd, 4 över godkänd – mycket duktigare. Finns till allt som vi gjort."

Daniel: "Nu när vi har fått pärmarna får vi också ta hand om utvecklingssamtalet själva. Vi berättar om nuläge och så här går vi vidare."

Tomas: "Först fyller vi själva i bedömningen. Det är roligt. Man vet mer vilken nivå man ligger på".

Daniel: "Det är inte hur mycket man har skrivit utan det är innehållet."

Tomas: Här är syfte och centralt innehåll – det är för fröknarna. Konkreta mål, det är samma som nivå 2.

Tomas: Förut pratade bara fröken och föräldrarna. Men nu får vi delta i samtalet.

Martina och Stella berättar hur det var att bedöma andras arbeten och sitt eget.

Martina: "Det var inte svårt, men roligt. Man lär sig på det".

Stella: "Förut så hade vi inte dom här. Då var man inte medveten om var man låg".

Martina och Stella ger uttryck för att den formativa bedömningen gör dem medvetna och motiverade. Daniel visar att han kommit långt i sin utveckling mot abstrakt tänkande genom att han förstått att det är kvalitet som är viktigt, inte kvantitet. Att Tanja, trots svårigheter med språket, hade mer relevanta benämningar på de olika nivåerna kan bero på att hon fått dem noggrant förklarade för sig av lärarna p.g.a. hennes behov av det.

Sammantaget framkom i dessa samtal att eleverna känner sig delaktiga när de får vara med och bedöma sig själva och kamraterna, samt att de får leda utvecklingssamtalet. De visar på god förståelse för systemet med matriserna, och att medvetenheten om den egna prestationen i relation till målen har ökat jämfört med tidigare. Flera av barnen uttrycker att det är roligt att bedömas på det här sättet, vilket kan tyda på ökad motivation för de eleverna. Systemet verkar skapa mening i lärandet för dessa elever. Inga svårigheter eller negativa aspekter framkom trots att frågan ställdes till samtliga.

6.6 En elevgrupps perspektiv

En gruppintervju genomfördes med Angelika, Mattias, Tina och Nicholas. Mattias hade svenska som modersmål och Nicholas hade tidigare haft åtgärdsprogram. En pärm fanns med som exempel, annars handlade samtalet om delaktighet i form av inflytande, bedömning och utvecklingssamtal, arbetet med elevplanerna samt elevernas medvetenhet och motivation.

6.6.1 Elevernas resonerande kring delaktighet

Delaktighet i betydelsen att få vara med och bestämma associerade eleverna till det som handlade om vad de kunde påverka vid klassråd. Mattias menade att det kunde vara att de fick bestämma om hälsoveckans innehåll eller om de kunde gå någonstans på elevens val. Nicholas tyckte att lärarna försökte lyssna på eleverna om de uttryckte att det var något de ville. Det framgick att inflytande och medbestämmande inte kopplades till bedömning och arbetet med elevplanerna. När det gäller utvecklingssamtalen framkom att eleverna numera kände sig delaktiga i betydelsen aktiva och engagerade när de skulle leda samtalen.

Angelika: "Förut var det... Ah vad ska man säga...pinsamt."

Nicholas: "Nu vågar man prata mycket mer... Vi pratar om hur det går... och sen, såhär, hur vi gör vidare..."

Angelika: "Ja, och så får vi säga vad vi vill bli bättre på."

Mattias: "Vad vi vill lära oss mer".

De fick frågan hur det var när de fick bedöma varandra och sig själva på So-provet. Tina berättade att hon hade känt stress när hon gjorde provet, att allt just då var borta i huvudet. Mattias instämde och menade att de bara hade haft 40 minuter på sig. De hade inte uppfattat det som att de fick avgöra bedömningen utan att lärarna gjorde det.

Mattias: "Lärarna bedömde åt oss då. Jag kom på väl godkänd."

Nicholas: "Jag kom på icke godkänd (skratt)".

Mattias: "Sen, alltså vi...såhåra...tog fram texter...ja det var tre stycken.. en nivå 2 och 3 och 4...Ja då skulle man lägga en på 2 ...en på 3 och en 4:a. Sen fick vi inte bestämma utan det gjorde lärarna."

6.6.2 Elevernas syn på elevplaners betydelse

Vi samtalade om hur det är att arbeta med IUP-pärmarna. Mattias berättar kortfattat att när de gjort ett prov ska de fylla i en matris. Om lärarna tycker att det är bra så fyller de i samma och om inte, så tycker de att det är bättre eller sämre. Det tyder på att de får vara med och tänka efter hur de ska bedöma, men att det är lärarna som har sista ordet. En diskussion handlade om hur det tänkte kring sina mål.

Nicholas: "Vi tänker bara på att jobba".

Mattias: "Att vi blir klara.... Vi vill bli klara och nå målen, så att inte föräldrarna ska bli såhåra..."

Nicholas: "Oroliga..."

Mattias: "Besvikna..."

Det verkar som att det första pojkarna tänker på är hur de motsvarar föräldrarnas förväntningar och krav. När de tänkte efter kom de på att det var bra även för deras egen skull. De blir smartare och att de behöver klara målen för att kunna klara sig senare upp i skolåren, att det blir svårare då, och proven kommer de inte att få bestämma då. Vad tycker de då om att arbeta med IUP-pärmarna?

Mattias: "Med en sån här pärm? Hmm (skratt)..."

Nicholas: "Vi är jättenöjda!. Ja det är bra...verkligen! Det är roligare också".

Eleverna verkar nöjda och känner sig delaktiga, men anser inte att de bestämmer i bedömningen. De verkar medvetna om att skolarbetet och arbetet mot målen är viktigt. Det lyser igenom att Nicholas inte har så lätt för att lyckas, men att han vill och gör så gott han kan. När det gäller åtgärdsprogram verkar det som att ordet inte säger eleverna så mycket. Det kan ändå vara så att de som haft åtgärdsprogram vet att de fått någon form av extra stöd.

Nicholas: "Ne, he he. Jag vet inte vad det är..."

Mattias: "Vad sa du att det...eh..."

Nicholas: "Jag har nog hört talas om det".

Mattias: "Det kanske är nå't man gör efter..."

6.7 Enskilda elevers perspektiv

Samma intervjuguide som till gruppintervjun användes till de enskilda intervjuerna och med samma teman för frågorna. Tanja, flickan med åtgärdsprogram, var den första som intervjuades enskilt. Hon hade i ett tidigare samtal mest fokuserat på sin prestation i olika ämnen. Två pojkar intervjuades också enskilt. Adam som hade åtgärdsprogram och Markus, som hade haft åtgärdsprogram tidigare. Alla tre hade utländsk bakgrund.

