



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Att arbeta med förmågorna som mål

Lärare i grundsärskolan inriktning träningskola beskriver hur de tolkar kunskapskraven samt det praktiska arbetet med utvecklandet av förmågorna hos eleverna.

Namn: Helga Eriksson

Program:  
Speciallärarprogrammet  
med inriktning  
utvecklingsstörning



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LLU 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2015  
Handledare: Staffan Stukat  
Examinator: Anna-Carin Jonsson  
Kod: HT15-2910-004-LLU610

---

Nyckelord: utvecklingsstörning, grundsärskolan, kunskapskrav, förmågor, bedömning

## Abstract

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare inom grundsärskolan tolkar de förmågor som i Läroplan för grundsärskolan 2011 skrivs fram i kunskapskraven för träningsskolans kursplaner, samt hur förmågorna omsätts i praktisk verksamhet. Studiens syfte problematiserades utifrån följande frågeställningar.

- Vilken betydelse har de enskilda begreppen i kunskapskraven för lärarna?
- Vad är lärarnas uppfattning om att utgå från elevens förutsättningar?
- Vilka metoder och strategier använder lärarna så att elevernas förmågor synliggörs?

Metoden för studien har varit kvalitativa halvstrukturerade intervjuer av sex lärare verksamma inom grundsärskolan inriktning träningsskola. Lärarna fick beskriva hur de tolkade förmågorna på grundläggande och fördjupad nivå och ge exempel från verksamheten. De beskrev även hur de planerade för att eleverna skulle utveckla dessa. Resultatet har tolkats utifrån hermeneutiken där syftet varit att förstå lärarnas uppfattningar om arbetet med bedömning av förmågorna.

I resultatet framkom att lärarna saknade stöd och riktlinjer vid implementering av läroplanen. De uttalade även kritik mot innehållet i ämnesområdena och menade att basala färdigheter inte fanns omnämnda. Lärarna visade på en samstämmighet i tolkningen av grundläggande förmågor och menade att alla elever blir godkända på den nivån. En större osäkerhet framkom i fördjupade kunskapskrav där de ställde större krav på elevernas självständighet. Lärarna lade stort ansvar på sin egen planering för att eleverna skulle utvecklas mot sina mål. De uttryckte även att en förutsättning för det är att ha en god kännedom om eleverna. Lärarna menade även att de behövde diskutera mer med sina kollegor innebörden i begreppen och att redan vid planeringen fundera över hur och när de ska bedöma elevernas framsteg.

# Förord

Jag vill tacka de lärare som ställt upp som informanter till denna studie. Utan att ni så villigt delat med er av ert vardagliga arbete med eleverna, de svårigheter och möjligheter ni har upplevt i samband med införandet av Lgr11 så hade arbetet varit omöjligt att genomföra. Ni har alla visat ett stort engagemang i ert arbete och en vilja att bidra till utveckling av verksamheten ni arbetar i.

Ett stort tack även till min handledare Staffan Stukat som kommit med kloka råd och framför allt uppmuntrande ord under resans gång. Jag vill också tacka alla föreläsare och lärare som har varit inblandade i utbildningens alla delar. Framför allt är jag oerhört tacksam för alla de intressanta möten med studiekamrater vid träffarna på Pedagogien och de nya vänner som jag har fått.

Den här utbildningen och uppsatsen har inneburit mycket arbete men har gett mig mycket nya tankar kring arbetet med att utveckla elevernas förmågor. Nu är uppsatsen klar och i och med det är jag nu färdig speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Det är dags att omsätta all ny kunskap i det dagliga arbetet och helt fokusera på elevernas lärande. Slutligen hoppas jag att du som läsare av studien finner den intressant och givande.

*Helga Eriksson*

2015-12-30

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
3.1	Centrala begrepp.....	3
3.1.1	Utvecklingsstörning.....	3
3.1.2	Grundsärskola.....	4
3.1.3	Kunskap.....	4
3.1.4	Bedömning.....	5
3.2	Styrdokument.....	6
3.2.1	Historisk tillbakablick.....	6
3.2.2	Aktuell läroplan med tillhörande kursplan .....	6
3.2.3	Lagar och förordningar.....	7
3.3	Tidigare forskning kring bedömning.....	8
<b>4</b>	<b>Teorianknytning</b> .....	<b>11</b>
4.1	Sociokulturell teori .....	11
4.2	Teorier kring bedömning.....	12
<b>5</b>	<b>Metod</b> .....	<b>14</b>
5.1	Metodval .....	14
5.2	Intervju.....	14
5.3	Urval .....	15
5.4	Datainsamling .....	16
5.5	Analysmetodik .....	16
5.6	Studiens tillförlitlighet.....	16
5.7	Etik.....	17
<b>6</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>19</b>
6.1	Bakgrundsbeskrivning .....	19
6.2	Förtrogenhet med styrdokument.....	19
6.3	Tolkning av förmågor .....	20
6.3.1	Delta (grundläggande nivå).....	20
6.3.2	Medverka (grundläggande nivå) .....	21
6.3.3	Använder (fördjupad nivå).....	21

