



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bedömning och lärande i grundsärskolan

Nio lärares tankar om att stödja elevernas
kunskapsutveckling

Lotten Nyblom och
Charlotte Dahlqvist
Speciallärarprogrammet, med
inriktning utvecklingsstörning



Examensarbete: 15 hp
Kurs: Examensarbete inom Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Anna-Carin Jonsson
Kod: HT15-2910-001-LLU610

Nyckelord: grundsärskola, lärande, utvecklingsstörning, bedömning, kunskapsutveckling, Vygotskij

Abstract

Syfte: Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling.

Frågeställningar:

1. Hur ser lärare på bedömning i grundsärskolan?
2. Hur arbetar lärare med att synliggöra lärandet och kunskapsutvecklingen för grundsärskolans elever?
3. Hur påverkar styrdokumentens lärares bedömning av grundsärskolans elever?
4. Vilket stöd upplever lärarna att de får när det gäller bedömning av grundsärskolans elever?

Teori: Studien presenteras utifrån ett sociokulturellt perspektiv vilket betonar att det viktigaste lärandet sker tillsammans med andra. Kommunikation och interaktion är två viktiga delar både inom det sociokulturella perspektivet såväl som inom bedömning. Därav tar studien sin grund i det sociokulturella perspektivet. Inom detta perspektiv betonas att lärande sker i alla sammanhang där det förekommer interaktion mellan människor. Vidare ses undervisning och inläring mer som en enhetlig teori där elever och lärare deltar lika aktivt och där lärandet mer ses som ett samarbete. Då bedömning inom grundsärskolan är komplicerat kommer studien även att belysas utifrån Nilholms (2007) dilemmaperspektiv vilken är ett synsätt inom specialpedagogiken.

Metod: Studien utgår från en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Nio lärare som är verksamma inom grundsärskolan har delat med sig av hur de arbetar med bedömning för att stödja elevernas kunskapsutveckling. Det insamlade materialet har transkriberats till text som sedan analyserades genom meningskoncentrering.

Resultat: Trots rådande kritik mot att grundsärskolans bedömningsarbete är intuitivt och osystematiskt framkommer det i resultatet att lärarna arbetar kontinuerligt med bedömning för att stödja elevernas kunskapsutveckling. Vidare ser de bedömningen som ett redskap för att hitta rätt nivå i sin undervisning. Resultatet visar att det saknas bedömningsmaterial som är anpassat efter grundsärskolans elever samt Lgrsär 11. En annan brist som framkommer i resultatet är att de kollegiala diskussionerna kring bedömning ofta uteblir då rektor inte avsätter tid till det.

Förord

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till de lärare som valde att medverka i studien. Tack för att ni trots hög arbetsbelastning tagit emot oss och generöst delat med er av era tankar och uppfattningar gällande bedömning. Det är era upplevelser som ligger till grund för studien.

Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Staffan Stukát som generöst bjudit av sin tid och kontinuerligt under arbetets gång påtalat att han finns endast ett telefonsamtal bort för råd och uppmuntran. Tack Staffan för ditt engagemang och dina värdefulla synpunkter! Vi vill också tacka våra studiekamrater som under utbildningens gång har berikat oss med kloka diskussioner och värdefulla tips.

Dessutom vill vi även tacka varandra, då vi har utvecklats både kunskapsmässigt och personlighetsmässigt av varandras kloka tankar, peppande ord och goda humor. Samarbetet har dessutom fungerat extra bra då vi båda har liknande familjesituationer vilket ger en förståelse för varandras livssituation.

Slutligen vill vi tacka våra underbara familjer och våra nära och kära! Det är ni som har gjort den här processen möjlig, då ni ställt upp som barnvakter eller pusslat om arbetstider för att frigöra skrivtid för oss. Ni är fantastiska och betyder allt!

Studien har utförts gemensamt av Charlotte Dahlgvist och Lotten Nyblom. Då vi valt ut vilket undersökningsområde vi ville studera började vi med att läsa in oss på vald litteratur. Detta för att vi båda skulle få en gemensam grund till studien. Med utgångspunkt från den lästa litteraturen dikuterades studiens syfte, frågeställningar, teoretiska perspektiv samt metodval fram gemensamt. Därefter gjordes en uppdelning av förarbetet till de olika delarna i studien. Lotten ansvarade för följande delar: *Inledning, Utvecklingsstörning, Grundsärskolans utveckling, Grundsärskolans elever och undervisning, Skollag och styrdokument, Studiens teoretiska perspektiv* samt *Urval* och *Genomförande*. Charlotte ansvarade för *Bedömning som grund för lärande, Vad är bedömning, Formativ bedömning, Kvalitet i bedömningar, Kvalitativ ansats, Kvalitativ intervju – redskap för datainsamling, Pilotstudie, Bearbetning och analys, Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt Etiska riktlinjer*. Efter det har varje del noga diskuterats och kommenterats för att sedan skickas in till handledaren för respons. Därefter har vi tillsammans bearbetat varje del då rapporten är en studie vi båda står bakom till hundra procent. Intervjuerna i studien genomfördes både tillsammans och var för sig. De tre första intervjuerna gjordes gemensamt för att lägga strukturen för kommande intervjuer. Av de som återstod utförde vi tre intervjuer var. Därefter transkriberade Charlotte fem stycken intervjuer och Lotten fyra stycken. Det transkriberade materialet analyserades och tolkades tillsammans. Därav är Resultatdelen, Analysdelen samt Diskussionsdelen områden vi har genomfört tillsammans.

Skillingaryd, januari 2016.

Charlotte Dahlgvist och Lotten Nyblom

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	3
3.1	Utvecklingsstörning	3
3.2	Grundsärskolans utveckling	4
3.3	Grundsärskolans elever och undervisning	6
3.4	Skollag och styrdokument	7
3.5	Bedömning som grund för lärande	8
3.5.1	Vad är bedömning?	8
3.5.2	Formativ bedömning	9
3.5.3	Kvalitet i bedömningar	12
4	Studiens teoretiska perspektiv	13
4.1	Sociokulturellt perspektiv på lärande	13
4.2	Det specialpedagogiska dilemmaperspektivet	14
5	Metod	14
5.1	Kvalitativ ansats	14
5.2	Kvalitativ intervju – redskap för datainsamling	15
5.3	Pilotstudie	16
5.4	Urval	16
5.5	Genomförande	18
5.6	Bearbetning och analys	19
5.7	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	19
5.8	Etiska riktlinjer	20
6	Resultat	21
6.1	Lärarnas syn på bedömning	21
6.2	Att synliggöra lärande	22
6.3	Styrdokument	26
6.4	Kollegialt lärande	27
7	Analys	28

7.1	Lärarnas syn på bedömning	28
7.2	Att synliggöra lärande.....	28
7.3	Styrdokument.....	30
7.4	Kollegialt lärande.....	31
8	Diskussion och slutord	31
8.1	Metoddiskussion	31
8.2	Specialpedagogiska implikationer	32
8.3	Resultatdiskussion	32
8.4	Slutord och framtida forskning.....	35
	Referenslista.....	37

Bilaga 1 Missivbrev

Bilaga 2 Intervjuguide

1 Inledning

Under våra år av arbete i grundsärskolan har vi återkommande reflekterat över den bedömningskultur som pågår i verksamheten och de svårigheter som kan uppstå vid bedömning. Det har genom åren riktats en del kritik mot grundsärskolan, vilket vi är medvetna om. Berthén (2007) har bland annat kritiserat avsaknaden av strukturer för hur bedömningsarbete ska utföras samt att lärarna inte använder ett gemensamt bedömningsmaterial inom grundsärskolan. Vidare menar Skolverket (2010) att kvalitén på undervisningen i grundsärskolan behöver förbättras genom att lärare bör arbeta mer systematiskt med utvärderingar som följer målen i de nationella styrdokumenterna. Under sin ordinarie tillsyn har Skolinspektionen (2010) sett att grundsärskolan har svårigheter med att följa upp elevernas kunskapsutveckling. Därav vill vi i denna studie belysa hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar i förhållande till de nationella kunskapsmålen. Vidare har lärarna i grundsärskolan samma krav på sig som övriga skolformer när det kommer till att främja elevernas kunskapsutveckling. Fokus i studien är bedömningens betydelse för elevers lärande samt hur den främjar kunskapsutvecklingen. Kommunikation och interaktion är en viktig del i bedömningen, såväl som i det sociokulturella perspektivet vilket innebär att det perspektivet utgör en grund i studien. Enligt Vygotskij¹ (1978) sker det viktigaste lärandet i samspel med andra människor, vilket är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv. En förutsättning för lärande är att både läraren och eleverna är aktiva i läroprocessen.

En utmaning som vi har ställts inför när det gäller bedömning i grundsärskolan, är att kunskapskraven och de nationella målen i Lgrsär 11² är lika för alla och ska uppnås vid samma skolår. Detta blir ett dilemma då eleverna i grundsärskolan har olika förutsättningar och kan befinna sig på olika intellektuella nivåer. Å andra sidan behöver det finnas tydliga kunskapskrav och nationella mål för att även grundsärskolans elever ska få möjlighet till ett optimalt lärande och en så likvärdig utbildning som möjligt. Även Nilholm (2007) belyser att det finns ett flertal dilemman inom utbildningssystemet, därav har vi valt att lyfta fram dilemmaperspektivet i studien.

Inom grundsärskolan förekommer inte några regelbundna ”kontrollstationer” som nationella prov, nationella diagnoser eller åldersadekvata läs- och skrivutvecklingsschema. Då det inte görs tester i så stor utsträckning är det varje lärares tolkning som ligger till grund för elevens omdöme eller betyg. Detta är ytterligare ett dilemma som lärare i grundsärskolan bör ta i beaktning för att bedömningen ska bli så rättvis som möjligt. För att grundsärskolan ska närma sig en mer likvärdig skola krävs regelbundna kollegiala samtal vilket även framkom i Skolverkets (2013b) rapport. De menar att lärarna ska vara medvetna om att tolkningar av kunskapskraven är subjektiva och att felkällor som exempelvis stress, ovana och trötthet måste minimeras för att man ska uppnå god bedömning. Lärarna bör regelbundet diskutera vilka konkreta kunskaper det är som ska bedömas för att nå en gemensam samsyn kring bedömningen. Återigen lyser det sociokulturella perspektivet igenom då samspel med andra utgör grunden för lärande, även när det gäller lärarna.

¹ Namnet Vygotskij stavas på två olika sätt nämligen Vygotskij eller Vygotsky. För att studien ska vara tydlig och enhetlig används endast stavningen Vygotskij.

² Lgrsär 11 är en förkortning av Läroplan och kursplaner för grundsärskolan 2011.

Vår upplevelse är att bedömning pågår hela tiden inom grundsärskolan och används mer som ett stöd för att synliggöra elevernas lärandeprocess så att undervisningen kan planeras därefter. Då läraren använder bedömning till att synliggöra elevernas lärandeprocess får läraren kunskap om elevens proximala utvecklingszon, vilken utgörs av skillnaden mellan det eleven klarar själv och vad eleven klarar i samarbete med en kamrat eller vuxen (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Detta blir särskilt viktigt i grundsärskolan då elever med utvecklingsstörning kan ha en snävare proximal utvecklingszon (Raymond, 2012).

Ur ett historiskt perspektiv då grundsärskolan fortfarande befann sig i landstingets regi låg fokus främst på omsorg istället för kunskap. När sedan grundsärskolan kommunaliserades på 1990-talet fick de pedagogiska frågorna ett större utrymme även inom grundsärskolans verksamheter (SOU 2003:35). Trots detta framkommer fortfarande kritik rörande omsorgsbiten kontra kunskapsbiten då Skolverket (2010) menar att specialpedagogisk metodik mer har fokuserat på bota och träna elever än att utveckla deras förmågor.

Skolinspektionens (2010) granskning av grundsärskolan visar att det är av stor vikt att lärarna har höga förväntningar på eleverna i kombination med rimliga utmaningar för att grundsärskolans elever ska utvecklas. Dock visar granskningen att samspel och interaktion får stå tillbaka till förmån för individuellt arbete i form av färdighetsträning, vilket leder till att elevernas språkliga miljö blir begränsad och otillräcklig. Även Vygotskij (1978) menar att det viktigaste lärandet är det som sker tillsammans med andra och att det sociala samspelet är grunden till allt lärande. Därav blir graden begåvningsnedsättning mindre viktig än sättet att lära vilket medför att läraren har stor betydelse för inläringen när det kommer till grundsärskolans elever.

Idag finns det ett ökat intresse, både nationellt och internationellt, när det kommer till bedömning. Däremot omnämns inte grundsärskolans elever i någon större utsträckning i den allmänna debatten om bedömning trots att skolformen innehåller både omdömen och betyg. Dock är formativ bedömning som stöd för lärande ett aktuellt ämne vilket kan vara en ingång till den allmänna debatten kring bedömning för grundsärskolan, då det är den formen av bedömning som dominerar verksamheten (Lundahl, 2014). Därav ligger studiens tyngd mer åt formativ bedömning än summativ.

I Sverige är grundsärskolan en egen skolform vilket inte är fallet i många andra länder. Detta har bidragit till svårigheter när det gäller att finna internationell forskning kring bedömning i grundsärskolan. Enligt skollagen har dock grundsärskolans verksamhet samma krav på sig som grundskolan, vilket innebär att även forskning kring bedömning som utförts i grundskolan kan anses vara relevant för vår studie. Vår förhoppning med studien är att den kan bli ett stöd för rektorer och skolledare vid framtida skolutveckling när det gäller utvecklingsområden inom bedömning i grundsärskolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling.

1. Hur ser lärare på bedömning i grundsärskolan?
2. Hur arbetar lärare med att synliggöra lärandet och kunskapsutvecklingen för grundsärskolans elever?

3. Hur påverkar styrdokumentet lärares bedömning av grundsärskolans elever?
4. Vilket stöd upplever lärarna att de får när det gäller bedömning av grundsärskolans elever?

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

För att ge en bredare förståelse för studien kommer vi i följande kapitel att redogöra för begrepp som är centrala för studien. Kapitlet inleds med en kort presentation av begreppet utvecklingsstörning för att skapa förståelse för de konsekvenser som en utvecklingsstörning innebär för individen. Följande avsnitt består av en redogörelse av grundsärskolans framväxt som ger en bakgrund till hur synen på grundsärskolan har utvecklats under tid samt en beskrivning av grundsärskolans elever och dess undervisning. Till sist behandlas aktuella styrdokument samt bedömning som grund för lärande.

3.1 Utvecklingsstörning

Definitionen av utvecklingsstörning har varierat genom åren och inom olika kulturer. Något som dock har varit gemensamt för alla definitioner är att det innefattar svårigheter att ta till sig ny information och kunskap samt att bearbeta information. Merparten är även enig om att utvecklingsstörning inbegriper en hämmad intelligens i kombination med svårigheter att klara vardagslivet självständigt (Granlund & Göransson, 2011). Vidare menar Jakobsson och Nilsson (2011) att det som definierar utvecklingsstörning beror till stor del på omgivningen och deras förhållnings- och synsätt gentemot människor med utvecklingsstörning. Tidigare var man säker på att sättet att leva och vara var direkt ihopkopplade med utvecklingsstörningen, medan man idag vet att omgivningen och de livsmiljöer som erbjuds personer med utvecklingsstörning har stor betydelse (Jakobsson & Nilsson, 2011). Begreppet utvecklingsstörning är således inget entydigt begrepp men innebär i allmänhet att man har en kognitivt eller intellektuell funktionsnedsättning (SOU 2003:35).

Något förenklat kan utvecklingsstörning delas in i tre olika förklaringsmodeller: den medicinska/utvecklingspsykologiska modellen, den sociala modellen och den miljörelativa eller interaktionistiska modellen. I den medicinska/utvecklingspsykologiska förklaras utvecklingsstörning som en följd av brister hos individen. Dessa brister har orsakats av sjukdomar, skador eller från en normal variation av intelligens (Jakobsson & Nilsson, 2011). Vidare menar Statens offentliga utredning (SOU 2003:35) att inom den medicinska/utvecklingspsykologiska modellen innebär utvecklingsstörning hämmad intellektuell förmåga eller låg utvecklingsnivå vilken går att mäta med intelligenstest. Dessa test ska sedan visa på vilken intelligens en person har i form av IQ-intelligenkvot. De som har en utvecklingsstörning ligger på IQ under 70. I den sociala modellen tittar man istället på individens förmåga att möta de hinder och krav som finns i samhället. Intellektuell förmåga och social förmåga är ofta förknippade med varandra men enligt Statens offentliga utredning är det inte en korrekt beskrivning då även en person med lägre intelligens kan leva upp till samhällets sociala regler. Vidare visar utredningen att individer med utvecklingsstörning påverkas av de sociokulturella förhållanden och miljöer de lever i. Den tredje modellen, den miljörelativa eller interaktionistiska, är enligt Ineland, Molin och Sauer (2009) en blandning av de båda förstnämnda modellerna. I den tredje modellen tittar man både på faktorer i omgivningen och på individens olika egenskaper när det gäller att förstå och förklara utvecklingsstörning.