6.7.1 Elevernas resonerande kring delaktighet

Tanja tycker att eleverna får vara med och bestämma ibland. När hon berättar om exemplet att eleverna får välja en bild som ska vara med på en utställning slutar ändå hennes resonemang med att det är lärarna som har sista ordet i det valet. Adam tycker att det är bra att barnen får bestämma. De får göra det ibland, när det handlar om t.ex. spel och lekar. Markus uppfattning om elevernas delaktighet i form av inflytande handlade om saker de får bestämma om på klassrådet som t.ex. mer knäckebröd i matbespisningen.

Det känns bra att hålla i utvecklingssamtalet tycker Tanja. Adam berättar knapphändigt om samtalet, att de pratar om hur det är i skolan, hur de är på lektionerna och var de ligger i ämnen. Markus är mer utförlig i sin beskrivning av utvecklingssamtalen, som vad han är bra på och vad han tycker är jobbigt och vill bli bättre på.

Tanja och Markus tycks känna sig delaktiga vid utvecklingssamtalet medan Adam inte förmedlar den känslan.

Vid bedömningen av t.ex. so-provet berättade Adam att först markerar eleverna själva, sedan gör lärarna det. Markus gjorde en stor utläggning om hur han hade missat att läsa på eftersom han inte hade hört att de skulle ha provet den dagen. Han hade trott att det bara var en läxa.

6.7.2 Elevernas syn på elevplaners betydelse

Utifrån tanken att den individuella utvecklingsplanen finns i form av en pärm ställdes frågan hur det är att arbeta med pärnarna jämfört hur det var innan. Tanja uppfattar frågan konkret och tänker på att sätta in papper i pärmar allmänt. När intervjuaren förtydligar med att leda tankarna in på IUP-pärmen och matriserna kommer ännu ett svar som indikerar ett konkret tänkande där antalet "tidsord" är det primära.

Tanja: "Det är väldigt bra...För att man kommer ihåg när man gjort.. typ... prov. Så när man lägger den i lådan kan den komma bort, då kan man lägga den i pärmen. Då kommer den inte bort".

Intervjuaren: "För ni har ju så'na där matriser också?"

Tanja: "Jaa och så har vi, vi säger, typ tidsord...Vi säger...jag hade typ 53 säger vi...och då kan vi säga då i 4:an, eftersom jag fick många. "

Adam berättar att de får markera sig på olika nivåer, medan Markus är lite mer utförlig och läser innantill på de olika dokumenten när han berättar.

Adam: "Jo. t.ex. eh... vi har eh.....T.ex. om vi har prov så ...ibland får vi...markera vad vi är...typ 2:an eller godkänt, 3:an är mer godkänt och 4:an är jättegodkänt. Och sen, t.ex. ...om jag inte har klarat provet så får jag 1:an för jag inte har nått målen. "

Markus: "Om vi tar matte...om vi tar trean så tar vi upp det ... matte...så står det konkreta mål, olika punkter...sen nästa sida är bedömningen. Här står det... Men den här är ny, vi har inte gjort den än...Den här...det är andra...det här är nivå fyra...och det här pedagogisk planering med matris...(läser innantill)...Med matrisen här kan man rätta sig själv...Den här har jag fyllt på eh ...Ja, alltså vad jag tycker. Sen Anita, sen fyller på Anita vad hon tycker...med den lila."

Varken Tanja eller Adam känner till dokumentet åtgärdsprogram, men vet att de fått/får extra stöd i läsning och beskriver hur det går till.

Adam: Man har en ...lärare typ, som hjälper oss...Det finns lärare som hjälper oss om vi, vad vi måste träna på. Dom är i typ...ett kontor...typ en eh...rum. I ett rum typ. Ja.... Då har man olika tider, när man ska gå dit.

När det gäller hur de tänker kring sina mål och den formativa bedömningen i matriserna visar de på medvetenhet om hur de ska tänka framåt. Tanja tycker att det är bra att arbeta med pärmarna och matriserna och berättar hur hon ska bli bättre i so till nästa prov. Markus brukar inte tänka på målen annat än när de ska ha prov. I slutet på intervjun framskymtar Adams känslor inför att inte bli godkänd.

Tanja: ”Ja... jag vill typ skriva mycket ... ja typ som so-provet, jag vill sådär, skriva exakt så som det ska stå...inte sådär typ...blanda... Jag ska träna mycket mer... jag ska leta...alltså mer på kartan...och så jag ska skriva mycket mer. ...Typ om åtta landskap. Nu så skrev jag bara om fyra.”

Adam: Det är inte roligt när man inte når målen...man blir typ...arg.

Intervjuaren: ”Hur skulle man kunna arbeta med det här då, tror du, för att eleverna ska veta hur man göra då för att nå målen då?”

Adam: Man...har typ en pärm...och dom här lärarna och så...lärarna om dom markerar typ...vart eleverna ligger...eller så får eleverna markera själva vart dom ligger, sen gör...våra lärare det.

Adam: Det är onödigt. om man gör det när ändå...lärarna ska markera... så jag fattar inte varför vi gör det.

Dessa tre elever har olika typer av svårigheter att nå målen, vilket gör att två av dem har åtgärdsprogram och en har haft det tidigare. Det gemensamma för dem är att de har svenska som andra språk, vilket utgör ytterligare en svårighet. Tanja verkar vara trygg och nöjd med att se konkreta exempel på sina framsteg. Hon vet hur hon ska göra nästa gång på provet. Markus vill lyckas men tycks lite glömsk och ouppmärksam. Han uppfattar kanske inte alltid information som är viktig, t.ex. att de skulle ha so-prov. Han är dock trygg och nöjd med systemet att vara delaktig i bedömningen och i utvecklingssamtalen. Adam verkar ha upplevt att det är vanligt att han inte når målen och att hans egen bedömning inte spelar någon roll. Det framgår dock inte om hans lite mer negativa inställning beror på andra faktorer, som t.ex. psykosociala, eller att han av andra skäl inte mår riktigt bra.

6.8 Sammanfattande analys

Delaktighet och mening framträder som två sammanflätade, övergripande teman i analysen. Ur dessa teman utkristalliserar sig ett antal delaspekter. Tre aspekter av delaktighet är engagemang, inflytande och interaktion. Delaspekter av mening är förståelse, medvetenhet och motivation. Ett tredje tema är den roll som elevplanerna har, i egenskap av fysiskt redskap, när det gäller att skapa delaktighet och mening.