6.3.4	Beskriver (fördjupad nivå) .....	22
6.3.5	Identifierar ord och begrepp (grundläggande nivå).....	22
6.3.6	Använder ord och begrepp (fördjupad nivå) .....	22
6.3.7	Analys .....	23
6.4	Utifrån elevens förutsättningar.....	23
6.4.1	Analys .....	24
6.5	Lärarnas praktiska arbete med kunskapsbedömningar.....	24
6.5.1	Planering .....	24
6.5.2	Dokumentation.....	25
6.5.3	Sambedömning .....	26
6.5.4	Vikten av bedömning .....	26
6.5.5	Analys .....	27
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>28</b>
7.1	Metoddiskussion .....	28
7.2	Resultatdiskussion.....	28
7.2.1	Tolkning av kunskapskrav samt att utgå från elevens förutsättningar .....	29
7.2.2	Att planera och bedöma utifrån kunskapskraven.....	30
7.2.4	Slutord.....	32
	<b>Referenslista.....</b>	<b>33</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>36</b>
	Bilaga 1 – Missivbrev .....	36
	Bilaga 2 – Intervjuguide.....	37

# 1 Inledning

Grundsärskolans verksamhet har fått kritik av Skolverket (2001) där det bland annat lyfts fram att brister i kunskap om styrdokumentet och brist på utbildad personal riskerar att försämra undervisningen för elevgruppen. En annan slutsats i rapporten är att utan undervisningsstrategier finns det en risk att eleverna inte får tillräckliga utmaningar och att verksamheten i vissa fall är mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad. Swärd och Florin (2014) drar utifrån rapporten den slutsatsen att lärarnas kompetens inom grundsärskolan behöver höjas vad gäller undervisningsstrategier och kunskapsbedömning. Med vetskap att rapporten är framtagen innan nuvarande Läroplan för grundsärskolan (Skolverket 2011a) togs i bruk kan den ändå anses av intresse, då denna studie kanske i någon mån kan visa om liknande brister kvarstår.

I och med införandet av Läroplan för grundsärskolan (2011a), vilken i det fortsatta arbetet kommer att benämnas Lgr11sär, skulle nu lärare verksamma inom inriktning träningskola för första gången bedöma elever utifrån fastställda kunskapskrav. Jag anser därför att det är av intresse att ta reda på hur lärare tolkar kursplanernas kunskapskrav i form av de värdeord som förekommer samt hur elevernas förmågor synliggörs, inte minst på grund av den kritik som framförts angående särskolans verksamhet.

Att visa på fördjupade kunskaper om bedömningsfrågor är också ett av de examinationsmål som högskoleförordningen (SFS 2011:186) ställer som krav för examination av speciallärare. Då det i arbetet som lärare inom grundsärskolan ingår att planera, genomföra, och utvärdera undervisningen för elever med utvecklingsstörning är det viktigt att ha bedömningskompetens. Läraren behöver enligt Skolverket (2011b) utgå från läroplanens alla delar och tydliggöra kopplingen mellan förmågor som eleverna ska utveckla och undervisningens innehåll. För att eleverna ska få möjlighet att utveckla sina förmågor så behöver läraren analysera kunskapskraven. Svanelid (2011, november) redogör i en artikel i *Pedagogiska magasinet* för de fem viktigaste förmågorna som han har identifierat i styrdokumentet i läroplanen för grundskolan. De fem är analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information och begreppslik förmåga. Han menar att läraren genom att fokusera på elevernas utveckling av dessa så kommer elevernas kunskaper att öka i samtliga ämnen. De lärare som arbetar med elever som läser inriktning träningskola behöver även de identifiera vilka förmågor som är mest betydelsefulla för elevernas kunskapsutveckling, därför anser jag att studien kan fylla en viktig funktion då tolkningen av förmågorna är en förutsättning för planeringen av undervisningen.