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att det finns två begrepp som diagnosen utvecklingsstörning vilar på nämligen intelligens och adaptivt beteende. Dessa begrepp är svårtolkade och definieras olika i olika sammanhang vilket även belyses internationellt då man använder olika beteckningar för utvecklingsstörning. Adaptivt beteende kan förstås utifrån dessa tre perspektiv: *praktiska färdigheter* som att ta hand om sin hygien, *sociala färdigheter* samt *skolrelaterade färdigheter*. Vidare menar Jakobsson och Nilsson att adaptivt beteende inte kan bedömas via tester utan det är något som måste ske kontinuerligt i olika livssituationer. Begreppet intelligens förstås olika beroende på i vilken situation det används.

En vanlig definition av utvecklingsstörning, som använd i Sverige, tar sin grund i är Gunnar Kyléns (1979) synsätt. Kyléns definition utgår från en helhetssyn på individen där nedsättningar i begåvningsfunktioner ses i ett sammanhang vilket innebär att funktionsnedsättningen inte ligger i fokus utan ses som mindre viktig.

I Sverige brukar utvecklingsstörning delas in i tre olika kategorier: A, B och C. Inom världshälsoorganisationen (WHO) brukar däremot dessa kategorier motsvaras av följande indelning: djup eller grav, svår eller måttlig samt lätt eller lindrig utvecklingsstörning. De som befinner sig i den första kategorin upplever allting enbart här och nu och har ett konkret tänkande. De som tillhör B-kategorin förstår sin närmiljö men har svårt att föreställa sig förändringar. De som däremot befinner sig i det sista stadiet och har en lätt eller lindrig utvecklingsstörning, förstår förändringar och klarar sig bra i nya situationer. Dessa individer har även en mer allmän tid- och rumsuppfattning. Vidare ska denna kategoriindelning ske i vuxen ålder då det är svårt att avgöra i tidig ålder när en människa uppnått sin fulla utvecklingsnivå (Swärd & Florin, 2011).

Forskning visar att personer med utvecklingsstörning har större kognitiva svårigheter, så som sämre minnesfunktioner, än personer utan utvecklingsstörning. Minnesfunktionen varierar dock mellan individer med utvecklingsstörning men de begränsningar som i allmänhet uppstår för dessa individer är svårigheten att lagra och bearbeta ny information. Lärare bör vara medvetna om dessa begränsningar då det påverkar lärandet och utvecklingen hos grundsärskolans elever (Levén, 2011).

Ett annat begrepp som används istället för utvecklingsstörning är intellektuell funktionsnedsättning. Utvecklingsstörning är dock det begreppet som används genomgående i studien då den termen används både i grundsärskolans läroplan Lgrsär 11 (Skolverket, 2011a) och i nuvarande skollag (SFS 2010:800).

3.2 Grundsärskolans utveckling

I följande avsnitt presenteras en kort redogörelse av grundsärskolans utveckling ur ett historiskt perspektiv. Detta för att ge en tydligare bild av synen på grundsärskolans elever och deras förmåga när det kommer till lärande och utveckling.

Grundsärskolan som skolform har vuxit fram ur olika traditioner och epoker vilket har bidragit till att synen på lärande för personer med utvecklingsstörning har varierat beroende på rådande ideal i samhället. Under en del perioder har inställningen varit mer positiva för att sedan skifta över och bli mer negativt präglad. Idag har elever med utvecklingsstörning rätt att få sin skolgång i grundsärskolan men så har det inte alltid varit (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Under 1850-talet startade de första undervisningstillfällena för barn med utvecklingsstörning. Undervisningen drevs till en början av enskilda personer men så småningom inrättades institutioner och särskoleinrättningar i landstingets regi. Dessa inrättningar pågick fram till början av 1900-talet och idén med dessa institutioner var att skydda och vårda barn och ungdomar med utvecklingsstörning mot den övriga världen. Dessutom fanns en stark tro till att specialpedagogiska åtgärder kunde hjälpa dem att bli mer självständiga. Denna tidsperiod genomsyrades av en optimism om att även individer med utvecklingsstörning kunde utbildas och bli nyttiga samhällsmedborgare (SOU 2003:35).

Synen på sinnesslöa³ individer ändrades i början av 1900-talet då åren på institutionerna inte gav de resultat man förväntade sig. Under den här perioden ville man istället ”gömma undan” dessa personer då man ansåg att de var en samhällsfara som måste hållas borta från övriga samhället. De anstalter som byggdes upp under slutet av 1800-talet formade grundsärskolan under hela dess första sekel. Detta synsätt präglade samhället ända fram till mitten av 1900-talet. Det var först år 1944 som den första lagen kom gällande undervisning för sinnesslöa individer. Undervisningen hölls i landstingets regi och var endast till för elever med lindrig utvecklingsstörning (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Kort därefter trädde ytterligare en ny lag i kraft som gav psykiskt efterblivna⁴ rätt till undervisning och i med denna lag började nu särskolan närma sig den obligatoriska folkskolan. Under denna period började återigen en mer pedagogisk syn på utvecklingsstörning att gälla (SOU 2003:35).

Under 1960-talet kom dock brytpunkten och synsättet på individer med utvecklingsstörning ändrades drastiskt. Institutionerna avvecklades och normaliserings- och integreringsprincipen formulerades för att ge personer med utvecklingsstörning rätt till ett liv likt alla andra (SOU 2003:35). I och med rådande synsätt blev det även mer naturligt för föräldrarna att själva ta hand om sina barn (Jakobsson & Nilsson, 2011). Under denna period kom omsorgslagen till vilket medförde att alla med utvecklingsstörning, oavsett grad, fick laglig rätt till undervisning år 1967. I och med denna lagstiftning inrättades även träningsskolan för elever med grav utvecklingsstörning och för elever med flerfunktionsnedsättningar (SOU 2003:35).

Från 1988 och fram till 1996 kommunaliserades grundsärskolan vilket resulterade i att elever i grundsärskolan och elever i grundskolan fick samma skolhuvudman. Det omvårdnads- och omhändertagandeperspektivet som tidigare präglade grundsärskolan fick stå tillbaka för ett mer renodlat skolperspektiv. Det främsta motivet till kommunaliseringen var att grundsärskolan och grundskolan skulle närma sig varandra och ge förutsättningar att nå målet; En skola för alla (SOU 2003:35).

År 1973 fick grundsärskolan sin första läroplan och kursplan men det var först år 1994 som den gemensamma läroplanen för alla skolformer inom det obligatoriska skolväsendet infördes, Lpo 94 (SOU 2003:35).

Dagens grundsärskola är till för elever med utvecklingsstörning som inte når upp till de nationella mål och kunskapskrav som finns i grundskolan. Utbildningen ska utgå från varje individ och anpassas efter elevernas förutsättningar. Grundsärskolan är nioårig och innefattar två olika inriktningar nämligen grundsärskolan och träningsskolan (Skolverket, 2013a).

³ Sinnesslöa är ett begrepp som tidigare använts om personer med utvecklingsstörning.

⁴ Psykiskt efterbliven är ett begrepp som tidigare använts om personer med utvecklingsstörning.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att elever med utvecklingsstörning har haft en lång tradition av att tillhöra institutioner med landstinget som huvudman där fokus har riktats mot omsorg istället för kunskap, vilket har haft påverkan på elevernas kunskapsutveckling.

3.3 Grundsärskolans elever och undervisning

Under denna rubrik presenteras vilka elever som har rätt till grundsärskola och hur skolgången kan organiseras samt hur undervisningen kan bedrivas för att gynna elevernas kunskapsutveckling.

Elever i grundsärskolan aktualiseras oftast i ett tidigt stadium genom habiliteringen. Under senare tid har dock andelen elever som mottagits relativt sent i grundsärskolan ökat, det handlar främst om elever med mer otydliga svårigheter. Om eleven har rätt till grundsärskola eller inte beslutas genom ett utredningsbefarande som innefattar fyra utredningar, medicinsk-, pedagogisk-, social- samt psykologisk utredning (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Utredningen ska ske i samråd med elevens föräldrar. Då vårdnadshavare nekar undervisning i grundsärskolan skall eleven istället få sin undervisning i en grundskoleklass. Eleven kan dock placeras i grundsärskolan mot föräldrarnas vilja om det finns synnerliga skäl med hänsyn till elevens bästa. Ett tredje alternativ är att en elev som är inskriven i sarskolan får sin undervisning i en grundskoleklass men läser efter grundsärskolans kursplan (Jakobsson & Nilsson, 2011). Elevers skolgång i grundsärskolan kan alltså se olika ut. Det vanligaste är dock att eleverna får sin undervisning i en grundsärskoleklass (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Grundsärskolan har fått kritik gällande elevers lärande och utveckling då Berthén (2007) menar att fokus hamnar på omvårdnad istället för på elevers kunskapsutveckling. Swärd och Florin (2011) menar att kritiken till viss del är befogad, men att det samtidigt behöver finnas en balans mellan elevernas sociala färdigheter och deras kunskapsutveckling. Skolinspektionens (2010) granskning av grundsärskolan visar att lärarnas förväntningar på eleverna i kombination med rimliga utmaningar är av stor vikt för elevers kunskapsutveckling. Ändå visar granskningen att interaktion och samspel hämmas till förmån för individuellt arbete i form av färdighetsträning. Detta medför att elevernas lärmiljö blir begränsad och den språkliga miljön näst intill obefintlig. Vidare menar Skolverket (2010) att grundsärskolans elevgrupper ofta är heterogena vilket påverkar undervisningen. Det är av stor vikt att lärarna har god kunskap om elevernas förutsättningar och behov, för att kunna individualisera undervisningen (Göransson, 1999). Vidare menar Blom (2003) att just individualisering samt flexibla och konkreta metoder är det speciella med grundsärskolans pedagogik. Enligt Berthén (2007) kännetecknas dock grundsärskolan av hög personaltäthet och små, åldersblandade elevgrupper.

Forskning visar att de verksamheter som byggs upp för grundsärskolans elever kan utgöra ett hinder i sig när det kommer till elevernas utvecklingsmöjligheter då det ofta saknas tillräckligt med utmaningar och tillfällen att språka med andra (SOU 2003:35). Jakobsson och Nilsson (2011) menar att det är ett dilemma att leva med diagnosen utvecklingsstörning när det kommer till lärande. Graden begåvningsnedsättning blir mindre viktigt än sättet att lära vilket medför att läraren har stor betydelse för elevens inläring. De lärare som erbjuder en rik lärmiljö där eleven har möjlighet att inhämta kunskap i flera olika sammanhang uppnår bättre resultat än de som enbart inhämtar kunskap på traditionellt sätt via enkla uppgifter, lite variation och mycket repetition. Vidare lyfter Swärd och Florin (2011) att elever i grundsärskolan måste få hjälp med att samspela och interagera med andra då det utgör

grunden till all kommunikation, vilket även framhålls inom det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003).

Sammanfattningsvis kan konstateras att hur grundsärskolans verksamhet organiseras samt lärarens förmåga att skapa goda lärmiljöer är av stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling. Då studien undersöker hur bedömning kan stödja elevernas kunskapsutveckling är det relevant att ha kännedom om de faktorer som påverkar elevernas inläring.

3.4 Skollag och styrdokument

I detta avsnitt följer en beskrivning av utvalda delar av skollagen och grundsärskolans läroplan för att skapa en förståelse för grundsärskolans styrdokument.

Skollagen (SFS 2010:800) innefattar alla skolformer i Sverige och innehåller grundläggande bestämmelser för skola och förskola. I skollagen regleras vilka rättigheter och skyldigheter elever har när det gäller utbildning. Grundsärskolan finns till för de elever med utvecklingsstörning som inte når upp till de nationella mål och kunskapskrav som finns i grundskolan (Skolverket, 2013a). Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar i förhållande till de nationella kunskapsmålen. Vad det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling har grundsärskolans verksamhet samma krav på sig som all övrig skolverksamhet (Skolverket, 2010). Dessutom skall stöd ges till elever med utvecklingsstörning när det gäller att främja och förebygga eventuella hinder i elevens studiemiljö. Detta för att ge eleven de bästa förutsättningarna till en god kunskapsutveckling (SFS 2010:800).

Inom den obligatoriska skolan finns det två läroplaner, en gemensam för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet samt en för grundsärskolan. I läroplanen finns kursplanerna vilka är konstruerade utifrån kunskapsmålen och indelade i tre olika kategorier: Syfte, Centralt innehåll samt Kunskapskrav. Syftet visar tydligt vilket ansvar skolan har när det gäller elevens rätt att kunna utveckla de ämnesspecifika kunskaper som anges. Inom det centrala innehållet anges tydligt vad som ska behandlas i undervisningen under varje ämnesområde. Kunskapskraven bygger på de ämnesspecifika förmågorna samt på det centrala innehållet (Skolverket, 2011b). I grundsärskolans tidigare kursplaner finns en väsentlig skillnad när det gäller kunskapskraven i förhållande till dagens kursplaner. Tidigare kursplan, Lpo 94, gav läraren alltför brett utrymme till flexibilitet och egna tolkningar. Dessutom kunde man genomgående läsa att kunskapsmålen skulle uppnås utifrån elevens egna förutsättningar (Skolverket, 2001; Skolverket, 2002). Detta innebar i praktiken att alla elever nådde upp till målen då läraren skulle anpassa nivån och bedömningen efter varje individs förutsättningar.

Inom grundsärskolan finns elever som läser efter ämnen eller ämnesområden. De elever som läser efter ämnesområden går inriktningsträningsskola. Det är de elever som bedöms inte nå upp till kunskapskraven inom ämnen som får läsa efter träningsskolans ämnesområden (Swärd & Florin, 2011).

Enligt skollagen (SFS 2010:800) skall all undervisning vara likvärdig oavsett skolform. Swärd och Florin (2011) menar dock att en likvärdig utbildning inte behöver se likadan ut eller genomföras på samma sätt för att vara likvärdig. Det som är viktigt är att fokus ligger på elevgruppen och att undervisningen individanpassas utifrån elevernas förutsättningar. Detta för att ge eleverna de bästa förutsättningarna när det gäller att uppnå de nationella målen. Läroplanen inom grundsärskolan (Skolverket, 2011a) genomsyras dock av ett dilemma vilket

även blir tydligt i vår studie. Kunskapskraven och de nationella målen är lika för alla elever i grundsärskolan och ska uppnås vid samma tidpunkt trots elevernas olikheter och förmågor (Svärd & Florin, 2011).

Avslutningsvis framgår det i dessa dokument att grundsärskolans verksamhet har samma krav på sig som grundskolan, när det gäller elevers lärande och deras möjlighet att utvecklas så långt som möjligt.

3.5 Bedömning som grund för lärande

Följande avsnitt syftar till att ge en grundläggande förståelse för bedömning inom skolan. Inledningsvis ges en beskrivning av vad bedömning är, därefter redogörs för begreppet formativ bedömning och till sist fokuseras vad som innebär kvalitet i bedömningar. Black och Wiliam (1998) betonar lärarens roll när det gäller elevers lärande och hur bedömningen kan bidra till en ökad kunskapsutveckling. Vidare menar Strandberg (2006) att i det sociokulturella lärandeperspektivet är kommunikation och samspel avgörande för elevens lärande vilket också utgör en grund i den här studien.

3.5.1 Vad är bedömning?

Skolan har ett uttalat kunskapsuppdrag som bedömningen ska relateras till. Det kunskapsuppdraget kommer till uttryck i skolans styrdokument. Bedömningen av elevernas kunskaper utgår från elevernas arbetsprestationer, vilket kan vara både ett slutresultat, en produkt, och den process som visar hur arbetet fortskrider. Med bedömning avses de observationer samt den insamling av information som sker kring elevernas arbetsprestationer. Denna information tolkas sedan för att leda fram till någon form av beslut och konsekvens (Skolverket, 2011b). Bedömning som används medvetet och är väl integrerad i undervisningen ger eleverna goda förutsättningar för lärande (Black & Wiliam, 1998). En vanlig distinktion av bedömning är att dela upp den i summativ och formativ (Lundahl, 2014). Michael Scriven myntade begreppet formativ bedömning år 1967, då ställde han formativ bedömning i kontrast till summativ bedömning (Wiliam, 2015). Skolverket (2015) ifrågasätter detta och menar istället att summativ och formativ bedömning kompletterar varandra.

Korp (2011) beskriver att summativ bedömning används för att mäta elevernas kunskaper och prestationer samt till att differentiera elever. Att vi i Sverige, under flera decennier, har haft ett normrelaterat betygssystem märks framförallt genom den dominerade ställning som skriftliga prov har i skolans värld. Prov som bedöms med poäng fungerar bra som sorteringsinstrument och skapar en spridning bland eleverna som underlättar arbetet med att dela in elevernas prestationer i olika betygssteg. Summativ bedömning fyller en viktig funktion genom att ge en sammanfattande beskrivning av vad eleven kan vid ett specifikt tillfälle. Lärare gör summativa bedömningar av elevers kunskapsutveckling inför utvecklingssamtal och även i de omdömen som lämnas i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan, IUP. Elevernas individuella utvecklingsplaner består av två delar, en del med elevens omdömen och en del med den framåtsyftande planeringen. Detta innebär att den individuella utvecklingsplanen fungerar både summativt och formativt. Den är summativ på så vis att omdömena utgör en lägesrapport som beskriver elevens aktuella prestationer i förhållande till styrdokumentet samtidigt som den framåtsyftande planeringen har ett formativt syfte (Skolverket, 2015). Vidare används formativ bedömning för att undersöka elevernas förkunskaper, identifiera elevers behov av stöd samt hjälpa elever att reflektera över sitt lärande och synliggöra progression (Korp, 2011).