6.8.1 Delaktighet och mening

6.8.1.1 Engagemang och inflytande

I den individuella utvecklingsplanen framgår att den är utformad för att eleven ska kunna vara delaktig och reflektera aktivt över sin utveckling. Målen och kunskapsnivåerna är skrivna på ett sätt som gör att eleven, med viss vägledning, ska kunna vara delaktig i bedömningen av sitt arbete. Klassrumssituationerna och samtal med läraren visar att läraren försöker skapa förutsättningar för delaktighet genom att anpassa sig till olika elevers behov och sätt att lära, tillhandahålla konkreta material och ge konkret vägledning steg för steg i uppgifterna. När eleverna förstår målen och hur de ska bedöma sig i matriserna arbetar de aktivt och engagerat. Elevernas syn på delaktighet är för de flesta eleverna att de framförallt känner sig delaktiga i utvecklingssamtalet. Här är de aktiva och engagerade. Delaktighet i betydelsen inflytande handlade för barnen om sådant som bestämdes på klassråd. Eleverna uppfattade inte att de hade inflytande över bedömningen i matriserna, eftersom lärarna hade sista ordet.

Specialpedagogen sätter stor vikt vid elevernas delaktighet i arbetet med åtgärdsprogram. Hon anser att de behöver få konkreta bevis för var de står och vad de ska utveckla, en tankegång som också kommer igen i BFL och arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I direktiven för hur åtgärdsprogram ska skrivas anges att det är viktigt att eleven ges möjlighet att delta i upprättandet och att elevens uppfattning ska finnas med i kartläggningen. I det undersökta åtgärdsprogrammet finns inga synliga tecken på att eleven har varit delaktig i upprättandet eller kartläggningen. Ingen av eleverna kände till åtgärdsprogram, utom en som kanske hade hört talas om det. Däremot visste de elever som hade åtgärdsprogram att de fick stöd i vissa ämnen och varför de hade det.

6.8.1.2 Interaktion

Miljön är avsiktligt utformad för att möjliggöra socialt samspel genom att eleverna är placerade i grupper enligt läraren. BFL innebär en förändrad interaktion mellan lärare och elever i klassrummet. Läraren försöker få eleverna att diskutera och samtala gemensamt istället för det traditionella sättet att ställa frågor till eleverna som ska svara genom handuppräknings.

Eleverna visar ett stort intresse för socialt samspel med varandra. Några elever visar också stort behov av kontakt med läraren. De visar också ett mycket stort intresse för fysiska föremål i undervisningen t.ex. undervisningsmaterialet på No-lektionen. Detta framställs också som ett populärt ämne i samtal med eleverna. I klassrumssituationerna märks att interaktion mellan eleverna och interaktion med fysiska objekt ökar intresset och engagemanget bland eleverna. Det kan i vissa fall bli så intressant att det flyttar fokus från interaktionen med läraren och diskussionen kring syftet med uppgiften. I det fallet får läraren minska den ena eller den andra faktorn för att hjälpa eleverna att koncentrera sig på det som är viktigt. Även specialpedagogen använder sig av social interaktion i arbetet med åtgärdsprogram, men då blir det mellan vuxna och mellan lärare och elev. Interaktion med fysiska objekt används när utvecklingen konkretiseras för eleven visuellt och genom resultat på tester.

6.8.1.3 Förståelse och medvetenhet

I klassrumssituationerna finns flera exempel på där interaktionen mellan elever, och mellan lärare och elev, hjälper till att få eleverna att förstå vad som menas med olika begrepp, och hur de ska tolka matriserna. En del elever visar på olika sätt att de har ett konkret tänkande, vilket gör att de har lättare för att se kvantitativa aspekter än kvalitativa i självbedömning och kamratbedömning. I samtalen framkommer att även de elever som tänker konkret har uppfattat det väsentliga av innebörden i kunskapskvaliteterna. I elevernas berättelser framgår att de förstått systemet med matriserna och kan förklara hur de fungerar. Allt tyder på att eleverna har en medvetenhet om sig själva, som de fått genom den formativa bedömningen. Några är nöjda, andra är mindre nöjda med sig själva. Läraren berättar att det inte är så lätt i praktiken att prestera på en högre nivå, trots att man är medveten om vad som ska uppnås.

6.8.1.4 Motivation

Det som skapar engagemang och aktivitet är också det som tycks skapa motivation. Social interaktion och interaktion med fysiska objekt är motiverande faktorer för eleverna. De fysiska objekt som skapar förståelse för målen och insikt om den egna förmågan eller prestationen tycks också påverka elevernas motivation. Dessa utgörs av elevplanernas konkreta mål och matriserna med kunskapsnivåer. De flesta eleverna visar lust och glädje vid arbetet med bedömningen och ger också uttryck för det i samtalen. De är nyfikna på vad de

ska få för resultat. En del i motivationen är också för en del att de vill att föräldrarna inte ska bli besvikna eller oroliga, utan stolta.

6.8.2 Elevplanernas betydelse

Den individuella utvecklingsplanen som är utformad för formativ bedömning har flera fördelar enligt läraren. Eleverna vet vad syftet med arbetet är och vad de ska bli bedömda på. Intresset, engagemanget och motivationen har ökat markant, tycker läraren. Det är mera en skola för alla nu anser läraren, inte minst för de som har möjlighet att nå längre än godkänd nivå. Arbetet med bedömningen tillsammans med eleven och med hjälp av andra elever, utgör också ett tydligare underlag för läraren när skriftliga omdömen och åtgärdsprogram ska skrivas. Utformandet av nya pedagogiska planeringar och matriser ger tillfälle till pedagogiska diskussioner och samarbete mellan lärare. Samtidigt är innehållet i undervisningen mer styrt, egentligen p.g.a. läroplanen, och utrymmet för spontanitet har minskat.

Läraren ser åtgärdsprogrammet mer som ett dokument för de vuxna och att barnens förståelse för sin förmåga och nya mål, i första hand förklaras för eleven genom den individuella utvecklingsplanen, men att de är medvetna om sina åtgärdsprogram. Eleverna visade sig vara medvetna om sitt extra stöd, men kände inte till själva dokumentet. Specialpedagogen ser åtgärdsprogrammet som ett redskap för att hjälpa eleverna att nå kunskapskraven. De får stor betydelse för elevernas utveckling om de är delaktiga, eftersom de skapar både förståelse och motivation. Ett samarbete mellan olika professioner hjälper till att få ett relationellt perspektiv på svårigheterna och åtgärderna. Åtgärdsprogrammen fyller också en funktion som mått på skolans resultat.

De elever som hade åtgärdsprogram var Tanja och Adam. Adam gav intryck av att vara besviken på sig själv för att han inte nådde målen i vissa ämnen. Han ansåg inte att det var någon större idé att bedöma sig själv eftersom lärarna ändå gjorde det. Tanja var den som var positiv och verkade stärkt av att se, genom matriserna, hur hon konkret och praktiskt kunde utveckla sina kunskaper. Hon hade en del missuppfattningar men hade förstått den huvudsakliga innebörden. Överlag var eleverna mycket positiva till arbetet med matriserna, även om flera elever också berättade om att de inte alltid lyckades nå godkänt, och att de kunde känna stress när de hade prov t.ex. Elevernas uppfattning tyder sammanfattningsvis på att den formativa bedömningen i den individuella utvecklingsplanen leder till ökad känsla av mening i form av förståelse, medvetenhet och motivation, samt delaktighet i betydelsen engagemang, men inte i betydelsen inflytande.

7. Diskussion

Detta kapitel knyter samman studiens alla delar och är indelat i metodreflektion, resultatdiskussion samt specialpedagogiska implikationer med förslag till fortsatt forskning.

7.1 Metodreflektion

Utifrån syftet att studera elevers delaktighet och upplevelse av mening genom arbetet med formativ bedömning gav den etnografiska metoden flera fördelar. Deltagande observationer gjorde det möjligt att undersöka hur arbetet gick till och att studera handlingarna. Samtal och intervjuer kunde sedan ge fördjupad information om det som inte direkt kunde observeras, nämligen undersökningspersonernas uppfattningar och tankar. Det var också intressant att koppla observationerna och samtalen till de dokument som utgjordes av elevplanerna, eller hade anknytning till dem. Kombinationen av olika metoder innebar en möjlighet att se olika sidor av problemet, vilket kunde ge en mer nyanserad bild än om t.ex. enbart intervjuer hade genomförts. Denna triangulering stärkte studiens metodologiska kvaliteter.

Noggranna förberedelser innan fältbesöken medverkade till att den begränsade tiden blev effektivt utnyttjad. Att återkomma en eller två dagar i veckan i sex veckor gjorde att tiden på fältet upplevdes som längre än sju dagar. Denna spridning på tillfällen gjorde också att det blev tid till bearbetning, reflektion och fortlöpande analys innan det var dags för nästa besök. Det öppna och flexibla etnografiska arbetssättet innebar en frihet att låta dataproduktionen växa fram i en upptäckande process. Till en början gjordes klassrumsobservationerna för att få en överblick och med en mindre deltagande forskarroll. Allteftersom tiden gick blev deltagandet större och det visade sig vilka elever som skulle intervjuas informellt eller formellt, samt vad intervjuerna skulle innehålla. Intervjun med läraren i ett tidigt skede gav en större förståelse för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och var en hjälp för att vad som skulle fokuseras i observationerna, och i samtalen med eleverna. Arbetet med åtgärdsprogram var inte synligt under observationerna och det krävdes en intervju med specialpedagogen samt tillgång till sådana dokument. Eftersom fältarbetet skedde i en enda klass blev underlaget för undersökning av åtgärdsprogram och elever som hade åtgärdsprogram väldigt litet. För säkrare resultat skulle det behövs tillgång till mer än ett åtgärdsprogram och samtal med fler elever kring detta. Däremot kan tillgången till de individuella utvecklingsplanerna anses tillräckligt god för studiens syfte.

Intervjuerna med de vuxna var lätta att genomföra med öppna frågor och följdfrågor. Att intervjua eleverna var betydligt svårare. De krävde mer preciserade frågor och det var svårt att undvika ledande frågor helt och hållet. Detta gällde särskilt de elever som hade svårare att uttrycka sig. Av det skälet gjordes flera olika typer av samtal med eleverna och i olika konstellationer. Det fanns en risk att informanterna skulle ge svar utifrån vad de antog förväntades att de skulle säga. Trots det var intervjusvaren till största delen väl överensstämmande med observationerna av de faktiska situationerna. Tillförlitligheten hade dock blivit större om det hade funnits möjlighet att vistas längre tid på fältet. Detta gäller särskilt när det handlar om att tala med elever om svårigheter. Det är också troligt att äldre elever bättre hade kunnat beskriva sina tankar och känslor på ett mer nyanserat sätt.

Den slutliga analysen underlättades av att en fortlöpande analys hade pågått under hela fältarbetet. Vid resultatredovisningen var först tanken att väva ihop resultatet genom teman utifrån de olika perspektiven. Beroende på de olika aspekter som fokuserades i de varierande metoderna valdes att redovisa resultaten de olika undersökningssätten var för sig. Detta menar

jag skapar en genomskinlighet och gör det möjligt för andra att bedöma tolkningarna. Resultaten knöts i stället ihop i teman i den sammanfattande analysen.

7.2 Resultatdiskussion

Resultaten diskuteras i relation till teorier och tidigare forskning, och sammanfattande reflektioner redovisas. Studien genomfördes utifrån grundantagandet att delaktighet är något positivt och som också hänger samman med upplevelsen av mening. Syftet var att undersöka hur delaktighet och mening kan stärkas för att gynna alla elevers utveckling och lärande. Studien ville också undersöka betydelsen av elevplanen som verktyg i en reflekterande lärprocess. De preciserade frågeställningarna besvaras genom de övergripande temana: delaktighet och mening samt elevplanernas betydelse.

7.2.1 Delaktighet och mening

När det gäller hur man kan skapa förutsättningar för elevers delaktighet handlar det om *lärarnas perspektiv*. Miljön är anpassad för att eleverna ska kunna samspela genom att de är placerade i grupper. De pedagogiska planeringarna med målen, och matriserna med kunskapsnivåerna, är utformade på ett sådant sätt att eleverna ska kunna förstå språket. Läroplanens text finns med men är översatt till konkreta mål för eleverna. För att eleverna ska kunna leda sitt utvecklingssamtal har det utarbetats ett underlag för samtalet, som läraren har förberett tillsammans med eleven. Arbets sättet i undervisningen präglas av interaktion mellan eleverna, konkreta material, färgmarkeringar och konkret vägledning av läraren i uppgifter och i självbedömningen. Interaktionen mellan lärare och elever har mer formen av diskussion än av förhör. Diskussioner och samarbete mellan elever uppmuntras också. Läraren skapar möjlighet till delaktighet även genom att anpassa efter olika elevers behov och sätt att lära. Specialpedagogens beskrivning av hur delaktighet uppnås i åtgärdsprogrammen handlar om att synliggöra nuläget och målen konkret för eleven.