Även om flera forskare anser att summativ och formativ bedömning kompletterar varandra kan det finns goda skäl till att hålla isär bedömningarnas syften. En lärares praktik präglas av både ett summativt och ett formativt synsätt på bedömning. Detta kan skapa ett dilemma för lärare då de ska hantera att både bedöma i syfte att stödja lärande samtidigt som de ska bedöma i syfte att betygssätta eller ge summativa omdömen. En aspekt av dilemmat kan vara att en lärare upplever sig vara både ”coach” och ”domare” i sitt arbete med bedömning av eleverna. Ett sätt för läraren att handskas med detta dilemma kan vara att skapa sig en medvetenhet och tydlighet om i vilket syfte bedömningen sker (Lundahl, 2014).

Berthén (2007) har i sin avhandling studerat två klasser i grundsärskolan, under åren 2002 och 2003, för att skapa sig en bild av verksamheten. De slutsatser som Berthén kom fram till var att pedagogernas syn på elevernas kunskapsutveckling byggde på gamla traditioner istället för ny forskning. Vidare kritiserar hon bedömningsarbetet i grundsärskolan och hävdar att det är intuitivt och osystematiskt. Berthén anser även att det saknas strukturer, både för hur bedömningsarbetet ska utföras samt dokumenteras. Kritik riktas även mot att lärarna inte använder ett gemensamt bedömningsmaterial.

I slutet av 1990-talet uppstod ett stort intresse för formativ bedömning då Black och Wiliam (1998) presenterade sina studier som visade att formativ bedömning ökar elevers lärande. Formativ bedömning ligger fortfarande i tiden och just nu benämns formativ bedömning även som *bedömning för lärande* (bfl) och *lärande bedömning* av forskare som Lundahl (2014), Jönsson (2015), Hattie och Timperley (2007) samt Wiliam (2015). Lundahl menar att när bedömningens fokus flyttas till att stödja elevernas lärande, istället för att mäta resultat, så får det en positiv effekt på elevers engagemang och deras motivation för det egna lärandet ökar. Utmärkande för det sociokulturella perspektivet är intresset för lärandets sociala karaktär och sammanhang, vilket innebär att elever ses som aktiva deltagare i bedömningspraktiken (Vygotskij, 1978).

3.5.2 Formativ bedömning

Wiliam (2015) menar att formativ bedömning är den kontinuerliga bedömningsprocess där eleven får en förståelse för vad han eller hon ska lära sig och där läraren genom sin bedömning anpassar undervisningen så att den bättre möter elevens omedelbara behov. Vidare understryker han att formativ bedömning kan ses både som ett bedömningsverktyg och som processen där bedömningen sker. Jönsson (2013) konstaterar att om bedömningen ska anses vara formativ behöver det finnas ett mål som eleven kan ta sig till. Bedömningen handlar om att ta reda på vart eleven befinner sig i förhållande till målet och att använda den informationen till att hjälpa eleven att nå målet. Enligt Jönsson (2015) bör följande frågor hanteras vid formativ bedömning:

1. Vart ska eleven?
2. Var befinner sig eleven i förhållande till målen?
3. Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målen? (s.16)

Formativ bedömning medverkar till att skapa en målorienterad lärmiljö, där lärprocessen samt bedömningskriterierna står i fokus. I en sådan miljö uppmuntras eleverna att delge sina tankar även om de inte svarar rätt (Korp, 2011). Forskning visar att systematiskt arbete med formativ bedömning ökar elevernas möjligheter att nå lärandemålen (Skolverket, 2015). Även Black och Wiliam (1998) påvisar i en studie att formativ bedömning ger positiva effekter på lärande, särskilt för svagpresterande elever. Även Lundahl (2014) betonar vikten av att arbeta med

formativ bedömning i skolan, för att gynna elevernas kommunikativa och kreativa utveckling. Bedömningens fokus bör vara hur eleven interagerar i en lärandesituation så att eleven och läraren får kunskaper och insikter som leder till att de kan gå vidare i lärandet. Detta stämmer väl överens med det sociokulturella perspektivet som belyser att lärande är beroende av och kan förstås i ett sammanhang (Vygotskij, 1978).

En formativ bedömning kräver att läraren synliggör elevernas lär- och tankeprocess. Ett problem med detta är att många lärare upplever att det är svårt att få eleverna att delge sina tankar kring lärprocessen. Troligtvis beror det på att eleverna är ovana vid arbetssättet och att de känner rädsla för att tänka ”fel” och därmed få ett sämre resultat (Vingsle, 2014). En annan svårighet, som Wiliam (2015) understryker, är att lärare anser att det är väldigt tidskrävande att hitta arbetssätt som synliggör elevernas lärprocesser och lärande. Lärare kan även uppleva att det är stressande att ändra sitt sätt att tänka om undervisningen.

Wiliam (2015) har fastställt fem nyckelstrategier inom formativ bedömning. Även Lundahl (2014) och Jönsson (2015) ger stöd till dessa nyckelstrategier då de båda har bedrivit svensk forskning som visar på samma resultat som Wiliam. Resultatet visar att då undervisning följer modellen för formativt lärande gynnas elevernas kunskapsutveckling. De fem nyckelstrategierna presenteras nedan och därefter följer beskrivningar av dem i löpande text.

- Klargöra, delge och skapa förståelse för lärandemål och kriterier för bedömning.
- Att ta fram belägg för elevers prestationer.
- Att ge feedback som för lärandet framåt.
- Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra.
- Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.

Den första nyckelstrategin innebär att läraren *klargör, delger och skapar förståelse för lärandemål*. En förutsättning för att eleverna framgångsrikt ska nå målen är att läraren tydliggör lärandemålen så att eleverna kan utveckla en förståelse för målen och kriterierna för bedömning. I många fall förblir lärandemål och kriterier okända för eleverna vilket kan leda till att eleverna upplever undervisningen som obegriplig och meningslös (Wiliam, 2015). I en studie om kvalitet i grundsärskolan framkommer att tydliga mål är avgörande för kvaliteten i undervisningen. Vidare visar studien att det ofta saknas mål och strategier i undervisningen i grundsärskolan (Skolverket, 2010). Elevernas lärande påverkas positivt när de förstår vart de är på väg samt vilka kriterier som ligger till grund för lärarens bedömning (Black & Wiliam, 1998, Hattie, 2009). Enligt Jönsson (2008) tenderar reflektionen kring undervisningen att öka, hos både elever och lärare, när lärandemål och bedömningskriterierna blir tydliga och tillgängliga. Eleverna förbättrar sin förmåga att bedöma vad de behöver utveckla för att nå sina lärandemål, medan lärarna får bättre kännedom om hur effektiv undervisningen är. En positiv följd av detta är att eleverna utvecklar en känsla för kvalitet på skolarbetet (Wiliam, 2015).

Den andra nyckelstrategin handlar om att läraren behöver *ta fram belägg för elevernas prestationer*. Genom att synliggöra vart i lärandeprocessen som eleverna befinner sig får läraren information om hur undervisningen kan anpassas för att effektivt stödja elevernas lärande (Hattie, 2009; Wiliam, 2015). Då läraren synliggör lärandeprocessen får läraren kunskap om elevens proximala utvecklingszon, vilken utgörs av skillnaden mellan det eleven klarar själv och vad eleven klarar i samarbete med en kamrat eller vuxen (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Alm, Berthén, Bladini och Johansson (2001) belyser i sin studie hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömningsmatriser och bedömningsmaterial. I studien

konstateras att nästan hälften av lärarna använder bedömningsmaterial som de inte är nöjda med. Dessa lärare önskar sig andra bedömningsmaterial och bedömningsmatriser än de befintliga. Majoriteten av lärarna i studien använde sig av observation samt intuition som underlag då de bedömde elevernas kunskapsutveckling. I studien konstateras att tillgången till bedömningsmaterial skiljer sig åt mellan skolformer. Ett exempel på det är att grundskolan har tillgång till nationella prov som bedömningsunderlag medan grundsärskolan saknar motsvarande möjlighet till nationell jämförelse.

Den tredje nyckelstrategin handlar om *feedback som för lärandet framåt*. Den lärandekultur som råder i ett klassrum samt hur eleverna ser på lärarens och sin egen roll, har inverkan på om och hur eleverna använder sig av lärarens feedback. Ur ett sociokulturellt perspektiv har läraren en avgörande roll i elevers lärande, när det gäller att stötta eleverna till att ta nästa steg i utvecklingen (Dysthe, 2003). Vidare behöver lärarens feedback användas aktivt av eleverna i deras lärandeprocess för att ge en positiv effekt på lärandet. Feedbacken behöver alltså skapa nytt tänkande eller nya aktiviteter (Sadler, 1989). Wiliam (2015) understryker dock att det är mycket svårt att ge effektiv feedback. En stor del av den feedback som eleverna får har bara en liten påverkan på deras lärande och feedback på personnivå är till och med kontraproduktiv (Wiliam, 2015). Hattie och Timperley (2007) framhäver att feedback som ger konkret information och fokuserar på elevens framsteg samt visar på nästa steg i lärandet fungerar väldigt väl för elever i svårigheter. Även Lundahl (2014) understryker vikten av att feedback till svagpresterande elever innehåller utvecklade kommentarer som leder dem fram mot lärandemålet.

Den fjärde nyckelstrategin innebär att läraren *aktiverar eleverna som läranderesurser för varandra*. Inom det sociokulturella perspektivet ses mänsklig utveckling som en social företeelse, vilket medför att individens utveckling är en produkt av undervisningen (Gibbons, 2009). Vygotskij (1978) menar att eleverna i samarbete med andra kan komma längre i sin kunskapsutveckling än om de arbetar själva, med hjälp av andra kan eleverna nå nästa utvecklingszon. Då det finns fler elever än lärare i ett klassrum är det rimligt att eleverna stödjer varandras lärande (Hattie, 2009). Lundahl (2014) konstaterar att det vanligaste sättet att arbeta med eleverna som läranderesurser för varandra är genom kamratbedömning. Det handlar om att eleverna identifierar styrkor och utvecklingsbehov i varandras arbeten, något som hjälper eleverna att även öka förmågan att bedöma den egna prestationen. Kamratbedömningens syfte är att hjälpa sin kamrat att förbättra sin prestation och bedömningen ska formuleras i relation till bedömningskriterierna. Dock så poängterar Lundahl att många lärare upplever att det är svårt att skapa förutsättningar för kamratbedömning. Det är viktigt att ingen elev känner obehag eller riskerar att bli förlöjligad. Utmaningen består av att skapa en struktur i undervisningen som medvetandegör eleverna om att de ska bedöma varandra på uppgiftsnivå och inte personnivå (Heyer & Hull, 2014). Dessa svårigheter bekräftas av Wiliam (2015) som belyser att kamratlärande sällan används effektivt i skolan trots att flera studier konstaterat att kamratlärande är väldigt positivt för elevers lärande. Vidare betonar Wiliam att kamratlärande är lika effektivt för såväl lågpresterande som högpresterande elever.

Den femte nyckelstrategin handlar om att läraren *aktiverar eleverna till att äga sitt eget lärande*. Wiliam (2015) ställer frågan om elever kan utveckla tillräcklig insikt i sitt lärande för att kunna förbättra det. Han menar att svaret på denna fråga är ja, då självbedömning är ett mycket kraftfullt verktyg som ökar prestationen. Exakt hur självbedömning förbättrar lärande är inte fastställt men en viktig faktor verkar vara begreppet självreglering. Självreglerande elever blir ofta framgångsrika. De eleverna är proaktiva i sitt lärande, både kognitivt och

motivationsmässigt. De klarar att sätt upp mål som är möjliga att nå och hittar strategier för att ta sig dit. När eleverna själva är involverade i bedömningsprocessen ökar deras engagemang och de får bättre förståelse av lärandemålen och bedömningskriterierna. Det ger eleverna förutsättningar att utifrån målen reglera sin egen lärandeprocess. Förutom att det leder till att elevernas prestationer förbättras så bidrar det till att elevernas självförtroende och ansvarsförmåga ökar. Eleverna ökar även sin medvetenhet om sina svaga respektive starka sidor. För att uppnå detta behöver eleverna ges möjlighet att vara proaktiva och autonoma, istället för att eleverna bara följer lärarens instruktion (Black & Wiliam, 1998).

Slutligen kan detta avsnitt sammanfattas med att de fem nyckelstrategierna utgör grunden inom formativ bedömning. Då läraren arbetar strukturerat med dessa strategier i sin undervisning främjas elevernas kunskapsutveckling, vilket är fokus i studien.

3.5.3 Kvalitet i bedömningar

Under denna rubrik följer en beskrivning av vad som har betydelse för bedömningens kvalitet samt vilket stöd lärare kan ge varandra i bedömningsarbetet. Att lära tillsammans med andra är en av grundtankarna inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014).

För att bedömningen ska hålla god kvalitet krävs att den stämmer överens med de kunskapskrav som ska prövas. På så vis blir bedömningen relevant, vilket innebär att rätt förmågor bedöms utifrån styrdokumentet och att bedömningen inte innefattar faktorer som beteenden eller personliga egenskaper (Skolverket, 2013b). Lundahl (2014) anser att det är av stor vikt att utveckla lärares kunskaper inom bedömning, då han i en studie påvisar att lärarstudenter upplevde att de hade bristande kunskaper inom bedömning. Lärarstudenterna ansåg att anledningen till deras bristande kunskaper var att de inte hade fått tillräckliga kunskaper inom bedömning under sin lärarutbildning. Detta är allvarligt då bedömning av elevernas kunskaper är något som lärare utför dagligen.

Lärare behöver vara medvetna om att tolkningen av kunskapskraven är subjektiv och att god bedömning handlar om att minimera felkällor som eventuellt kan påverka i bedömningssituationen. Felkällor kan för elevers del bestå av stress, trötthet, nervositet, vana alternativt ovana vid prov eller svårigheter med att prestera under tidspress. Vilka kunskaper det konkret är som ska bedömas behöver lärarkollegor diskutera och nå en samsyn kring. Det kollegiala samarbetet kan dels handla om att dela erfarenheter av bedömning dels om att gemensamt konkretisera innebörden av kunskapskraven (Skolverket, 2011c). Att tolka kunskapskraven tillsammans med kollegor bidrar dessutom till att göra bedömningen säkrare och ger en högre grad av likvärdighet på skolan. I gemensamma diskussioner hjälper lärarna varandra att klä sina tankar i ord på ett tydligare sätt och på så vis utvecklar de ett gemensamt språk kring bedömning (Skolverket, 2013b). Genom diskussion och gemensam konkretisering av kunskapskraven blir bedömningen på skolan mer likvärdig. Dessutom behöver elevers prestationer bedömas i relation till kunskapskraven flera gånger och med olika metoder, för att få en tillförlitlig bild av elevernas kunskaper. Att variera bedömningsformer är betydelsefullt ur ett likvärdighetsperspektiv, då en elevs förmågor kommer mer eller mindre till sin rätt beroende på situation. Detta blir viktigt då bedömningssituationen lämnar utrymme för tolkning och eventuellt godtycke (Skolverket, 2011c).

Rektor har ansvar för att stödja lärarna i deras arbete med att bedöma elevernas kunskaper och lärande utifrån styrdokumentet. Tillsammans med lärarna behöver rektor systematiskt och kontinuerligt följa upp hur formerna för uppföljning och bedömning av elevernas kunskaper

fungerar. Detta är av stor vikt då bedömningsarbetet bör ses som en avgörande aspekt av skolans kunskapsuppdrag (Skolverket, 2011c).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att viktiga beståndsdelar för att lärare ska utveckla en god kompetens inom bedömning är både den enskilde lärarens reflektioner såväl som ett kollegialt samarbete. Även eleverna har en viktig roll i arbetet med bedömning genom att de förväntas vara aktiva i processen. Slutligen har rektor ett ansvar för skolans organisation och påverkar därmed hur arbetet med bedömning prioriteras i skolan.

4 Studiens teoretiska perspektiv

Bryman (2011) menar att en forskningsstudie alltid utgår från en eller flera teorier vilken sedan ligger till grund för forskningen. De teoretiska utgångspunkterna kan utgöra en förklaringsmodell då studiens resultat ska analyseras och förtydligas. Följaktligen menar Bryman att de teoretiska utgångspunkterna blir ett stöd när det gäller att granska de resultat som framkommit i studien. Fokus i den här studien ligger på bedömning och då framförallt på hur bedömning kan stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Kommunikation och interaktion är två viktiga delar i bedömningen, såväl som i det sociokulturella perspektivet. Därav tar studien sin grund i det sociokulturella perspektivet som betonar att lärande sker i alla sammanhang där det förekommer interaktion mellan människor. Inom detta perspektiv ses undervisning och inläring mer som en enhetlig teori där elever och lärare deltar lika aktivt och där lärandet mer ses som ett samarbete (Gibbons, 2009). Då bedömning inom grundsärskolan är komplicerat kommer studien även att belysas utifrån Nilholms (2007) dilemmaperspektiv vilken är ett synsätt inom specialpedagogiken. Dilemmaperspektivets relevans för vår studie förklaras mer ingående nedan.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Säljö (2014) menar att grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan individen och en grupp människor. Enligt Vygotskij (1978) är det viktigaste lärandet det som sker tillsammans med andra där det sociala samspelet utgör grunden till människors lärande och utveckling. Han belyser vikten av att både läraren och eleverna ska medverka aktivt i lärprocessen då det är en förutsättning för lärande.

Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen handlar om att eleven överskrider sin förmåga genom att klara av nya utmaningar med hjälp av läraren eller en annan elev som har mer kunskap inom det aktuella området. Elevens närmaste utvecklingszon är avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivån och den nivån som eleven skulle kunna uppnå med hjälp av andra mer kunniga elever eller med läraren. Vidare bör läraren ha god kännedom om elevers individuella egenskaper och det sociala sammanhang som de befinner sig i för att kunna kartlägga elevens utvecklingsmöjligheter. Då det är inom den proximala utvecklingszonen som eleven är mottaglig för förklaringar och kan utvecklas med stöd från läraren (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Det som utgör närmaste utvecklingszonen idag, det eleven klarar av med hjälp av en lärare, kan mycket väl vara den verkliga utvecklingszonen dagen efter om eleven behärskar uppgiften på egen hand (Lindqvist, 1999).

Elever med utvecklingsstörning kan ha en snävare proximal utvecklingszon vilket medför att eleverna är i behov av mer stöttning av lärarna för att ta nästa steg i sin utveckling (Raymond, 2012). Vygotskij lyfter fram kamratsamverkan som en viktig del i elevernas lärande (Lindqvist, 1999). Vidare menar Williams (2001) att det inte bara handlar om att yngre elever

lär av äldre utan det handlar om den faktiska kompetens som eleven visar upp i olika situationer.

Inom det sociokulturella perspektivet utgör Vygotskijs antagande om samspel mellan språkbruk och tänkande en viktig utgångspunkt när det kommer till undervisning och lärande. Där av framhåller Vygotskij vikten av gynnsamma språktillfällen där elever ges goda möjligheter till interaktion för att utvecklas optimalt. Vidare belyser han lärarens roll som central och betydelsefull inom elevers läroprocess (Dysthe, 2003).

4.2 Det specialpedagogiska dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) menar att forskning inom specialpedagogik är ett område som ständigt expanderar. Vidare menar han att det finns tre perspektiv som kännetecknar det specialpedagogiska forskningsfältet idag nämligen det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet samt dilemmaperspektivet. Det förstnämnda perspektivet grundar sin tankegång på att specialpedagogikens uppgift är att kompensera för de brister eleven besitter. Man utgår från individen när man letar hinder. Det kritiska perspektivet däremot tittar mer på samhället och letar hinder i elevens omgivning och miljö för att möta elevens svårigheter. Det tredje perspektivet, dilemmaperspektivet, uppstod genom den kritik som riktades mot det kritiska perspektivet då lösningar inte går att finna inom enbart ett perspektiv eller synsätt. Synen inom dilemmaperspektivet är att det kan uppstå motsättningar mellan två handlingar som inte är lösningsbara men som ändå kräver att man tar ställning.

Nilholm (2007) menar vidare att inom utbildningssystemet finns det flera dilemman. Ett centralt dilemma blir just att utbildningssystemet ska anpassa sig till individens olikheter och behov samtidigt som alla elever har rätt till likanande kunskaper och färdigheter. Detta dilemma blir synligt i studien då grundsärskolans elever har olika förutsättningar och ofta befinner sig på olika intellektuella nivåer samtidigt som de ska bedömas mot samma kunskapskrav.

5 Metod

För att undersöka och besvara studiens forskningsfrågor, vilka behandlar lärares bedömning i grundsärskolan, valdes en kvalitativ ansats med kvalitativ intervju. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en kvalitativ forskningsintervju utgår från respondentens perspektiv vid tolkning av empirin. I studien medverkade nio lärare som är verksamma i grundsärskolan. Det insamlade materialet har analyserats genom meningskoncentration, där lärarnas utsagor har legat till grund för att finna teman i materialet. I följande avsnitt behandlas studiens metodval, intervjuer, urval, genomförande, analys och bearbetning, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etiska riktlinjer.

5.1 Kvalitativ ansats

Det finns flera olika synsätt inom den vetenskapliga världen men Stukát (2011) menar att det framförallt finns två huvudspår som samhällsvetenskapliga studier är indelade i, nämligen kvalitativa och kvantitativa forskningsstudier. Dessa två huvudspår uppvisar olika intresseinriktningar som speglar olika uppfattningar om vad godtagbara kunskaper innebär. En kvantitativ ansats fokuserar på mätbara siffror (Bryman, 2011). Enligt Trost (2010) bör man välja en kvantitativ metod om forskningsstudien innehåller frågor som; hur många, hur ofta eller hur vanligt. Om studien istället berör frågor där det gäller att hitta eller tyda olika

mönster bör man istället välja en kvalitativ studie. Bryman (2011) menar att den kvalitativa ansatsens utgångspunkt är respondentens perspektiv och dennes berättande ord. Det är respondenternas subjektiva uppfattningar som är intressanta. Den kvalitativa forskningen betonar vikten av att tolka och förstå ur den intervjuades perspektiv, både vid insamling samt vid analys av data (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studiens utgångspunkt är att undersöka, analysera och problematisera hur lärare arbetar med bedömning för att stödja elevernas kunskapsutveckling i grundsärskolan. Då kvalitativ forskning strävar efter en djupare kunskap och förståelse av människors tankar, föreställningar och uppfattningar har en kvalitativ ansats legat till grund för metodvalet.

5.2 Kvalitativ intervju – redskap för datainsamling

Inom den kvalitativa forskningen erbjuds många metoder såsom fallstudier, fokusgrupper, observationer, intervjuer samt analys av texter och dokument (Bryman, 2011). Enligt Kvale och Brinkmann (2009) används en kvalitativ intervju för att förstå världen ur de intervjuades synvinkel. En kvalitativ intervju är varken strängt strukturerad eller ett öppet samtal, den är en dialog mellan två parter som tillsammans utvecklar kunskap. Det finns flera sätt att utföra intervjuer på, beroende på vilket utrymme man vill ge till respondenterna. Generellt gäller att ju större utrymme respondenterna får, desto större är möjligheten att få fram nytt och intressant material. Samtidigt blir svaren svårare att tolka och jämförbarheten mellan svaren minskar (Stukat, 2011). En fördel med intervju är att metoden är flexibel. Under intervjun kan man ställa följdfrågor och svaren kan utvecklas och fördjupas. Tonfall, mimik och pauser kan ge ytterligare information jämfört med enkätfrågor. Det finns även nackdelar med intervjuer såsom att de i regel tar lång tid att genomföra. Det innebär att under ett kortare projekt finns det endast utrymme för ett fåtal intervjuer (Bell, 2006).

I denna studie valdes semistrukturerade intervjuer som metod för att studera lärarnas upplevelser av hur de arbetar med bedömning för att öka elevernas kunskapsutveckling. Semistrukturerade intervjuer är flexibla och ger respondenten möjlighet att utforma svaren på ett personligt sätt samtidigt som intervjuaren har tillfälle att ställa följdfrågor för att följa upp oklarheter (Bryman, 2011). Detta gav oss möjlighet att anpassa varje intervju efter den aktuella situationen. För att strukturera intervjuerna utformades en intervjuguide (Bilaga 2). Kvale och Brinkmann (2009) menar att en intervjuguide kan liknas vid ett strukturerat manus med frågor inom de ämnen som ska belysas under intervjun. Efter att ha läst litteratur och forskning kring bedömning inom grundsärskolan insåg vi att forskningen kring detta ämne är bristfällig. Vi fann dock mycket litteratur kring bedömning i grundskolan, framförallt forskning som visar att formativ bedömning gynnar elevers kunskapsutveckling. Därav valde vi att i studien fokusera på intervjufrågor kring hur lärare arbetar med bedömning i grundsärskolan för att gynna elevernas lärande.

Inför datainsamlingen diskuterade vi vilka intervjufrågor som var relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Vår ambition var att belysa vissa områden inom bedömning men samtidigt lämna utrymme för respondenterna att lyfta fram aspekter som var viktiga för dem. För vår del innebar det att studiens frågeställningar delades upp i områden och därefter utformades teman som vi ansåg stämma överens med studiens syfte. Till varje tema utarbetades även frågor som ringade in temaområdet. För att komma åt kärnan i respondenternas svar arbetade vi fram förslag på förtydligande följdfrågor såsom *ge ett konkret exempel, nu har du berättat..., har vi/jag uppfattat dig rätt samt vill du lägga till något*. Detta för att säkerställa likvärdigheten då vi var två intervjuare. Intervjuguiden

inleddes med bakgrundsfrågor kring respondentens utbildning, arbetslivserfarenhet samt situationen i den aktuella klassen. De efterkommande frågorna var menade att sätta fokus på lärarnas upplevelser av hur de arbetar med bedömning för att stödja elevernas kunskapsutveckling och lärande samt hur bedömningen påverkas av styrdokumentet. En annan fråga behandlade vilket stöd lärarna upplever att de får i att bedöma elever i grundsärskolan. Efter de inledande frågorna avgjordes, efter omdöme och känslighet, i vilken ordning som de följande frågeställningarna behandlades och när kompletterande frågor behövdes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjufrågorna bör bidra till kunskapsproduktion och samtidigt skapa en god interaktion med respondenten. Vidare ansåg vi att det fanns en risk med en mer strukturerad intervjuguide då respondenternas sätt att tänka och resonera kunde påverkas, då det var deras egna beskrivningar av undersökningsområdet som var av vikt för vår studie. Av samma anledning valdes även fokusgrupper bort. Däremot kunde intervjuerna med fördel ha kompletterats med observationer av lärarnas praktik, men på grund av studiens begränsningar i tid valdes observationer bort.

5.3 Pilotstudie

Inledningsvis genomfördes en mindre pilotstudie, vilket har som syfte att öka studiens tillförlitlighet (Bryman, 2011). Vidare menar Kvale (1997) att genom en pilotstudie kan man försäkra sig om att få ut ett gediget material som är informativt. Pilotstudien var en hjälp för oss att säkerställa att intervjuguidens frågor gav svar som motsvarade syftet samt att det insamlade materialet skulle vara möjligt att analysera. Pilotintervjun genomfördes med en bekant lärare, vars utbildning och arbetssituation är jämförbar med respondenternas. Inför pilotintervjun hade en intervjuguide med fyra ämnen arbetats fram. Respondenten gav sitt samtycke till att intervjun spelades in som ljudfil på våra mobiltelefoner. Därefter transkriberades intervjun till text. Pilotintervjun analyserades genom meningskoncentrering, som beskrivs mer utförligt under rubriken analys. Analysen av pilotintervjun visade att vissa områden inom bedömning, såsom kamratbedömning samt vilket stöd lärare upplever att de får inom bedömning inte fick tillräckligt med utrymme, vilket ledde till att intervjuguiden omarbetades och utvecklades.

5.4 Urval

Forskning visar att grundsärskolan har kritiserats då fokus hamnar på omvårdnad istället för elevernas kunskapsutveckling (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Vidare menar Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) att grundsärskolan är ett utforskat område när det gäller forskning. Med denna vetskap blev syftet med studien att undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Vidare anser vi att det var relevant att kontakta utbildade grundskollärare som arbetar på grundsärskolan 1-9 och undervisar i ämnen⁵. Därav valdes ett målinriktat urval. Grunden vid målinriktade urval är att skapa överensstämmelser mellan urval och forskningsfrågor. Vilket innebär att forskaren gör sitt urval utifrån en önska om att intervjua personer som är relevanta för studiens syfte (Bryman, 2011). Studiens urval har genomförts på flera olika nivåer. Kommunerna valdes utifrån ett bekvämlighetsurval genom att vi kontaktade grundsärskolor i närliggande kommuner, vilket innebar att tre kommuner i

⁵ Att undervisa inom ämnen i grundsärskolan innebär att man arbetar med elever som går inriktning grundsär och läser ämnen istället för ämnesområden vilket elever inriktning träningssär läser efter.

Småland kontaktades. Bryman (2011) menar att bekvämlighetsurval godtas vid en kvalitativ studie.

Vår ambition var att ha ett omfång på tio intervjuer samt en pilotintervju. I de tre kommuner som kontaktades fanns 16 lärare som motsvarade vårt urval. Utifrån dessa 16 kontaktades 13 respondenter. Detta för att få tillräckligt stort underlag för att belysa studiens syfte och frågeställningar. För att minimera antalet bortfall var vi noga med att informera om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) och då framförallt konfidentialitetskravet. Det betonades även hur viktig varje respondent var för studiens resultat, vilket även Byström och Byström (2012) belyser som angeläget för att reducera eventuella bortfall. Vidare framhåller Stukát (2011) vikten av att skapa goda relationer med respondenterna för att motivera till deltagande i studien. Trots detta valde fem av de tillfrågade lärarna att tacka nej då hög arbetsbelastning och/eller sjukdom stod i vägen för ett deltagande. På grund av bortfallet valde vi att även använda pilotintervjun i resultatet då den läraren arbetade i en av de utvalda kommunerna. Då vi omarbetade intervjuguiden efter pilotstudien ställde vi kompletterande frågor till den berörda läraren för att även pilotstudien skulle bli komplett. Byström och Byström (2012) menar att bortfall är något som alltid bör hanteras varsamt då det finns en möjlighet att det kan förvrida de resultat som framkommer i studien. Kvale och Brinkmann (2009) menar dock att många kvalitativa studier med fördel skulle kunna bestå av färre intervjuer där materialet förbereds och analysers mer grundligt. Med den insikten valde vi att använda de respondenter som tackade ja till studien och inte ta kontakt med ytterligare en kommun. Samtidigt är vi ödmjuka inför de svar som framkom då vi vet att individer som väljer att avstå kan vara av stor vikt för resultatet.

Nio klasslärare deltog i studien vilket presenteras i tabellen nedan. För att uppfylla konfidentialitetskravet tilldelades varje lärare ett nummer i tabellen. Alla lärare är utbildade grundskollärare och sju av dessa är dessutom utbildade speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Både lärarnas ålder och grundutbildning varierar, då lärarutbildningen har förändrats över tid. Trost (2010) menar att det inom kvalitativa studier är viktigt att få fram variationer inom den population man är intresserad av.

<i>Respondenter/lärare</i>	<i>Antal verksamma år i grundsärskolan</i>	<i>Grundutbildning</i>	<i>Påbyggnads utbildning</i>
1	6 år	Grundskollärare	
2	16	Grundskollärare	Specialpedagogik för lärare i grundsärskolan
3	8 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning
4	8 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning
5	4 år	Grundskollärare	
6	9 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning
7	12 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning

			utvecklingsstörning
8	19 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning
9	13 år	Grundskollärare	Speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning

5.5 Genomförande

Som framkom i pilotstudien ovan så omarbetades och utvecklades studiens intervjuguide efter pilotanalysen. Detta för att tydligare rikta intervjufrågorna mot studiens syfte. Därefter påbörjades arbetet med att lokalisera de informanter som skulle delta i studien. Efter det kontaktades ett flertal rektorer i närliggande kommuner. Detta för att underlätta sökandet efter respondenter som motsvarade studiens urval. Även några lärare som vi hade kännedom om kontaktades för att hjälpa till att förmedla kontakt till intressanta respondenter. Första kontakten med respondenterna upprättades via mail, därefter skickades ett missivbrev ut till de som var intresserade av att delta i studien. Enligt Trost (2010) bör ett missivbrev innehålla mycket information till de tilltänkta respondenterna samtidigt som brevet ska vara kortfattat och intresseväckande. Stukat (2011) framhåller vikten av att skapa goda relationer med respondenterna för att motivera till deltagande i studien. För att skapa goda relationer tog vi kontakt med respondenterna via telefon, med en förfrågan om att delta i studien. Med de respondenter som valde att delta i studien bestämdes tid och plats för intervjun. Samtliga intervjuer genomfördes på informanternas arbetsplatser. För oss var det viktigt att skapa en avspänd stämning under intervjun. Även Stukat (2011) betonar miljöns betydelse och därför bör man välja en plats som känns bekväm för respondenten så som arbetsplatsen eller dennes bostad. Detta för att respondenten ska känna sig trygg inför uppgiften. Vid intervjutillfället informerades studiens syfte samt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011). Samtliga respondenter accepterade att intervjun spelades in som ljudfil på våra mobiltelefoner. Intervjuerna kunde genomföras utan störande moment. De första tre intervjuerna genomförde vi tillsammans. Det var en stor fördel att vi gemensamt utförde de första intervjuerna, då vi fick en gemensam grund inför de kommande intervjuerna. Resterande intervjuer delades upp, så att vi genomförde tre var.