Lärarnas syn på elevers svårigheter och lärande tyder på att de har ett relationellt perspektiv. Ett arbets sätt med konkret vägledning av de vuxna utmärker ett sociokulturellt förhållningssätt. Det kännetecknas även av att språket och det sociala samspelet är viktigt i lärandet. Enligt Säljö (2005) är språket en mekanism för att hantera kunskaper och insikter. Det gör det också möjligt att dela erfarenheter med andra, och det är lärarens roll att ta med barnet in i nästa utvecklingszon.

I klassrumsobservationerna blev det väldigt tydligt att eleverna reagerade med intresse och engagemang när de fick interagera med varandra och med fysiska objekt. Det märktes särskilt i No-ämnet där många föremål användes för att konkretisera innehållet i undervisningen. Intresset och engagemanget fanns också när eleverna skulle leta och grönmarkera tidsord i sina texter. Delaktigheten i form av social och fysisk interaktion gjorde eleverna aktiva och kan tolkas som en avgörande faktor för motivationen hos eleverna. Detta resultat stämmer väl överens med den tidigare forskningen om bedömning. Lundahl (2011) hänvisar till Deweys progressivism, som den formativa bedömningen kan sägas härstamma ifrån, att lärandet sker genom delaktighet och socialt samspel. Eleverna lär sig också genom att få vara aktiva och arbeta praktiskt och konkret - "learning by doing".

Groth (2007) menade att den sociala interaktionen är en viktig grund för elevers självbild, och att självbilden är viktig för lärandet. Enligt Meads teorier är det just det sociala samspelet som skapar en individs medvetande och jaguppfattning. När man betraktar resultatet utifrån det perspektivet framträder barnens interaktion med varandra och med fysiska objekt som central

för deras möjlighet att distansera sig till själva och utveckla ett abstrakt tänkande. De kan se både på sig själva och sitt lärande med andras ögon. Studiens resultat tyder på att förutsättningarna för att skapa delaktighet och därmed mening för eleverna, handlar om att ge möjlighet till social och fysisk interaktion.

Hur eleverna resonerar kring delaktighet handlar om *elevernas perspektiv*. I samtalen med eleverna framkom att de kände delaktighet, i betydelsen engagemang, framförallt i de utvecklingssamtal som de nu höll i själva. Flera berättade också livfullt om hur de arbetade med matriserna och sina självbedömningar. De gav uttryck för att de var väl medvetna om målen och sina kunskaper och att de allra flesta kände lust och glädje i den processen. Motivationen låg i att se vilket omdöme de skulle få av läraren, och även att de ville att föräldrarna skulle vara nöjda och stolta.

Eleverna var engagerade i sin bedömning men upplevde inte att de hade något reellt inflytande på bedömningen, utan att det var lärarna som avgjorde. Det var i samband med klassråd, och i frågor som gällde t.ex. utflykter och skolmaten, som de uppfattade att de hade inflytande. Eleverna med åtgärdsprogram hade också svårigheter med språket av flera skäl. De kände inte till åtgärdsprogram, men var medvetna om att de fick stöd. Asp-Onsjö (2006) och Andréasson (2007) har konstaterat att det är vanligt att elever inte är delaktiga i utarbetandet av sitt eget åtgärdsprogram och att skolpersonal har det dominerande inflytandet över formuleringarna i dokumenten. Att lärarnas formuleringar dominerar är dock föga förvånande eftersom de har det professionella ansvaret och uppdraget att utforma åtgärdsprogram. I Skolverket (2008a) finns klara direktiv om att eleverna ska vara delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogram. Man kan då ställa sig frågan på vilket sätt detta ska ske och i vid vilken ålder. Genom de individuella utvecklingsplanerna var eleverna ändå väl medvetna om sin kunskapsnivå. Adam var dock den som gav uttryck för en viss maktlöshet i samband med bedömningarna i matriserna.

I Skolverket (2009a) framgår att den pedagogiska planeringen ska leda till att eleverna förstår vad de ska lära sig, men också att de ska få möjlighet att utveckla sitt inflytande och ansvar. Detta kan tolkas som att det inflytande som eftersträvas i läroplanen ska öka efterhand och utifrån elevernas mognad och kunskaper. Eleverna i studien är bara 10 år och har kanske det inflytande som är lämpligt och möjligt för deras ålder. Självbedömningen kan ses som en förberedelse för att ett mer utvecklat inflytande längre upp i åren.

Skolverkets rapport (Skolverket, 2003) konstaterar att när det gäller åtgärdsprogram ger många elever uttryck för en maktlöshet. De menar också att elever i de lägre skolåren inte förstår innebörden i åtgärdsprogrammen. I de skolor som var med i rapporten var en summativ bedömning den dominerande. Det kan vara relevant att ställa sig frågan om maktlösheten hade upplevts lika stor om dessa skolor istället hade arbetat utifrån en i huvudsak formativ bedömning. Eleverna i studien arbetade mycket med formativ bedömning och trots att eleverna inte kände att de hade inflytande, var de ändå nöjda med sin delaktighet när det gäller de individuella utvecklingsplanerna.

Studios resultat visar att eleverna känner sig engagerade på lektionerna och i bedömningarna. I ett specialpedagogiskt perspektiv kan det tyda på att eleverna trots sina olikheter och olika bakgrund känner sig delaktiga och inkluderade. Eleverna ger intryck av att de går i en skola för alla i den bemärkelse som Ahlberg (1999) framhäver, att skolan ska främja elevernas individualitet och rätt att delta i gemenskapen.

7.2.2 Elevplanernas betydelse

Elevplanernas betydelse diskuteras både utifrån *lärarnas och elevernas perspektiv*. Den individuella utvecklingsplanen ses i resultatet som ett verktyg i den formativa bedömningen och BFL. Betydelsen av den individuella utvecklingsplanen likställs därmed med betydelsen av formativ bedömning. Läraren lyfter fram fördelar för både lärarna och eleverna. Lärarna har numera pedagogiska diskussioner som de inte skulle haft annars, och som kan ha positiv effekt på det gemensamma och professionella språket. Eleverna förstår syftet med arbetet och vet vad de ska bli bedömda på. Detta, menar läraren, har ökat elevernas engagemang och motivation markant. Hon menar också att det är mer en skola för alla nu, och att även elever som kan nå längre än godkänt ges möjlighet till det.