I inledningsskedet av intervjun ställdes några bakgrundsfrågor till respondenten om utbildning, arbetslivserfarenhet samt situationen i den aktuella klassen. Därefter följde öppna frågor utifrån intervjuguiden. Intervjuaren avgjorde i vilken ordning som de olika frågorna ställdes och när det behövdes kompletterande följdfrågor. Dock behandlades alla frågeställningar under varje intervju, men i olika utsträckning. Samtliga respondenter var mycket tillmötesgående och delade med sig av sina erfarenheter och tankar.

Transkriberingarna genomfördes efter varje intervju, efter att ljudfilen noggrant lyssnats igenom. Detta bidrog till att bättre och mer utvecklade följdfrågor ställdes för varje intervju. Ytterligare en fördel var att vi som intervjuare vågade vila mer i tystnaden vilket ledde till att lärarna fick mer tid både till eftertanke och till att utveckla sina resonemang. Något som kan ses som en svaghet i vår studie är att respondenterna inte fick möjlighet att läsa igenom det transkriberade materialet. Anledningen till det var studiens begränsning i tid.

5.6 Bearbetning och analys

Bearbetningen inleddes med att vi noggrant lyssnade igenom de inspelade intervjuerna och därefter transkriberades intervjuerna till text. Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att tydligt redogöra för hur transkriberingen skett. Vi valde att transkribera intervjuerna ordagrant, trots att det är en väldigt tidskrävande process. Detta var viktigt för oss då vi båda inte närvarade under alla intervjuer. Vidare belyser Kvale och Brinkmann att en intervju är en social interaktion, där kroppsuttryck och tonfall omedelbart uppfattas av intervjuaren och att mycket går förlorat för dem som enbart läser den transkriberade texten. Därav var vi noga med att diskutera varje intervjus transkribering för att förmedla stämningen kring intervjun och för att kunna göra en rättvis analys. Enligt Kvale och Brinkmann finns det flera olika analysmetoder som kan användas för att intervjumaterialet ska bli mer hanterbart. Ett exempel är att det insamlade materialet delas in i olika kategorier. Studiens insamlade material har analyserats och tolkats utifrån det Kvale och Brinkmann kallar meningskoncentrering. Meningskoncentrering betyder att intervjupersonens yttranden komprimeras till kortare formuleringar. Detta för att få fram en grundläggande mening av intervjuernas innehåll. Tillvägagångssättet inom meningskoncentrering innefattar fem olika steg där det första steget är att läsa igenom transkriberingarna för att få en helhetsbild. Därefter fastställs meningsenheter utifrån de transkriberade texterna, vilket gjordes i studiens samtliga intervjuer. I det tredje steget formuleras teman utifrån meningsenheterna. Efter det ställs dessa teman i relation till frågeställningarna. Det femte och sista steget innebär att intervjuernas centrala delar knyts samman i en deskriptiv utsaga.

Analysen utgick från studiens syfte och frågeställningar. Samtliga transkriberingar lästes igenom flera gånger för att få en bild av hur lärare beskrev sitt arbete med bedömning för lärande i grundsärskolan. Vi samtalande om likheter och olikheter som noterats under läsningen. Därefter fokuserade vi på en forskningsfråga i taget och färgmarkerade den text i varje intervjuutskrift som gav svar på den aktuella frågeställningen. Sedan plockade vi ut den text från varje intervjuutskrift som gav svar på respektive frågeställning och sammanställdes till ett dokument. Vilken text som hörde ihop med vilken respondent markerades. Varje text koncentrerades till meningsenheter således blev svaret på varje frågeställning kort och koncist. Därefter formulerades teman i relation till frågeställningarna och texten knöts samman till en deskriptiv utsaga. Analysarbetet ledde till att fyra kategorier framträdde, dessa är: *Lärarnas syn på bedömning*, *Att synliggöra lärande*, *Styrdokument* samt *Kollegialt lärande*. Att sammanföra resultatet i kategorier gav en övergripande bild av hur dessa nio lärare upplever att de arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande i grundsärskolan. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet tillsammans med andra vilket innebär att både den som lär ut och att de som lär är aktiva i lärprocessen. Hur aktiv läraren är i elevers lärprocess har därmed stor betydelse för kunskapsutvecklingen (Gibbons, 2009).

5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om forskningsresultatets tillförlitlighet och behandlas i relation till frågan om ett resultat kan upprepas av andra forskare vid ett senare tillfälle. Då studien bygger på kvalitativa forskningsintervjuer kan reliabiliteten handla om ifall respondenten förändrar sitt svar under intervjun eller ger olika svar till olika intervjuare. För att säkerställa hög reliabilitet vid kvalitativa intervjuer är det av stor vikt att ställa neutrala frågor, det vill säga frågor som inte är ledande eller på annat sätt påverkar respondenternas svar. För att öka reliabiliteten i studien har vi valt att båda två medverka vid de tre första intervjuerna. Detta för att förhålla oss så likt som möjligt under intervjuerna, då vi av tidsbrist valde att dela upp resterade intervjuer. Reliabilitet kan även handla om huruvida transkriberingen av materialet är möjlig

att upprepa, då vi har transkriberat ordagrant anser vi att transkriberingen är möjlig att återupprepa (Kvale & Brinkmann, 2009).

Enligt Kvale och Brinkmann handlar validitet om i vilken utsträckning en metod mäter vad den är avsedda att mäta. Vissa forskare menar att begreppen validitet hör till kvantitativa studier. Dock anser Kvale och Brinkmann att begreppet validitet kan användas i ett bredare perspektiv inom kvalitativ forskning och mäter då främst om metoden undersökt det som den avsåg att undersöka. Vår avsikt med pilotstudien var att undersöka om intervjufrågorna var relevanta i förhållande till studiens syfte. Utifrån pilotstudiens resultat förändrades vissa frågor för att öka studiens validitet.

Generalisering handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan överföras till andra situationer. I kontrast till kvantitativ forskning har andra former av generalisering, såsom analytisk generalisering, utvecklats inom kvalitativ forskning (Fejes & Thornberg, 2015). En analytisk generalisering innebär att man gör en noggrann bedömning av i vilken mån studiens resultat kan ge vägledning för vad som kan komma att inträffa i en annan situation. En analytisk generalisering baseras på en analys av skillnader och likheter mellan de båda situationerna (Kvale, 1997). Studiens resultat kan inte ses som generaliserbar utifrån den innebörd som begreppet generalisering har i kvantitativ forskning, då studien är begränsad till nio respondenter. Däremot kan analytisk generalisering tillämpas på studien om resultatet kan ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation (Kvale och Brinkmann, 2009). Dock menar Stukát (2011) att en kvalitativ studies huvuduppgift är att tolka och förstå resultaten, inte att generalisera och förutsäga.

5.8 Etiska riktlinjer

Forskningsetik handlar bland annat om att man som forskare tydliggör och säkerställer att respondenterna är fullt medvetna om sina rättigheter (Bell, 2006). Forskarens värderingar speglas i valet av forskningsområde. Studien handlar om hur nio lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för lärande för att ge alla elever en god utbildning och samtidigt skapa förutsättningar för samspel och interaktion, både mellan elever och mellan elev och lärare. Studiens grundvärderingar är att alla människor är lika mycket värda och har rätt att, utifrån sina förmågor och förutsättningar, få delta i skola och samhälle. Vid planering och genomförande av studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) tagits i beaktande. För att värna de individer som valt att delta i studien är individskyddskravet en given utgångspunkt. Individskyddskravet delas in i fyra huvudkrav nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Här följer en redogörelse för kraven som Vetenskapsrådet lyfter fram samt hur de påverkat studien.

Informationskravet innebär att respondenterna ska informeras om studiens syfte samt vilka som står bakom undersökningen. Vidare ska respondenterna upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de närsomhelst kan välja att avbryta sitt deltagande i studien (Vetenskapsrådet, 2011). I missivbrevet informerades lärarna skriftligt om studiens syfte och förutsättningar för deltagandet. Denna information har upprepats muntligt vid intervjutillfällena som en försäkran att respondenterna har tagit del av och förstått informationen i missivbrevet.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan i undersökningen till exempel om de vill medverka, hur länge samt under vilka omständigheter. Samtycke ska inhämtas från alla respondenterna (Vetenskapsrådet, 2011). Vid den första

kontakten med lärarna fick de en förfrågan om att delta i studien. Samtliga gav sitt samtycke till att delta i studien.

Konfidentialitetskravet innebär att personuppgifter samt information som kan identifiera någon informant ska hanteras på ett sätt som gör att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet, 2011). För att uppfylla konfidentialitetskravet har ingen respondent, skola eller kommun nämnts vid namn i studien. Det inspelade och transkriberade materialet förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det.

Nyttjandekravet innebär att alla insamlade uppgifter endast får användas för forskningsändamål. De insamlade uppgifterna får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2011). I missivbrevet och vid intervjutillfällena tydliggjordes att de insamlade uppgifterna endast ska användas i denna studie. Vid intervjutillfällena blev respondenterna tillfrågade om de tillät att intervjun spelades in på ljudfiler, för att därefter användas vid transkribering och analys. Respondenterna gav sitt medgivande till det.

6 Resultat

I detta kapitel kommer studiens resultat att presenteras genom sammanfattningar av lärarnas uppfattningar om hur de arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande. I dessa sammanfattningar finns citat som stärker och berikar kategorierna samt ger läsaren en inblick i empirin genom autentiska röster. För att öka läsbarheten har citaten bearbetats något. Det innebär att citaten skrivits ut utan harklingar och upprepningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Resultatet är redovisat i fyra kategorier, dessa är: *Lärarnas definition av bedömning*, *Att synliggöra lärande*, *Styrdokument* samt *Kollegialt lärande*. Som vi tidigare nämnt har kategorierna uppkommit under analysprocessen då vi genom meningskoncentrering bearbetade materialet.

6.1 Lärarnas syn på bedömning

Vid frågan om vad bedömning innebär, ansåg flera lärare att bedömning är ett redskap som hjälper dem att säkerställa elevernas kunskapsutveckling. Lärarna bedömer för att se vad eleven kan, vart eleven befinner sig samt för att avgöra vad som är nästa steg i kunskapsutvecklingen.

För mig handlar det om att få eleverna att komma framåt. Det är bedömning. Det är ett redskap som hjälper eleverna att komma framåt i sin utveckling. (3)

Citatet ovan stärks av flera lärare. Enligt lärarnas beskrivningar framgår att de lägger ett större fokus på den formativa bedömningen än den summativa. Vidare menar lärarna att bedömningen tydliggör vilka insatser som behövs för att utveckla elevernas lärande. Lärarna upplever att de bedömer eleverna kontinuerligt, vilket enligt lärarna betyder att de bedömer hela tiden och i alla sammanhang.

Men bedömning handlar ju om någonting som man gör kontinuerligt. Alltså det gör vi hela tiden och särskilt när man har en sådan här liten grupp, alltså man bedömer deras insatser och kunskaper och färdigheter hela tiden och ibland kanske någon mer specifik grej. Jag kan titta i kunskapskraven och kanske tänka lite mer på ett ord eller en mening några dagar, men överlag så bedömer man hela tiden och det handlar om samtal med eleven. (1)

Det behöver inte vara vid speciella tillfällen utan det är hela tiden tänker jag, som en bedömning sker. Här är det bara fyra elever så man har väldigt nära kontakt med dem. Sedan är det olika, en del kan man prata med om vilka mål de har och vart vi ska och en del kanske man inte gör det med på samma sätt. (6)

Det låga elevantalet anges som anledning till att det fungerar att bedöma hela tiden och det betonas att samtalet spelar en viktig roll i det kontinuerliga bedömningsarbetet.

6.2 Att synliggöra lärande

Lärarna presenterar och synliggör målen på olika sätt för eleverna. En lärare uttrycker att hon är bättre på att förmedla de individuella mål som finns i elevernas individuella utvecklingsplaner, IUP, än de nationella lärandemålen.

Man hade kanske behövt vara lite bättre på det, nu gör vi så att alla elever har mål i sin IUP och de målen är vi bättre på att förmedla än de nationella. (5)

Flera lärare berättar att de kompletterar målen med bildstöd för att synliggöra lärandemålen för eleverna. De bilder som används är framför allt bilder från Communicate in print⁶. Några lärare lyfter fram att de använder målaffischer för att tydliggöra målen för eleverna. När lärarna presenterar lärandemål för eleverna förtydligar och förenklar de språket för att skapa en större förståelse hos eleverna.

Vid varje område berättar vi alltid vad vi ska jobba med och så använder vi mycket bilder på vad vi ska jobba med, bilder från Communicate in print. På så vis får de ta del av vad vi ska göra. (5)

Jag kallar det målaffisch fast jag vet inte, egentligen är det bara ett papper där det står vad målen är och då är det också skrivet så att de ska förstå. Det är inte ordagrant hämtat från kursplanen. Och sedan har vi två andra papper, ett där det står vad de ska lära sig och vad de ska uppnå och ett papper där det står hur vi ska komma dit. De visar jag redan från början och i slutet kollar vi av så att alla har uppnått det som står på pappret. (3)

Dessa sätt att tydliggöra lärandemålen för eleverna används av majoriteten av lärarna. Andra sätt som nämns av lärarna är att muntligt berätta om målen samt att använda bedömningsmatriser som stöd vid presentation av lärandemålen. När lärarna beskriver vilka matriser och bedömningsmaterial som de använder är det framförallt Mina mål grundskolan⁷ som är heltäckande för alla ämnen i grundskolan. Inom svenska är det Ingvar Lundbergs Läs- och skrivutvecklingsschema⁸, Nya språket lyfter⁹ samt Bornholmsmodellen¹⁰ som dominerar. Det material inom matematik som nämns flest gånger är Mattecirkeln¹¹ samt Att förstå och använda tal¹² av Alistair McIntosh.

Den här pärmerna vi har med Mina mål grundskolan, där finns det lite uppdelat vad man ska kunna och den kan man också se som ett bedömningsmaterial. Där kan man tydligt se hur

⁶ Communicate in print är en programvara från Widgit Software där man kan skapa bilder som stöd för kommunikation.

⁷ Mina mål grundskolan är ett dokumentationsmaterial som syftar till att elever och vårdnadshavare ska kunna följa elevens kunskapsutveckling.

⁸ Lundbergs läs- och skrivutvecklingsschema är ett kartläggningmaterial för den första läs- och skrivundervisningen.

⁹ Nya språket lyfter är ett diagnosmaterial i svenska för årskurs 1-6 från Skolverket.

¹⁰ Bornholmsmodellen är ett språkutvecklande material som riktar sig till förskoleklass.

¹¹ Mattecirkeln är ett diagnosmaterial inom matematik årskurs 1-3

¹² Att förstå och använda tal är en handbok inom matematik som innehåller diagnoser.

långt man har kommit och var eleven befinner sig. (6)

Vi har några diagnostiska material som vi kollar av till exempel, läsutvecklingsschemat från Ingvar Lundbergs God läsutveckling. Det gör vi regelbundet för att stämma av var eleverna befinner sig, så att man vet vad man ska lägga krut på i fortsättningen. (8)

Jag använder bedömningsmatriser, kartläggningsscheman, sedan sker det mycket bedömning kontinuerligt tycker jag, alltså jag noterar och det är egentligen den mesta bedömningen som jag använder. (3)

Merparten av lärarna uttrycker att de upplever att det finns svårigheter med bedömning i grundsärskolan. Dessa svårigheter beror bland annat på att bedömningsmaterialen oftast inte är anpassade efter grundsärskolans mål och elever, vilket i många fall innebär att materialet inte kan användas fullt ut. Lärarna är eniga om att bedömningsmaterial och tester ofta är anpassade efter grundskolans mål. Vilket blir problematiskt då grundsärskolan har en egen kursplan med mål anpassade efter grundsärskolans elever.

Många av de bedömningsmaterial som finns är gjorda för grundskolan och problemet blir ju många gånger att det är för stora hopp i de här bedömningsmaterialen. Det behöver vara små steg för många av våra elever för att de ska... för att man ska se progressionen, för det gör man inte om det är för stora steg. (6)

Jag har använt McIntosh och där har de första testerna varit bra. Där använder jag i alla fall de tre första testerna. Men oftast blir det ju för svårt ganska fort, det blir förstora steg, men det är ändå bra att på något sätt ringa in eleverna. (2)

Lärarna är eniga om att diagnoser och tester ofta blir för svåra för grundsärskolans elever och flera av lärarna ställer sig frågande till vad testerna egentligen bidrar med. En annan orsak till svårigheter är tidsbegränsade tester som en lärare beskriver som ett hinder för eleven.

Om jag kan ta ett exempel, så var det Skolverkets material Diamant¹³. Där ska man göra saker på tid och vi har en elev som det inte går att skynda och det finns ingen anledning för honom att skynda sig. Han ser inte något mål med att göra uppgifterna snabbt. Han tar tid på sig och det mäter ju egentligen inte hans matematikkunskaper utan det mäter mer, ja, vilken arbetstakt han har och vilken takt han har i kroppen och så där. Så därför blir det lite missvisande på det sättet. (7)

Som citatet ovan belyser så kan det finnas strukturer kring en del tester som försvårar deltagandet för elever i grundsärskolan, vilket gör att flera lärare i studien väljer bort vissa tester. Ytterligare något som påverkar testsituationen är elevernas dagsform. Det framgår tydligt att lärarna anser att det finns ett behov av bedömningsmaterial som är anpassat för grundsärskolan. Några lärare beskriver att de arrangerar situationer för att synliggöra elevernas kunskaper. Det kan innebära praktiska situationer som att gå till affären och handla eller att källsortera skräp. På så sätt får eleverna visa upp sina kunskaper i en vardaglig aktivitet.

Man ser att de till exempel kan läsa på skyltar när vi går till affären. Det är verkligen ett tecken på att de har lärt sig något för framtiden. Sådana situationer kan jag arrangera för att kolla av och se om de har utvecklats i sin läsning. (1)

Sedan har jag ibland gjort så här om vi har jobbat med källsortering. Då får de källsortera helt enkelt och visar att de kan, de gör det praktiskt. Så kan man arrangera vissa lektioner för att se vad de har lärt sig. (8)

¹³ Skolverkets diagnosmaterial inom matematik.

Det kan även handla om situationer i klassrummet som lärarna arrangerar inför speciella tillfällen såsom utvecklingssamtal eller terminsavslutningar.

Inför utvecklingssamtal arrangerar jag situationer om jag undrar hur långt har de kommit med det här och för att se vilka strategier de använder. Då arrangerar jag en sådan situation. (7)

Lärarna menar att dessa arrangerade situationer underlättar för dem att se om eleverna har uppnått kunskapskravet. Samtidigt synliggörs elevernas lärandeprocess vilket ger läraren information om hur den fortsatta undervisningen bör planeras. En annan metod som lärarna använder för att synliggöra elevernas lärande och kunskaper är återberättande. En lärare beskriver återberättandet som en muntlig redovisning där eleverna berättar utifrån ett arbetsområde medan en annan lärare använder återberättande till att eleverna får berätta för en annan vuxen vad de har lärt sig och arbetat med under föregående lektion. Ett par lärare beskriver att elevernas lärande och kunskaper synliggörs under samtal mellan elev och lärare, där läraren ställer frågor till eleven kring dennes lärande.

Jag gick igenom Jesus födelse när vi jobbade med kristendomen och då fick de en uppgift efter några veckor att de skulle berätta lite kort och väldigt enkelt om det vi jobbat med och då hade jag lite olika figurer som skulle ingå i berättelsen och så fick de fritt berätta. Det var väldigt bra för då blir det en muntlig redovisning samtidigt som eleverna får visa upp vad de har lärt sig. (1)

Jo, men vi återberättar mycket, det tror jag är en bra grej. När vår assistent inte har varit med så får eleverna berätta för henne vad de har jobbat med och varför de har jobbat med det. Det blir ett bra tillfälle för eleverna att synliggöra det de lärt sig. (8)

Det är rätt tacksamt att de får tala om vad de har lärt sig. Kunde du det här innan eller har du lärt dig någon nytt i sammanhanget? Det är väl ett sätt att använda, att man ställer frågor kring arbeten de har gjort och så. (2)

Några lärare berättar om att de filmar eleverna och låter eleverna spela in filmer på iPads för att göra lärandet tydligt för både lärare och elever. En lärare beskriver också att dessa filmer sedan används på utvecklingssamtalen, för att visa på elevernas lärande. En annan lärare använder iPaden till att låta eleverna skapa böcker i Book Creator.

Sedan är vi duktiga på att filma eleverna med iPads och där är vi mer tydliga med att visa deras lärande. Vi har gjort filmer inför utvecklingssamtal istället för att vi berättar. Att filma lärande passar bra för eleverna, de gillar att se sig själva jag tror att de kan se sin utveckling tydligare när de får se en film. (5)

Vi försöker att prova lite olika former för att presentera sina arbeten. Nu har vi jobbat med iPaden med Book Creator, där man kan göra en bok. Det blir verkligen något som man skapar och som man kan visa sedan. (6)

Lärarna beskriver att iPads är ett väl fungerande redskap att använda vid redovisningar för att göra lärandet tydligt. Ofta känner sig eleverna stolta över att de har skapat en film eller en digital bok som visar den fakta som eleven har tillägnat sig.

Hur lärarnas dokumentation ser ut skiljer sig åt. Flera lärare använder Mina mål grundskolorna som sitt främsta dokumentationsredskap. Lärarna upplever att det blir väldigt tydligt när eleven eller läraren fyller i de mål som eleven har uppnått. En lärare berättar att hon filmar eleverna med iPads för att dokumentera deras framsteg. Några lärare dokumenterar i form av portfolio, vilket är en samling av en elevs arbeten som samlats in för att dokumentera elevens kunskapsutveckling.

Eleverna har varsin pärm med mål där de själva fyller i när de gjort någonting de är stolta över. De skriver en mening med symwriter och då ber de mig kopiera det så sätter vi in det i pärmen. Det blir lite som en portfolio. (3)

Sen tror jag också att det har hjälpt med den här portfolion som de har. Det blir så tydligt på utvecklingssamtalen, att det här kunde jag för ett halvår sedan men nu kan jag detta och så blir de så stolta när de får visa sina föräldrar. (9)

En annan lärare berättar att hon kontinuerligt dokumenterar elevernas lärande i en skrivbok efter lektionen. Vidare berättar hon att hon är mycket noga med att uppmärksamma eleverna på deras framsteg genom att tillsammans med eleven sätta ord på den nya kunskapen. Ytterligare en lärare fotograferar elevernas arbeten, framför allt i början av ett ämnesområde, för att dokumentera utvecklingen.

Vi använder mycket bilder, alltså vi fotograferar mycket eller tar kopior. Vi tar en kopia precis i början, till exempel om det är första gången de skriver en femma. Så tar vi en bild på den även om den inte ser ut som en femma, för då har de lättare att se de olika stegen fram till att de verkligen känner att nu har jag gjort en fin femma. (3)

Samtliga lärare uttrycker att de anser att deras bedömning kan hjälpa eleverna att ta nästa steg i utvecklingen och att de blir mer motiverade till fortsatt lärande. Dock påpekar ett par lärare att en del elever inte har förmågan att se sitt lärande på det sättet och kanske upplever att det ställs för höga krav.

Men det tycker jag nog överlag. Visst kan nog någon av dem känna att det ställs höga krav, alltså för höga så att det blir jobbigt. Men jag tror att de flesta av våra elever sporras av att ha ett mål som är nåbart. (1)

Jag tror att det är viktigt att bli uppmärksammad på vad man gör och varför. Det är ju något positivt i att lära sig nya saker och att uppmärksamma att det vi gör är roligt. Jag tror att det kan locka fram lite vilja hos dem. (6)

Det tror jag absolut och framförallt den bedömningen som gör att jag ser hur långt eleven har kommit och vad som är nästa steg och hur vi ska ta oss dit. Så kallad formativ bedömning tror jag har mycket större kraft än prov och summativ bedömning. (7)

Det är formativ bedömning som lärarna anser skapar mest motivation hos eleverna, framför allt då de fokuserar på det positiva med att lära sig något nytt.

Endast två lärare beskriver att de arbetar med att låta eleverna bedöma sig själva. Den ena läraren berättar att hon använder bedömningsmatriser som eleverna får utgå ifrån vid bedömningen. Den andra läraren arbetar med att träna eleverna i att reflektera över sitt lärande genom att använda tummen upp eller tummen ner för att beskriva sin arbetsprestation.

När jag jobbat med elever på mellanstadiet så fick eleverna matriser och gjorde självbedömning med de matriserna. Det har fungerat jättebra. (3)

Jag tänker att man skulle kunna jobba mer med det än vi gör. Bara att eleverna får träna att utvärdera sig själva. Tummen upp och tummen ner. I gruppen jag jobbade i innan jobbade vi jättemycket med att försöka se sitt lärande. Det är en träning att tänka efter, vad har jag jobbat med, vad har jag gjort. (5)

Ett par lärare beskriver att en spontan kamratbedömning har uppstått mellan eleverna i klassrummet. Då eleverna har visat intresse för detta har lärarna efter hand arbetat mer och mer med kamratbedömning på en enkel nivå.

Det tycker jag att de kan göra till en viss nivå. Till exempel när en lärde sig läsa så såg de andra det och sa, du kan ju läsa. (1)

Det har blivit en spontan kamratbedömning av att vi har pratat mycket bedömning i gruppen. I kalendern skriver de sina initialer den dagen de får läsa upp dagens datum och då kan eleverna nu själva jämföra ifall en elev skriver sitt A finare nu. Så det har blivit en spontan kamratbedömning och det är trevligt när det blir så. Man får börjar på en enkel nivå särskilt när de är så här små.(3)

Flertalet lärare påtalar dock att de inte alls använder kamratbedömning som ett redskap när de bedömer eleverna.

6.3 Styrdokument

Lärarna ombads berätta om hur de upplever att styrdokumentet påverkar deras bedömning. Det framkom av lärarnas svar att samtliga lärare utgår från kursplanerna i Lgrsär 11 när de planerar sin undervisning samt vad de avser att bedöma. Som framgår av citaten nedan uttrycker de flesta av lärarna att det centrala innehållet är tydligt och underlättar planeringsarbetet.

Jag tycker nog att det centrala innehållet har gjort det lite mer enklare för mig att planera. Det blir liksom tydligare nu vilka saker som ska tas upp. (8)

Merparten av lärarna uttrycker i positiva ordalag att Lgrsär 11 fokuserar mer på kunskap än vad de tidigare kursplanerna gjorde. Det finns en medvetenhet bland lärarna om den kritik som riktats mot grundsärskolan då det tidigare varit ett stort fokus på omsorg istället för på elevernas kunskapsutveckling.

Dels så är det mer handfast nu, vad man faktiskt ska jobba med och kanske också att det känns som att kunskapskraven har snäppats upp en bit, eller vad man ska säga. Även i sarskolan känns det som att det är viktigare att det är mer kunskapsinriktat nu än vad det har varit innan. Omsorgsbiten får stå tillbaka lite om man jämför med hur det var för några år sedan. (6)

Trots den positiva inställningen till Lgrsär 11 och att fokus har skiftat från omsorg till kunskap, jämfört med tidigare kursplanerna, så påpekar flera lärare vikten av att hitta en balans mellan kunskapskraven och omsorgsbiten. Detta för att eleverna i grundsärskolan även ska lära sig att hantera sin vardag och sitt vuxna liv.

Ja, det är lite skillnad, det tycker jag. Jag tycker ändå att det är bra. Sen får man inte bli för... du vet, hamna i det diket att det bara är kunskaperna som står i målen för de olika ämnena som betyder något, för det är ju så att våra elever ska kunna hantera sitt liv och sin vardag också. (6)

Ja, jag tycker kursplanerna är tydliga, det blir tydligt vilken kunskap eleverna ska kunna men sedan är det ju knepigt med kunskapsmålen. Det ska ju var ett mål som eleverna kan ta till sig och som blir användbart för eleverna när de blir vuxna. Våra elever behöver få med sig så många olika saker. Ja, det är lite svårt det där...(1)

Några lärare upplever en oro över att inte ”hinna” med allt som finns med i kursplanerna då vissa elever behöver längre tid när det gäller sociala mål, vilket tar mycket tid från de teoretiska lektionerna. Vidare belyser flera lärare det dilemma som uppstår när kunskapskraven och de nationella målen är lika för alla elever och ska uppnås vid samma tidpunkt trots elevernas olikheter.

Sedan är det ett dilemma tycker jag när... ja alltså alla elever ska ju uppnå samma mål när de slutar nian men vi har ju så olika elever som behöver jobba med så många olika saker. Två av

mina elever har jättesvårt med den sociala biten och hur man ska vara med andra. Detta är något som vi måste jobba mycket med men samtidigt känner jag att vi skulle behöva lästräna hela tiden för att eleverna ska uppnå sina mål. Ja, det är ett dilemma som man slåss med varje dag tycker jag. (9)

Trots att flertalet lärare är positivt inställda till Lgrsär 11 och menar att den är tydlig att följa, så anser flera av lärarna att bedömningskriterierna i kunskapskraven innehåller begrepp som är otydliga och svårtolkade. Detta lyfter några lärare fram som ett dilemma, då de menar att det blir svårt att få en rättvis bedömning när kunskapskraven innehåller diffusa begrepp som är svåra att tolka.

Jag tycker den nya kursplanen är bra när jag planerar mina lektioner men den är ju svår att tolka när jag ska bedöma mina elever. Jag tycker orden medverka och bidra är... ja de är så svåra att tolka och jag vet att mina kollegor i arbetslaget tycker likadant. Hur blir bedömningen egentligen då? Jag undrar ofta om våra elever får en rättvis bedömning när vi tolkar så olika. (8)

Den är tydlig när jag tittar på vad jag ska ta upp under lektioner men sedan är den svår att tolka, det blir en tolkningsfråga, väldigt luddigt när jag ska bedöma. Man kan ju tolka det som står som man själv vill. (4)

Lärarna upplever att det är svårt att tolka flera av begreppen såsom medverka och bidra i bedömningskriterierna i kunskapskraven. Enligt lärarna kan detta leda till att lärare tolkar kunskapskraven olika, vilket innebär att bedömningen inte blir så likvärdig som är önskvärt.

6.4 Kollegialt lärande

Flera lärare menar att bedömning är ett viktigt område som borde lyftas fram mer i grundsärskolan. Vidare uttrycker merparten av lärarna en önskan om att diskutera bedömning mer i arbetslagen då detta kan bidra till att öka elevernas kunskapsutveckling och samtidigt ge eleverna en mer rättvis bedömning. Dock menar lärarna att tidsbrist är en anledning till att diskussionerna ofta uteblir.

Nej, jag tycker att det är alldeles för lite av det. Det tycker jag verkligen. Det är väl någon gång man får till det på någon AE. Och så säger vi alltid att detta är så bra, varför gör vi inte det här oftare. För det är ju så bra och det ger jättemycket. Det gör det verkligen. (1)

Lärarna uttrycker att de kollegiala diskussionerna ger mycket stöd i bedömningsarbetet. De lärare vars arbetslag har hittat tid till att diskutera bedömning menar att arbetslaget har valt att prioritera dessa diskussioner. En lärare beskriver att bedömning diskuterades mycket under hennes speciallärarutbildning men att det är svårare att hitta tid till att diskutera bedömning i arbetslaget.

Nej, vi gör inte det tyvärr och det tycker jag är synd för det är väldigt viktigt. Det tycker jag att man kom in mycket på i speciallärarutbildningen... där diskuterades de här värdeorden och vad de står för. Och vi har sagt att vi ska göra det här på skolan men så är det här med den berömda tiden... Det ska bara avsättas tid och så får vi bara bestämmas att nu ska vi göra detta. (3)

Även om majoriteten av lärarna upplever att bedömning sällan diskuteras i arbetslagen beskrivs den närmsta lärarkollegan eller det arbetslag som läraren ingår i som är det största stödet i bedömningsarbetet. De menar att kollegorna är ett viktigt stöd genom att de tillsammans kan tolka kunskapskraven och därmed göra bedömningen mer likvärdig. När

dilemman uppstår kring bedömningsarbetet är det främst hos lärarkollegorna som lärarna söker stöd.

Det skulle vara kollegorna då som man kan prata med. Säg att det blir som ett dilemma och man är tveksam någon gång, då kan man ta det med en kollega och prata med, till exempel hur hade du bedömt det där fallet? (7)

Alltså bedömning handlar mycket om samtal med kollegor tycker jag. Det är ju där man utvecklar sin egen tanke, det tycker jag är bra när man får till de här pedagogiska samtalen som just handlar om bedömning och elevernas kunskapsutveckling. (1)

Efter kollegor beskriver flertalet lärare Skolverkets stödmaterial som en god hjälp i bedömningsarbetet men samtidigt framhålls att diskussioner med kollegor är viktigast.

Skolverkets stödmaterial är ju också en hjälp om man är osäker på...men det känns ännu bättre att diskutera med en kollega. (9)

Majoriteten av lärarna upplever att de saknar stöd från rektor vad det gäller bedömningsfrågor. Framförallt önskar lärarna att rektor skulle stötta dem genom att avsätta tid på arbetsplatsträffar eller studiedagar till kollegiala diskussioner kring bedömning.

Vi får ingen tid av rektor eller så men vi tar oss tid till det. Ska vi ändå ha det så måste vi göra det så bra som möjligt med varandra. (4)

De lärare vars arbetslag ändå hittar tid till att diskutera bedömning kollegialt berättar att de själva avsätter den tiden från sin planeringstid, då de anser att bedömningsarbetet är viktigt.

7 Analys

Syftet med studien är att undersöka hur bedömning påverkar elevernas lärande och kunskapsutveckling i grundsärskolan. I följande kapitel görs en analys av resultatet utifrån studiens frågeställningar under de rubriker som presenterades i resultatet. Det insamlade materialet analyseras med utgångspunkt i studiens teoretiska perspektiv.