Eleverna var överlag positiva till den formativa bedömningen som kom till uttryck i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. För samtliga elever medverkade de till en förståelse för målen och medvetenhet om deras egen förmåga och prestationer. De flesta gav uttryck för att det var roligt att bedöma sig själv och att bedömas av läraren, vilket tyder på att det påverkar motivationen. Detta gällde även de flesta elever som inte alltid nådde den godkända nivån. De kände delaktighet i betydelsen engagemang men uppfattade inte att det hade reellt inflytande på bedömningen. Att eleverna ges möjlighet till delaktighet, ansvar och inflytande är något som Lundahl (2011) påtalar vikten av. Det kan diskuteras vilket inflytande elever i realiteten kan ha på bedömningen av sitt resultat. Deras upplevelse var att de inte hade det, men de gav inte uttryck för att det var något negativt med det, förutom en elev som också hade åtgärdsprogram.

Elevernas och lärarnas bild av den formativa bedömningen överensstämmer med forskningen om formativ bedömning. Giota (2006) påtalar sambandet mellan elevernas kognitiva engagemang i skolarbetet med skolprestationerna. Hon menar att elevernas upplevelse av sin kompetens och prestationer påverkar motivationen positivt. Lundahl (2011) anser att delaktighet genom den formativa bedömningen gynnar den inre motivationen. Denna inre motivation är viktig för att orka ta ansvar för sitt lärande. Enligt Black och William (1998) är det viktigt med stöd och kompetensutveckling för lärarna, och arbetet med BFL tycks fungera som en hjälp för lärarna att förändra i sin bedömningspraktik.

Black och William (1998) och Sveriges kommuner och landsting (2011) menar att formativ bedömning får effekt på elevernas och skolans resultat. Studien visar inte att elevernas resultat påverkas, men kan i övrigt ses som ett bidrag till att förtydliga bilden av potentialen och konsekvenserna av en förändrad bedömningspraktik. En ökad kunskap kring detta efterfrågas av Korp (2003). Clark, Dyson och Millward (1998) och Rosenqvist (2007) är exempel på representanter för den specialpedagogiska forskningen som efterlyser teoriernas konsekvenser för elever i behov av stöd i den pedagogiska praktiken. När det gäller mål och bedömning anser Persson (2007) det är de elever som inte når målen som har störst betydelse för skolans resultat. Av det skälet är det här svårt att dra en skarp skiljelinje mellan pedagogisk forskning och specialpedagogisk.

Studiens resultat visar att den formativa bedömningen som tar gestalt i elevplanerna, i huvudsak har positiva effekter på alla elever, från de lägst presterande till de högst presterande. De negativa bieffekter som framkom hade att göra med att misslyckande i vissa ämnen blev tydliggjorda för eleverna, vilket en elev kände sig lite uppgiven inför. Andra elever berättade om känslor av stress inför prov t.ex., vilket tyder på en medvetenhet om vikten av att prestera. I den formativa bedömningen går det inte att komma ifrån ett summativt inslag, nämligen att konstatera hur det har gått. De starkast presterande är nöjda

med den summativa delen. För de svagaste blir det tydligt att det har mycket stor betydelse hur den formativa och framåtsyftande fortsättningen sker.

Elevplaner i form av åtgärdsprogram menade läraren är i första hand dokument för de vuxna. Specialpedagogen påtalade dess syfte – att fungera som ett redskap för att få eleverna att nå kunskapskraven. Hon menade att arbetet med åtgärdsprogram stämmer väl överens med formativ bedömning och betonade att elevers delaktighet i åtgärdsprogrammen är mycket viktig för både elevernas medvetenhet och motivation. Hennes uppgift var att hjälpa lärarna att få in ett relationellt perspektiv i kartläggningarna, att samarbeta med elevhälsan kring åtgärdsprogrammen och att ha hand om uppföljningarna. Åtgärdsprogrammen fyllde en funktion som ett mått på skolans resultat eftersom de speglar hur stor andel av eleverna som inte når målen. De elever som deltog i studien kände inte till åtgärdsprogram som dokument. Deras medvetenhet om sin kunskapsnivå utgick istället ifrån den individuella utvecklingsplanen. Däremot var de som hade åtgärdsprogram medvetna om att de hade särskilt stöd för att få hjälp att nå målen.

7.2.3 Sammanfattande reflektioner

Avsikten med studien var att hitta en fungerande koppling mellan mål och verklighet och bidra till utvecklingen av skolans praktik. Lärare vet genom läroplaner och kursplaner vad som ska undervisas om, men *hur* man överför det till den pedagogiska verkligheten är inte självklart. För att få exempel på hur arbetet skulle kunna gå till undersöktes en skola och klass där lärarna medvetet arbetar med att utveckla elevers delaktighet genom formativ bedömning. Studiens specialpedagogiska inriktning gjorde att det var särskilt intressant att undersöka hur det fungerar för elever som av olika anledningar har svårt att nå målen, och vad eleverna själva uttrycker.

För att utveckla elevernas lärande handlar det om att eleverna förstår *vad* de ska utveckla, vilka målen är och vad de innebär. De behöver också förstå *varför* de ska utveckla vissa delar. En av slutsatserna i studien är att när detta blir tydligt och konkret för eleverna gynnas särskilt de elever som inte kommit så långt i sin utveckling, eller av andra skäl har ett till största delen konkret tänkande. Interaktionen med fysiska objekt och konkreta tecken på prestation, och hur den kan förbättras, har mycket stor betydelse för alla elevers lärande och utveckling, men allra mest för de som tänker konkret och har ett mindre utvecklat språk.

En slutsats är att den formativa bedömningen i de individuella utvecklingsplanerna har en stor påverkan på elevernas engagemang, medvetenhet och motivation. Underlaget för att kunna dra slutsatser om elevers delaktighet i åtgärdsprogram var litet men kan tyda på att det finns en utvecklingspotential där man kan tillämpa mer av idéerna i formativ bedömning. Åtgärdsprogrammen verkade ha störst betydelse för de vuxna. Ur elevernas perspektiv handlade det om att det var medvetna om sitt behov av särskilt stöd och att de var motiverade att ta emot det för att nå målen i den individuella utvecklingsplanen. Det kan dock diskuteras från vilken ålder eleverna kan förväntas ha en större delaktighet i åtgärdsprogram. Delaktigheten för de lägre åldrarna kan utvecklas exempelvis genom att deras uppfattning tydliggörs i kartläggningen.