7.1 Lärarnas syn på bedömning

Flera av lärarna beskriver att bedömning är ett redskap som hjälper dem att säkerställa elevernas kunskapsutveckling. Skolverket (2011b) definierar bedömning som de observationer och den insamling av information som sker kring elevernas arbetsprestationer. Vidare lyfter några lärare bedömningens betydelsen när det gäller att se vad eleven kan, vart eleven befinner sig samt för att avgöra vilket som blir nästa steg i elevens lärande. Många av lärarna berättar att de bedömer eleverna kontinuerligt i alla sammanhang. Vidare betonar lärarna att de använder formativ bedömning i större utsträckning än summativ. Detta stämmer överens med Williams (2015) forskning som visar att formativ bedömning är en kontinuerlig process. Enligt Berthén (2007) kännetecknas grundsärskolan av klasser bestående av få elever, vilket bekräftas av lärarna i studien som lyfter fram det låga antalet elever som en avgörande faktor för att den kontinuerliga bedömningen fungerar väl i grundsärskolan.

7.2 Att synliggöra lärande

William (2015) menar att en förutsättning för att eleverna ska nå målen är att läraren tydliggör lärandemålen så att eleverna får en förståelse för vilken kunskap som ska utvecklas. Lärarna i

studien presenterar lärandemålen genom att använda bedömningsmaterial, bilder, målplanscher eller muntlig information. Gemensamt för lärarna är att samtliga förenklar och förtydligar språket för att öka elevernas förståelse för lärandemålet. Det är glädjande att alla lärare beskriver att de på något sätt presenterar lärandemålen för eleverna, då Skolverket (2010) belyser en studie om särskolans kvalitet som påpekade brister i tydliggörande av lärandemål i grundsärskolan. Det bör även tilläggas att en ny läroplan, Lgrsär 11, gavs ut 2011. Den har rimligtvis haft påverkan på lärares undervisning.

Lärarna är relativt samstämmiga angående vilka matriser och bedömningsmaterial de använder. Material som de flesta beskriver är Mina mål grundsärskolan, Ingvar Lundbergs Läs- och skrivutvecklingsscheman, Nya språket lyfter samt diagnosmaterialet Att förstå och använda tal av Alistair McIntosh. Lärarnas upplevelse var att det inte finns så många bedömningsmaterial som är anpassade efter grundsärskolans elever eller kunskapskrav. Detta framkommer även i Alm, Berthén, Bladini och Johanssons (2001) studie då hälften av lärarna önskade sig andra bedömningsmaterial än de befintliga.

En lärare beskriver även att användning av bedömningsmaterial såsom tidsbegränsade tester, skapar hinder för elever som har svårigheter att prestera under tidspress. Detta leder till att den läraren väljer bort denna typ av tester. Skolverket (2011c) ger läraren stöd genom att lyfta fram att god bedömning handlar om att minimera felkällor, till exempel att eleven har svårigheter med att prestera under tidspress. En annan utmaning som lärarna konstaterar är att elevernas dagsform påverkar resultaten av tester. Därför blir det viktigt att variera bedömningsformer och bedömningstillfällen så att alla elever får möjlighet att komma till sin rätt (Skolverket, 2011c). Även Alm, Berthén, Bladini och Johansson (2001) framhäver att detta är viktigt för att få en likvärdig utbildning, då grundsärskolan inte har samma möjlighet till nationell jämförelse som grundskolan har via nationella prov. Då diagnoser och tester inte alltid kan spegla elevernas kunskapsutveckling är det flera lärare som arrangerar situationer där eleverna får visa upp sitt lärande. Som exempel på detta kan eleverna i autentiska situationer få resonera kring myntens värde under matematiklektionerna, då eleven handlar i matbutiker vidare kan elever under NO-lektionerna resonera kring återvinning och källsortera. Då läraren synliggör elevernas lärandeprocess genom arrangerade situationer skaffar läraren sig kunskap om elevens proximala utvecklingszon. Vilket blir särskilt viktigt i grundsärskolan då elever med utvecklingsstörning kan ha en snävare proximal utvecklingszon (Raymond, 2012).

Ett dilemma är att få alla eleverna att visa fram sin kunskap. Ett sätt som lärarna använder sig av är de arrangerar situationer, som beskrivs ovan, där eleverna får visa upp sitt lärande och sina kunskaper. Andra metoder som lärarna använder för att synliggöra elevernas kunskaper är återberättande, samtal mellan elev och lärare, filma eleverna när de arbetar, låta eleverna spela in filmer samt skapa böcker i iPads. Hattie (2009) menar att läraren får information om hur undervisningen kan anpassas för att effektivt stödja elevernas lärande genom att synliggöra elevernas lärande. När läraren synliggör lärprocessen får läraren även kunskap om elevens proximala utvecklingszon (Dysthe, 2003).

Några av lärarna ser materialet Mina mål grundsärskolan som sitt främsta dokumentationsredskap, medan andra lärare dokumenterar i form av portfolio, filmar eleverna med iPads, antecknar i en skrivbok, fotograferar elevernas arbeten. Samtliga lärare beskriver att de anser att deras bedömning kan bidra till att hjälpa eleverna med nästa steg i utvecklingen och motivera dem till fortsatt lärande. Hattie och Timperley (2007) fastställer att feedback som ger konkret information och fokuserar på elevernas framsteg fungerar väl för

elever i svårigheter. Feedbacken är även ett sätt att synliggöra för eleven hur dennes kunskapsutveckling ser ut.

Lundahl (2014) konstaterar att många lärare upplever att det är svårt att skapa förutsättningar för kamratbedömning, vilket stämmer väl överens med resultatet i vår studie där vi ser att flera lärare inte alls arbetar med kamratbedömning. Forskning visar att det viktigaste lärandet är det som sker tillsammans med andra människor då det sociala samspelet utgör grunden för elevers lärande (Vygotskij, 1978). Wiliam (2015) betonar att kamratlärande har positiva effekter för såväl lågpresterande som högpresterande elever. Enligt Williams (2001) handlar det inte bara om att yngre elever lär av äldre utan det handlar om den faktiska kompetens som eleven har i olika situationer. Detta stämmer väl överens med situationen i grundsärskolan där eleverna befinner sig på olika intellektuella nivåer men går i samma klass. Det resultat som framkom i studien bekräftas även av Wiliam (2015) som hävdar att kamratlärande sällan används effektivt i skolan trots att studier visar på dess goda effekt.

Även arbetet med självbedömning verkar inte vara så prioriterat då flertalet av lärarna uppger att de inte arbetar aktivt med det. Black och Wiliam (1998) menar dock att elever som är involverade i bedömningsprocessen får ett ökat engagemang för att förstå lärandeprocessen samt att deras självförtroende och ansvarsförmåga ökar.

7.3 Styrdokument

Samtliga lärare i studien lyfte kursplanerna i Lgrsär 11 som ett viktigt redskap vid planering av undervisningen. Något som återkom i respondenternas svar är att de ansåg att upplägget på det centrala innehållet är tydligt och underlättar planeringsarbetet. Vilket också var Skolverkets (2011b) intention med Lgrsär 11. Samtidigt som lärarna i studien lyfter kursplanerna som tydliga och konkreta så uttrycker de å andra sidan att kunskapskraven innehåller svårtolkade ord och begrepp. Detta är något som lärarna påtalar som ett problem då det kan leda till att kunskapskraven tolkas olika vilken i sin tur innebär att det finns risk för en subjektiv bedömning.

Den tidigare kunskapssynen inom grundsärskolan har kritiserats då eleverna inte utmanas tillräckligt när det gäller kunskapsutvecklingen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Merparten lärare i studien är positivt inställda till rådande kunskapssyn där fokus i kursplanerna nu ligger på kunskap istället för omsorg vilket tidigare dominerade grundsärskolans lärandemiljö. Samtidigt som lärarna är positiva till ökad kunskapsinriktning påtalar de att omsorgsbiten också är viktig för grundsärskolans elever då de saknar vissa färdigheter. Lärarna upplever svårigheter när de å ena sidan ska ge eleverna tillräckligt med stöd för att uppnå de nationella målen i kunskapskraven och samtidigt hjälpa eleverna med deras sociala färdigheter för att kunna leva ett gott liv som alla andra. Detta är något som även Swärd och Florin (2011) belyser då de menar att det är ett viktigt område och ett dilemma för grundsärskolans personal. Även Nilholm (2007) påtalar att lärare ständigt ställs inför olika dilemman som ej går att lösa då han menar att utbildningsväsendet genomsyras av olika dilemmaperspektivet.

Samtliga lärare lyfter fram tidsaspekten som ytterligare ett dilemma. Samtidigt som lärarna betonar att det är viktigt med tydliga kunskapskrav och nationella mål i grundsärskolan, så menar de att det blir komplicerat när målen är lika för alla elever samtidigt som de dessutom ska uppnås under samma skolår trots elevers olika förmågor och förutsättningar. Vilket även bekräftas av Swärd och Florin (2011).

7.4 Kollegialt lärande

Flera lärare lyfter fram det kollegiala lärandet som en viktig aspekt när det kommer till bedömning av grundsärskolans elever. Lärarkollegor behöver diskutera och nå en samsyn kring vilka kunskaper det är som ska bedömas. Genom kollegiala diskussioner och en gemensam konkretisering av kunskapskraven och lärandemålen blir bedömningen mer likvärdig. Detta är något som även Skolverket (2013b) belyser som betydelsefullt för att och skapa möjligheter till en mer rättvis bedömning och minska den subjektiva bedömningen. Dock saknar flertalet lärare i studien kollegiala diskussioner och menar att tidsbrist är en orsak till att samtalen uteblir. De lärare som trots tidsbrist har valt att diskutera bedömning i arbetslaget har tagit egna initiativ till dessa samtal, då många av lärarna upplever att den närmsta kollegan är det viktigaste stödet när det uppstår svårigheter inom bedömning.

Ingen av lärarna upplever att rektor prioriterar diskussioner kring bedömning. Detta trots att rektorn har ett ansvar att systematisk och kontinuerligt följa upp lärarens bedömning när det gäller elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2011c).

8 Diskussion och slutord

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion och följs av specialpedagogiska implikationer. Därefter följer resultatdiskussionen och till sist avslutas kapitlet med ett slutord samt förslag till framtida forskning.

8.1 Metoddiskussion

Studiens övergripande syfte var att utifrån den insamlade empirin studera hur nio lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Under intervjuerna har vi fått ta del av respondenternas upplevelser av deras arbete med bedömning i grundsärskolan. Det är således inte självklart att empirin beskriver vad som sker i verkligheten. Vår roll som intervjuare har troligtvis påverkat den insamlade empirin, då Kvale och Brinkmann (2009) menar att förkunskaper, normer och värderingar påverkar val och tolkningar som forskare gör. Vidare belyser de att en intervju är en social interaktion vilket innebär att kroppsuttryck och tonfall som uppfattas av intervjuaren kan ha gått förlorade för dem som enbart läser den transkriberade texten. Därav har vi varit noga med att diskutera varje intervjus transkribering för att förmedla sådan information till varandra. Trots det inser vi att en viss del av den typen av information kan ha gått förlorad under arbetets gång. På grund av studiens begränsningar i tid finns det endast utrymme för ett visst antal intervjuer. Det hade varit intressant att se hur resultatet hade påverkats av fler respondenter. En svaghet i studien är att en av respondenterna endast har arbetat med Lgrsär 11 och inte den tidigare läroplanen, Lpo 94. Det innebär att den läraren inte kunde svara på den intervjufråga som berör de skillnader som lärarna upplever mellan Lgrsär 11 och Lpo 94.

Intervjuerna resulterade i ett omfattande empiriskt material som sedan har tolkats och analyserats utifrån det analysverktyg som vi tidigare redogjort för i metoddelen. Det är möjligt att information kan gått förlorad i tolknings- och analyskedet. Genom en noggrann planering av studien är vår förhoppning att förlusten av information har minimerats. Studien hade med fördel kunna kompletteras med observationer i verksamheterna. Det är möjligt att resultatet hade sett annorlunda ut om observationer hade genomförts.

8.2 Specialpedagogiska implikationer

Vårt syfte med studien var att undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling. Studiens resultat visar att det finns stora utvecklingsmöjligheter inom det här området. Då det saknas anpassat bedömningsmaterial inom grundsärskolan blir läraren en avgörande komponent när det kommer till bedömning. Det är varje lärares tolkningar som ligger till grund för elevernas omdömen och betyg. Därav blir de kollegiala samtalen viktiga för att ge eleverna en likvärdig bedömning. I studien framkom dock att dessa samtal ofta uteblir då lärarna upplever att det är ett lågprioriterat område för rektorerna då konferenstiden ofta används för att lösa praktiska problem.

Utifrån de resultat som framkom vill vi i vår kommande yrkesroll som speciallärare införa regelbundna kollegiala samtal för att tydliggöra kunskapskraven och de nationella målen i styrdokumentet. För att vi lärare i grundsärskolan ska känna oss trygga i att eleverna får rättvisa omdömen och betyg är det viktigt att alla svårtolkade begrepp diskuteras och granskas tillsammans med övriga kollegor.

Vi tänker därmed att kollegiala samtal kan vara ett sätt att komma åt den kritik som riktas mot grundsärskolans verksamhet angående bedömningsarbetet. Det är framförallt de resultat som framkommer i Skolinspektionens rapport (2010) och Berthéns studie (2007) som än idag utgör kritiken mot grundsärskolan. Enligt kritiken behöver grundsärskolan bland annat utveckla arbetet med att mer systematiskt utvärdera och följa upp lärandemålen i styrdokumentet, dessutom riktas kritik mot att det saknas gemensamma bedömningsmaterial. Vi menar att regelbundna kollegiala samtal kommer att främja lärarnas bedömningsarbete. Genom samtalen kan lärarna tillsammans utveckla ett gemensamt språk kring bedömning, vilket bidrar till en mer likvärdig bedömning. I samtalen får lärarna även möjlighet att dela med sig av goda exempel och kan tillsammans hitta en struktur för bedömningsarbetet.

8.3 Resultatdiskussion

I resultatet som framkommit finns det flera beröringspunkter med vad teori och forskning visar. Arbetet med bedömning för att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling är komplicerat. Nilholms (2007) dilemmaperspektiv belyser komplexiteten vad det gäller bedömning inom grundsärskolan på ett tydligt sätt. Det finns sällan enkla svar eller lösningar på dilemman som uppstår i skolans värld. Ändå menar vi att det är värdefullt att lyfta fram frågor och funderingar då vi anser att det behöver finnas ständigt pågående diskussioner kring dessa dilemman för att skolan ska ha möjlighet att närma sig en likvärdig bedömning av elevers kunskapsutveckling.

I intervjuerna har den formativa bedömningen varit framträdande i lärarnas berättande om bedömning. Även då lärarna inte alltid använt begreppet formativ bedömning, framgår i deras beskrivningar att de har ett stort fokus på den formativa bedömningen då lärarna använder bedömningen som ett redskap vid lektionsplanering. Forskning visar att elevernas möjligheter att uppnå lärandemålen ökar då lärare arbetar systematiskt med formativ bedömning (Skolverket, 2015). Det bekräftas av Black och Wiliam (1998) som även de lyfter att formativ bedömning ger positiva effekter på elevers lärande och då särskilt för svagpresterande elever. Vidare betonar Wiliam (2015) att formativ bedömning är en process som pågår kontinuerligt och blir ett stöd för läraren i att anpassa undervisningen till elevernas behov. Detta är något som stämmer överens med vår upplevelse av grundsärskolans verksamhet när det gäller bedömning. Flera av lärarna betonade att bedömning är ett redskap som ger dem stöd till hur

undervisningen ska planeras för att utveckla den enskilda elevens lärande. Raymond (2012) menar att elever med utvecklingsstörning kan ha en snävare proximal utvecklingszon vilket innebär att det blir än mer viktigt att lärarnas bedömning är framåtsyftande och tydliggör vad som är nästa steg i lärandet. Därmed kan elevernas kunskapsutveckling bli svårare att upptäcka, vilket blir en utmaning menar flera lärare i studien. En annan utmaning i grundsärskolan är att elevernas dagsform påverkar vilka kunskaper eleverna förmår att visa upp.

I resultatet framkom att lärarna arbetar med flera av de nyckelstrategier som Wiliam (2015) betonar är grundläggande för formativ bedömning, såsom *tydliggörande av lärandemål, ta fram belägg för elevers kunskaper* och *ge feedback*. Samtliga lärare beskriver att de tydliggör och presenterar lärandemålen för eleverna, vilket är en förutsättning för att eleverna framgångsrikt ska uppnå målen. Vidare menar Wiliam (2015) att då lärandemål förblir okända för eleverna kan det leda till att eleverna uppfattar undervisningen som meningslös och obegriplig. Även Hattie (2009) betonar att elevernas lärande påverkas positivt när de förstår vart de är på väg och vilka kriterier som ligger till grund för lärarens bedömning.