Ökad interaktion mellan lärare gynnar ett professionellt och gemensamt språk kring mål och bedömning. Det utvecklingsarbete som sker på den undersökta skolan, genom BFL, kan ses som ett konkret sätt att hjälpa lärarna att se *hur* de kan gå till väga. Både lärare och elever behöver konkret vägledning för att överföra målen till verkligheten. Interaktionen är viktig som redskap i denna process både för lärare och elever. Resultatet visar att för att skapa

delaktighet och engagemang hos barnen behöver lärare, liksom lärarna i studien, våga använda sig av elevers interaktion med varandra och med konkreta föremål, trots att det finns en risk att barnen blir så engagerade att det kan bli mer rörigt än vad läraren känner sig bekväm med.

Till sist kan konstateras att den viktigaste länken mellan mål och verklighet är interaktion. Delaktigheten som sker genom den sociala och fysiska interaktionen bidrar starkt till elevers meningsskapande och motivation. Lärarens interaktion med eleverna och roll som vägledare är viktig, framförallt för de elever som befinner sig i olika typer av försvårande omständigheter, och följaktligen också viktig för en inkluderande skola för alla elever.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogik riskerar att handla om att se hinder i stället för möjligheter. Forskningen om formativ bedömning berör i högsta grad även de elever som behöver särskilt stöd. Behovet av stöd uppmärksammas genom den individuella utvecklingsplanen och de skriftliga omdömena. Konkreta mål, synliga resultat och möjligheter för elever att själva medverka i bedömningen ger medvetenhet och motivation som gynnar elever i behov av stöd. Det finns en risk att elever känner sig misslyckade när tillkortakommanden synliggörs i bedömningarna. Det är viktigt att förebygga detta genom att hjälpa eleverna att fokusera på vad de kan göra för att utvecklas och visa på konkreta bevis på de små framstegen.

När det gäller specialpedagogens särskilda ansvar för åtgärdsprogrammen kan de formativa aspekterna stärkas och tydliggöras för eleverna i många fall. Att synliggöra framsteg visuellt, genom t.ex. en trappa, i samtal med eleverna kan vara ett bra sätt att få eleverna delaktiga i åtgärdsprogrammen och dess utvärderingar.

Specialpedagogen kan sägas ha dubbla uppdrag. Det är dels att se de möjligheter som finns i att stödja elever i svårigheter, och dels att se möjligheter att stödja lärare i deras komplexa uppgift att möta alla elevers olikheter. Rosenqvist (2007) påtalar vikten av att se olikheter som en tillgång. Konkreta arbetssätt och användning av fysiska objekt i lärandet kan vara ett sätt att möta behoven hos de elever som behöver vägledning i sin utveckling från ett konkret till ett abstrakt tänkande. Detta gäller egentligen alla elever i större eller mindre grad. Den sociala interaktionens betydelse för elevers självbild, lärande och utveckling är ytterligare ett skäl för att undvika segregering av åtgärder. Därför kan studiens resultat anses stödja inkludering, som enligt Nilholm (2007) innebär att elever i skolsvårigheter ska vara delaktiga i skolans vanliga miljöer.

7.3.1 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie genomfördes under en begränsad tid. Det skulle vara intressant att i framtida forskning genomföra etnografiska studier på samma tema under en längre tid. Aktionsforskning skulle också ligga nära till hands när det gäller att utveckla lärares arbete med formativ bedömning och att skapa förutsättningar för alla elevers delaktighet.

Intervjuer med äldre elever skulle kunna ge en fördjupad information om elevernas uppfattningar. En livsvärldsfenomenologisk ansats skulle då kanske kunna få fram ett större djup när det gäller elevernas tankar. Elevers delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogram är viktigt enligt styrdokumentet. Hur det ser ut på den punkten i ett större antal skolor vore intressant att undersöka. Forskning skulle också kunna söka svar på hur delaktigheten i praktiken skulle kunna gestalta sig och utvecklas.

Referenslista

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter nr 15. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andréasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 259.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? – En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 248.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare*, nr 2, s. 39-56.
- Berg, L-E., Boglind, A., Leissner, T., Månson, P., & Värnlund, H. (1982). *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. Raising Standards Through Classroom Assessment.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective..* University of Manchester.
- Giota, J. (Red.) (2006). Självsbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11. S. 94-115.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elever och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes.,
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag.

- Mead, G. H (1934). *Mind, self and society – from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings Universitet.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr. 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordevall, E., Möllås G. & Ahlberg A. (2009). I Ahlberg, A (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Löfquist, S (1999). *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av stöd?* Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Volym 13, nr 2, s. 97 – 113.
- Persson B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pijl, S. & van den Bos, K. (1998). Decision making in uncertainty. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge
- Ridderlind, I. (2010). Bedömning och betyg ur en lärares perspektiv. I Eklund S. (Red.) (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande. Forskning om undervisning och lärande, nr 3, s. 3-76*.
- Rosenqvist J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket (1993) Skolsituationen för elever med behov av särskilt stöd. *Skolverkets rapport Nr 37*.
- Skolverket (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Fritzes

- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd och kommentarer. För den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009a). *IUP-processen. Arbetet med den individuella utvecklingsplanen och skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. – Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
- Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner – En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:108c. *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges kommuner och landsting, (2011). *Synligt lärande*. www.skl.se/publikationer.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Jag heter Helena Calestam och är studerande på specialpedagogutbildningen vid Göteborgs universitet. Under våren 2012 ska jag göra ett examensarbete på magisternivå. Samtidigt som jag studerar arbetar jag som resurspedagog på en skola i XXX. I botten är jag lågstadielärare med drygt 20 år inom grundskolan. Jag har mestadels arbetat med elever i behov av särskilt stöd i år 1-6.

Ökad dokumentation genom åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen har för många lärare blivit en stor och inte helt enkel uppgift. Samtidigt har forskning visat att delaktighet i det egna lärandet och formativ bedömning har stor betydelse för hur eleverna lyckas i skolan. Uppsatsen kommer att handla om hur det kan fungera i praktiken att arbeta med att stärka elevers delaktighet och medvetenhet i sitt lärande. Med målsättningen ”en skola för alla” är mitt fokus att undersöka delaktighetens betydelse för elever som är i behov av stöd för att uppnå målen, samt hur eleverna själva upplever sin lärandesituation och arbetet med elevplaner (IUP och åtgärdsprogram).

Jag har för avsikt att göra en etnografisk studie vilket innebär att jag behöver vara deltagande observatör i en klass under ca 8 – 10 tillfällen under våren, fram till v. 12 eller 13. I min roll kommer jag att delta som ”extralärare” samtidigt som fältanteckningar förs. Samtal med eleverna och läraren kommer att ske i det naturliga sammanhanget. Eftersom mitt fokus är elever i behov av stöd kommer jag att vara intresserad av att intervjua några elever som har, eller ev. skulle behöva ha, ett åtgärdsprogram. Läraren kommer också att intervjuas vid något tillfälle. Intervjuerna spelas in för att kunna fungera som ett stöd för minnet. Etnografisk metod innebär att man även tittar på dokument av olika slag. I detta fall är det individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram som jag i första hand behöver få tillgång till.