Att ta fram belägg för elevernas lärande handlar om att läraren lyckas synliggöra vart i lärandeprocessen eleverna befinner sig. Då lärandeprocessen synliggörs skaffar sig läraren samtidigt kunskap om elevens proximala utvecklingszon. Detta är något vi återigen vill lyfta fram som viktigt, då grundsärskolans elever kan ha en snävare proximal utvecklingszon (Raymond, 2012). Resultatet visar att lärarna många gånger arrangerar situationer som de tillrättalägger för att eleverna ska få möjlighet att visa upp sitt lärande. Dessa situationer ger lärarna både en lägesbeskrivning av elevernas kunskaper, men även information om hur undervisningen kan anpassas för att effektivt stödja elevernas lärande. På så vis fungerar de arrangerade situationerna både summativt och formativt.

Andra faktorer som framkom i resultatet var att lärarna i grundsärskolan ytterst sällan använder sig av tester för att mäta elevernas kunskaper. Det beror framförallt på att det saknas tester som riktar sig mot grundsärskolans kunskapskrav, vilket innebär att i många fall ökar testens svårighetsgrad i ett högre tempo än vad eleverna hinner ta till sig ny kunskap. Då lärarna inte har tillgång till så många tester som är anpassade till grundsärskolan, blir det en större utmaning att få eleverna att visa sina kunskaper. Syftet med olika kartläggningsmaterial och tester är att undersöka hur långt eleverna har kommit i sin kunskapsutveckling och därmed kunna sätta in relevanta åtgärder. Lärarna i studien var väl medvetna om vikten att kartlägga elevernas kunskapsutveckling men det arbetet försvåras av bristen på bedömningsmaterial. Ett dilemma som kan uppstå vad det gäller bedömningsmaterial är att materialet kan stämma väl överens med elevernas kunskapsnivå, men innehållet kan upplevas för barnligt av eleverna då materialet egentligen är anpassat för yngre elever i grundskolan. Av de bedömningsmaterial som lärarna nämner är det endast Mina mål grundsärskolan som är anpassat efter Lgrsär 11. Vi ställer oss frågande hur grundsärskolans lärare ska förhålla sig till detta? Precis som lärarna i Alm, Berthén, Bladini och Johanssons (2001) studie, konstaterar lärarna i vår studie att de använder en del bedömningsmaterial som de inte är helt nöjda med. Det är nedslående att den upplevelsen av bedömningsmaterial fortfarande lever kvar fjorton år senare. Berthén (2007) riktar till och med kritik mot att grundsärskolans lärare inte använder ett gemensamt bedömningsmaterial. Vi menar dock att det är en utmaning att hitta ett gemensamt bedömningsmaterial då utbudet är så magert. Dock är det intressant att det bedömningsmaterial som nämns mest frekvent är Mina Mål grundsärskolan som utkom 2011, alltså efter att kritiken framförts. Förhoppningsvis betyder det att trenden har vänt och att det

framåt kommer att finnas ett större utbud av bedömningsmaterial som är anpassade till grundsärskolan.

Ur ett sociokulturellt perspektiv har läraren en avgörande roll i elevers lärande genom att stötta eleverna till att ta nästa steg i utvecklingen (Dysthe, 2003). Den feedback som lärarna ger eleverna handlar mycket om att hjälpa dem att sätta ord på sin kunskapsutveckling. Hattie och Timperely (2007) framhåller att feedback som ger konkret information och fokuserar på elevens framsteg samt visar på nästa steg i lärandet, fungerar väldigt väl för elever i svårigheter.

I resultatet kan vi urskilja att både *kamratbedömning* och *självbedömning* är områden som kan ses som utvecklingsområden på de aktuella skolorna, då det endast är ett par lärare som arbetar med dessa. Enligt Lundahl (2014) upplever många lärare svårigheter med att skapa förutsättningar för kamratbedömning. Då grundsärskolans klasser kännetecknas av få elever samt att deras förmågor varierar, blir denna typ av bedömning extra utmanade (Berthén, 2007). Vidare visar forskning att de verksamheter som ska stödja grundsärskolans elever även kan bli till hinder för dem (SOU 2003:35). Vilket även bekräftas i studien då lärarna anger att det är komplext att arbeta med kamratbedömning i grundsärskolan. Då vi själva arbetar inom verksamheten har vi förståelse för de svårigheter som lärarna upplever samtidigt ser vi möjligheter då ett par lärare har lyckats hitta former för kamratbedömning. Det är relevant att i detta sammanhang belysa att Vygotskij (1978) betonar att eleverna kan komma längre i sin kunskapsutveckling då de samarbetar med andra, än om de arbetar själva.

Wiliam (2015) menar att självbedömning förbättrar elevernas lärande då eleverna som behärskar det ofta blir framgångsrika. En förutsättning för självbedömning är att eleverna är proaktiva i sitt lärande, både kognitivt och motivationsmässigt. På grund av de begränsningar som utvecklingsstörning skapar för eleverna, vad det gäller den kognitiva utvecklingen, är det en utmaning att arbeta med självbedömning inom grundsärskolan (Levén, 2011). I resultatet framgår att lärarna upplever svårigheter med självbedömning då endast två lärare arbetade med detta. Göransson (1999) betonar att lärarna bör ha goda kunskaper om elevernas förutsättningar och behov, för att kunna individualisera undervisningen. Vi menar att det här får konsekvenser i grundsärskolan då lärarna behöver utforma individuella sätt att arbeta med självbedömning. En ingång till självbedömning kan vara att utveckla arbetet med kamratbedömning, för att involvera eleverna i lärandeprocessen. Detta skapar en förståelse för det egna lärandet, vilket kan stödja eleverna i arbetet med självbedömning. Precis som en lärare i studien beskriver, menar vi att enkla matriser kan användas i arbetet med självbedömning. Black och Wiliam (1998) belyser att självbedömning genererar positiva effekter när det gäller elevernas förståelse för lärandeprocessen.

Vi upplever att lärarna, i studien, är måna om elevernas kunskapsutveckling och verkligen prioriterar att arbeta mot lärandemålen. Flera av lärarna poängterar att de är positivt inställda till den ökade fokuseringen på kunskap i Lgrsär 11. Samtidigt belyser flera av lärarna att en viss grad av omsorg är befogad inom grundsärskolan, då eleverna behöver ges utrymme att träna även sociala färdigheter. Detta är något som även Swärd och Florin (2011) lyfter som ett dilemma för grundsärskolans lärare då de menar att det gäller att hitta en balans mellan kunskapsutveckling och omsorg som är rimlig för eleverna.

Som vi tidigare nämnt upplever lärarna att Lgrsär 11 är mer tydlig och konkret än tidigare läroplan, Lpo 94. Däremot menar lärarna att kunskapskraven innehåller ord som är svårtolkade. Skolverket (2011c) betonar att lärare behöver vara medvetna om att tolkningen

av kunskapskraven blir subjektiv och att det är viktigt att minimera felkällor som kan påverka bedömningen. Vidare lyfter de fram att då lärare diskuterar och tolkar kunskapskraven tillsammans med kollegor blir bedömningen säkrare och likvärdigheten på skolan ökar. I studien kan vi dock konstatera att samtliga lärare upplever brister i det kollegiala samarbetet och lärandet kring bedömning. Framförallt är tidsbrist en orsak till att samtalen uteblir. Detta innebär att flera lärare upplevde sig vara ensamma i arbetet med att tolka kunskapskraven. Trots att det kollegiala lärandet så sällan så upplevde lärarna att den närmaste kollegan var det viktigaste stöd då lärarna ställdes inför dilemman gällande bedömning av elevernas kunskapsutveckling. Vi konstaterar att ett ökat kollegialt lärande skulle få positiva effekter på likvärdigheten i bedömningen på skolorna. Av erfarenhet vet vi att lärarnas arbetsbelastning är hög i dagens skola, vilket innebär att rektor har ett ansvar att ge lärarna möjlighet att prioritera kollegialt lärande. Dock upplevde flera lärare i studien att rektor inte var delaktig i hur arbetet med bedömning fungerade på skolan. Skolverket (2011c) menar att rektor har ett ansvar att stödja lärarna i deras arbete med att bedöma elevers kunskaper och lärande utifrån styrdokumentet.

Vi ser att det idag finns ett ökat intresse, både nationellt och internationellt, när det gäller bedömning men som vi tidigare nämnt är tyvärr grundsärskolan relativt osynlig i denna debatt. Historiskt sett är grundsärskolan förhållandevis ung jämfört med grundskolan och dessutom har landstinget varit verksamhetens huvudman under många år, vilket har bidragit till ett större fokus på omsorg. Idag ligger tyngdpunkten mer på elevernas kunskapsutveckling och vår förhoppning är att även grundsärskolan ska få en större plats i den allmänna debatten.

8.4 Slutord och framtida forskning

Under arbetets gång har vi fått en fördjupad kunskap kring hur man kan arbeta med bedömning för att stödja elevers kunskapsutveckling samt en insikt i hur det nuvarande läget kring bedömning ser ut på de aktuella skolorna. I studien kan vi se att samtliga lärare har insikt i och är medvetna om att bedömning är ett viktigt område, även inom grundsärskolan. Resultatet i studien visar att lärarna arbetar mycket med bedömning, både summativt och formativt. Lärarna själva betonar främst den formativa bedömningen. Detta innebär att den kritik som riktats mot grundsärskolans bedömningsarbete kanske inte är så aktuell längre? Dock visar resultatet att vissa åtgärder skulle stödja lärarna i deras arbete med bedömning i grundsärskolan. Dessa åtgärder handlar om att det skulle *behövas tydligare strategier och arbetssätt för att arbeta mer effektivt med formativ bedömning, framförallt när det gäller kamratbedömning och självbedömning*. Som vi ser det, behöver bedömning för att stödja elevers kunskapsutveckling prioriteras i grundsärskolan för att möjliggöra skapandet av en väl fungerande struktur kring bedömningsarbetet. Det skulle även vara önskvärt att *lärarna fick tillgång till fler bedömningsmatriser som är bättre anpassade till grundsärskolans elever och kunskapskraven i Lgrsär 11*. Ytterligare något som troligtvis skulle bidra till att utveckla bedömningsarbetet i grundsärskolan skulle vara att *frigöra tid till kollegiala samtal, där kollegor kan bidra till varandras utveckling*. Av studien framgår att på de aktuella skolorna fanns ingen tydlig organisation där rektor systematiskt och kontinuerligt följer upp hur formerna för uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling fungerar.

Under arbetet med studien har även nya funderingar gällande bedömning och lärande i grundsärskolan väckts. Då det har varit svårt att finna forskning kring bedömning inom grundsärskolan blir det tydligt att detta är ett område som bör prioriteras inom forskningsvärlden. Förslag på framtida forskning skulle kunna vara att *studera elevernas lärmiljö i grundsärskolan*. Berthén (2007) menar att grundsärskolans grupper är små och att

det inte förekommer så stort samarbete med grundskolans elever, trots att forskning visar att elever lär bäst i samspel och interaktion med andra (Vygotskij, 1978). Därav vore det av intresse att studera hur lärare i grundsärskolan arbetar med att möjliggöra språkande och utmanande lärsituationer för att öka elevernas kunskapsutveckling.

Ett annat förslag till vidare forskning skulle kunna vara att studera bedömningsmaterial, då det i vår studie framkom att det saknades anpassat material för grundsärskolans elever. Frågor som blir intressanta att studera blir följande: *Vilka bedömningsmaterial, upplever lärarna, saknas för elever i grundsärskolan, för att kunna genomföra en rättvis bedömning?* samt *Hur skulle bedömningsmaterialet kunna utformas för att stödja elevernas kunskapsutveckling?*

Referenslista

- Alm, M., Berthén, D., Bladini, K., & Johansson, I. (2001). *Komplicerad skolsituation – Elever med utvecklingsstörning och deras lärare*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur: Lund.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principels, Policy and Practice*, 5(1), 7-73.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever. Nio lärare berättar: Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken* (s.7-31). Studentlitteratur: Lund.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A., Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.16-43). Stockholm: Liber.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket Stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Klippan: Ljungbergs Tryckeri.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (red). *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Göransson, K. (1999). *"Jag vill förstå" – om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: Stiftelsen Ala.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heyer, C. & Hull, I. (2014). *Formativ bedömning: Konkreta exempel och metodiska tips*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder – att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jönsson, A. (2015). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Jönsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education, *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency* (Doktorsavhandling). Malmö: Holmbergs.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför?* Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Kylén, G. (1979). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: FUB:s forskningsstiftelse ala.
- Levén, A. (2011). Minnesfunktioner och kognitiv assistans. I L. Söderman & S. Antonsson (red). *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Raymond, E. B. (2012). *Learners with Mild Disabilities: A Characteristics Approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisning i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm.
- Skolverket. (2015). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Kunskapsbedömning inom särskild utbildning för vuxna*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarsmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Redovisning av uppdrag om kunskapsbedömning i särskola och särsvux*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskolan*. Dnr 2000:2037.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.
- Vingsle, C. (2014). *Formative assessment: Teacher knowlwdge and skills to make it happen* (Licentiatavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2015). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



Bilaga 1

Hej!

Tack för att Du har visat intresse för att delta i vår studie gällande bedömning i grundskolan.

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare i grundskolan arbetar med bedömning för att stödja elever med utvecklingsstörning i deras kunskapsutveckling. Vi kommer att genomföra intervjuer med tio lärare som undervisar i grundskolan. Under intervjun kommer vi att beröra områden såsom hur du arbetar med bedömning, hur du ger eleverna möjlighet att visa upp sin kunskapsutveckling samt hur du upplever att bedömningen kan stödja elevernas kunskapsutveckling. Intervjun beräknas ta ca 40 minuter. Deltagandet i studien är frivilligt och Du kan närsomhelst välja att avsluta din medverkan i studien.

Alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Kommuner och skolor kommer inte att namnges i studien. Vid bearbetningen av materialet kommer varje intervju att avidentifieras. All insamlad data kommer endast att användas för forskningsändamål och kommer ej att användas för kommersiellt bruk.

Vi upplever att det saknas forskning som visar på hur grundskolans elever kan få stöd i sin kunskapsutveckling genom bedömning, därför är vi angelägna att studera detta område. Dina kunskaper och erfarenheter är värdefulla för att belysa den situation som råder i grundskolan idag. Som tack för din medverkan erbjuder vi dig ett exemplar av vår studie, vilket innebär att även du ges möjlighet att förkovra dig inom detta ämne.

Inom en vecka kommer vi att kontakta dig via mail eller telefon för att boka tid och plats för intervjun. Fundera gärna på någon tid och plats som passar bra för Dig.

Än en gång TACK för att Du ger oss av Din tid och delar med Dig av dina erfarenheter. Vid frågor är Du välkommen att kontakta oss eller vår handledare Staffan Stukát.

Med vänliga hälsningar Lotten Nyblom och Charlotte Dahlqvist

Speciallärarutbildningen inriktning utvecklingsstörning, Göteborgs universitet

mail: xxx mobilnr: xxx

mail: xxx mobilnr: xxx

Handledare: Staffan Stukát

mail: xxx telefonnr: xxx

Bilaga 2

Intervjuguide

Muntlig genomgång av förutsättningarna för deltagande.

Vi kommer utgå från vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) och deras fyra huvudkrav på forskning för att skydda de individer som medverkas i vår studie. De fyra kraven är följande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitet och nyttjandekravet. Alla personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Kommuner och skolor kommer inte att namnges i studien. All insamlad data kommer endast att användas för forskningsändamål och kommer ej att användas för kommersiellt bruk.

Är det ok att vi spelar in intervjun?

Lärarens bakgrund

Utbildning

Antal år i yrket samt antal år i grundsärskolan

Förutsättningar

Åk

Antal elever

Vilken personal finns

Hur ser du på bedömning i grundsärskolan?

Vad betyder bedömning för dig?

Berätta om hur arbetar ni med bedömning i ert arbetslag?

På vilket sätt tydliggör ni lärandemål och kriterier för bedömning?

Informerar ni eleverna vad som kommer att bedömas när ni startar upp ett nytt arbetsområde?

Bedömningspraktiker – positiva/negativa upplevelser. Konkreta exempel.

Hur synliggör ni elevernas kunskaper på din skola?

Har ni någon gång frågat eleverna i vilken utsträckning de upplever att de får möjlighet att visa vad de kan?

Hur gör ni på er skola för att arbeta med formativ bedömning inom grundsärskolan?
Kamratbedömning?

Upplever du att bedömningen kan hjälpa eleven att bli motiverad att ta nästa steg i kunskapsutvecklingen?

Hur upplever du att styrdokumentet påverkar din bedömning av elever i grundsärskolan?

Hur använder du styrdokumentet i bedömningsarbetet?

I vilken utsträckning anser du att er bedömning här på skolan är i linje med kursplanerna?

Upplever du någon skillnad nu jämfört med den tidigare läroplanen?
Lägger du upp din undervisning på ett annat sätt nu än tidigare?
Har din syn på bedömning förändrats att den nuvarande läroplanen trädde i kraft?

**Vilket stöd upplever du att ni på denna skola har när det gäller bedömning av
grundsärskolans elever?**

Från vad/vem kommer stödet? Kollegor, rektor, stödmaterial, annat...
Kollegiala diskussioner? Finns tid?
Är det något du saknar?

Förslag på förtydligande följdfrågor:

Ge ett konkret exempel...
Nu har du berättat ...
Har vi/jag uppfattat dig rätt ...
Vill du lägga till något...