Jag har givetvis tystnadsplikt och allt material behandlas konfidentiellt och kommer enbart att användas i forskningssyfte. Skola, lärare och elever kommer inte att kunna identifieras. Medverkan i studien är frivillig och kan när som helst avbrytas. Innan studien kan påbörjas kan jag komma och informera eleverna tillsammans med läraren. Ett skriftligt godkännande från vårdnadshavarna kommer också att behövas.

Jag har valt att be att få komma till er skola för att ni (enligt uppgift från utvecklingsledare XXX) har kommit en bit på väg i implementeringen av Bedömning för lärande. Jag hoppas nu att ni ser detta som ett intressant utvecklingsområde och att någon lärare (med elever i år 4 – 6) är intresserad av att delta i min studie. Hör av er på telefon eller via e-post om ni har frågor, eller om ni vill att jag kommer till er och presenterar mig själv och mina tankar om studien.

Mvh

Helena Calestam
XXX

Tfn: 070-XXX XX XX
XXX@XXX

Bilaga 2: Brev till vårdnadshavare

Till vårdnadshavare

Hej! Jag heter Helena Calestam och är studerande på specialpedagogutbildningen vid Göteborgs universitet samtidigt som jag arbetar som resurspedagog på en skola i XXX. Under våren 2012 ska jag göra ett examensarbete som handlar om hur arbetet kan gå till i praktiken när man ska stärka elevers delaktighet och medvetenhet i sitt lärande. Som blivande specialpedagog är det intressant att undersöka arbetssätt som forskningen säger ger alla elever bättre förutsättningar att nå målen. Jag vill ta reda på hur eleverna själva upplever sin lärandesituation och även hur de ser på arbetet med sina elevplaner (individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram).

Eftersom XXXskolan arbetat en tid med BFL (bedömning för lärande), är det intressant att få göra studien hos er och bidra till ny kunskap inom detta område. Jag skulle behöva vara med i klassen vid 8 – 10 tillfällen under vårterminen och då fungera som ”extralärare”. Samtidigt kommer jag att göra observationer och samtala med elever och lärare i det vardagliga arbetet. Efter en tid behöver jag få göra intervjuer med några elever. Då bestäms en tid och plats där vi sitter ostört och samtalar. Intervjun spelas in som ett stöd för minnet. Jag behöver också få tillgång till de dokument som används i skolan såsom individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram.

Jag har givetvis tystnadsplikt och allt material kommer enbart att användas som underlag för att skriva denna studie. Skola, lärare och elever kommer inte att kunna identifieras. Medverkan i studien är frivillig och kan när som helst avbrytas. För att ert barn ska få delta i studien krävs att barnet och ni som vårdnadshavare samtycker till detta. Därför ber jag er att lämna ett skriftligt svar på hur ni ställer er till detta. Har ni några frågor är ni välkomna att höra av er till mig.

Mvh

Helena Calestam

Tfn: 070-XXX XX XX
XXX@XXX

Bilaga 3: Medgivandeblankett

Till vårdnadshavare

- Ja, jag ger tillåtelse till samtal och ev. intervju med mitt barn i studien.
- Ja, jag ger tillåtelse till att mitt barns dokument i form av individuell utvecklingsplan och ev. åtgärdsprogram får användas i studien
- Nej, jag vill inte att mitt barn medverkar i studien.

Barnets namn:

Målsmans underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 4: Intervjuguide: Lärare och specialpedagog

Frågeområden:

1. Organiseringen av arbetet för att gynna elevers delaktighet?

Intervjufrågor:

Öppen fråga:

Olika styrdokument lyfter vikten av att barn är delaktiga i lärprocessen och upprättandet av IUP och åtgärdsprogram. Berätta om hur ni arbetar med barns delaktighet, med och utan BFL!

Ev. följdfrågor:

Hur arbetade ni innan BFL?

Hur arbetar ni nu? Vad har ni infört?

Hur skulle du beskriva förhållningssättet i BFL?

Vilka av BFL's konkreta verktyg använder ni som gynnar delaktighet och aktivt reflekterande?

Har du andra tankar kring hur man stärker elevers delaktighet?

Har ni provat kamratbedömning? Hur har det i så fall fungerat?

2. Genomförande av arbetet med elevplaner

Öppna frågor:

Hur arbetar ni med IUP, pedagogiska planeringar, matriser?

Hur arbetar ni med åtgärdsprogram?

Ev. följdfrågor:

Arbetsgång? Elevers delaktighet?

Hur samordnas arbetet med IUP och åtgärdsprogram?

Finns tid för reflektion för eleverna? Hur sker det? När?

Hur arbetar ni med utvecklingssamtalen?

3. Betydelsen av arbetet med IUP och åtgärdsprogram?

Öppen fråga:

Beskriv hur du ser på möjligheterna med att barn är delaktiga i sina IUP och åtgärdsprogram!

Ev. följdfrågor:

Hur medvetna är de om målen och sin utveckling? Hur visar de det?

Tror du att elevernas motivation påverkas?
Hur märks det i så fall?

Lust att lära?

Går det att se någon skillnad i resultaten med detta arbetssätt/förhållningssätt?

Vilka är de största fördelarna med den delaktighet som BFL ger möjlighet till?

Finns nackdelar? Svårigheter?

4. Delaktighet för elever i behov av stöd

Öppen fråga:

Hur fungerar delaktigheten för elever i behov av stöd?

Ev. följdfrågor:

Har BFL påverkat arbetet med åtgärdsprogram?

På vilket sätt?

Vad tycker du är viktigt för de eleverna?

Hur påverkar BFL möjligheten att tillgodose elevernas olika behov och förutsättningar?

Bilaga 5: Intervjuguide: Elever

Intervjufrågor

1. På vilket sätt känner ni att ni är delaktiga i skolan?
2. Hur är det att arbeta med IUP – pärmarna? Hur fungerar det?
3. När ni bedömde er på so-provet i onsdags. Hur var det? Hur tänkte ni då?
4. Hur är det att ha utvecklingssamtal?
5. Åtgärdsprogram, vad vet ni om det? Om något är svårt - extra hjälp?
6. Hur vet man sina mål? Tänker man på dem i skolarbetet?