Skolans verksamhet styrs av lagar, förordningar, läroplaner och kursplaner. Undervisningens innehåll är framtaget av Skolverket på uppdrag av regeringen där den senaste och nu gällande läroplanen togs i bruk höstterminen 2011. Läroplanen innehåller tre delar; skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildning samt två kursplaner med kunskapskrav. Den ena kursplanen består av ämnen i grundsärskolan och den andra av ämnesområden i inriktning träningskola.

De förmågor som återkommer i kunskapskraven inom samtliga ämnesområden under grundläggande kunskaper i Lgr11sär är delta och identifiera. Utöver dessa har varje ämnesområde ett antal specifika förmågor kopplade till det centrala innehållet. Inom varje ämnesområde på grundläggande nivå uttrycks ”Eleven identifierar ord, begrepp och symboler

på ett i sammanhanget relevant sätt genom att visa igenkännande och samspela”. (s.145). Återkommande förmågor inom fördjupade kunskaper är använda och beskriva. Utöver det så har varje ämnesområde ett antal specifika förmågor kopplade till det centrala innehållet. Inom varje ämnesområde på fördjupad nivå uttrycks ” Eleven använder ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt”. (s.145).

Även om inte eleverna inom inriktning träningskolan ska betygsättas så ingår ändå bedömning i det pedagogiska arbetet, dels för att visa på elevens utveckling, men även som ett verktyg för att reflektera om det pedagogiska innehållet och de metoder som används ger eleven bästa möjligheter till att utveckla sina förmågor. Elevernas individuella mål, hur undervisningen genomförs samt bedömning utifrån dessa mål och kursplanens kunskapskrav ska dokumenteras och kommuniceras med elev och vårdnadshavare minst en gång per termin.

Ett gemensamt bedömningsspråk är viktigt för att säkerställa den likvärdiga undervisningen samt kvaliteten på bedömningarna inför dokumentation och kommunikation av elevernas individuella utvecklingsplan. Det är även viktigt för att underlätta vid övergångar mellan skolformer, årskurser och skolor.

Min förhoppning är att resultatet av studien kan bidra till att diskussioner förs på skolor och att bedömningskompetensen därigenom blir ett angeläget område att utveckla inom olika verksamheter.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare inom grundsärskolan tolkar de förmågor som skrivs fram i kunskapskraven för träningskolans kursplaner samt hur förmågorna omsätts i praktisk verksamhet.

- Vilken betydelse har de enskilda begreppen i kunskapskraven för lärarna?
- Vad är lärarnas uppfattning om att utgå från elevens förutsättningar?
- Vilka metoder och strategier använder lärarna så att elevernas förmågor synliggörs?

## 3 Bakgrund

Här förklaras viktiga begrepp som utvecklingsstörning, grundsärskola, kunskap och bedömning då jag anser dessa centrala för studien. Det ges även en kort historisk tillbakablick som avser att förklara skillnaden mellan tidigare och nuvarande styrdokument samt de lagar och förordningar som styr skolans verksamhet i dag. Sista delen består av en generell forskningsöversikt avseende bedömning.

### 3.1 Centrala begrepp

Under den här rubriken förklaras de centrala begrepp som är relevanta för studien.

#### 3.1.1 Utvecklingsstörning

Granlund och Göransson (2011) redogör för tre olika syften med att kategorisera en person med utvecklingsstörning. Syftet med att *diagnosticera* personen med utvecklingsstörning kan vara att fastslå om personen har rätt till olika stödåtgärder till exempel rätten att gå i grundsärskola. Att *klassificera* innebär till exempel att ordna gruppen med utvecklingsstörning i undergrupper och syftet med det kan vara att få ett underlag för att planera resurser i samhället, där författarna visar på fyra grader av utvecklingsstörning som grav, svår, medelsvår och lindrig. Vid diagnosticering och klassificering ses utvecklingsstörning som en personens egenskap och definieras som en intelligenskvot under 70 och nedsättning av den adaptiva förmågan, samt att dessa ska ha inträffat före 16 års ålder. Det tredje syftet med kategorisering är att *planera för stödåtgärder*, där individen påverkas av de förutsättningar och anpassningar som finns i miljön.

Enligt Stockholms läns landsting (2015) använder läkare och psykologer sig i allmänhet av den diagnosmanual som heter DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Kriterierna för utvecklingsstörning är enligt denna; intelligenskvot under 70 samt brister eller nedsättning av adaptiv funktionsförmåga i minst två av följande avseenden: kommunikation, ADL-färdigheter, boende, socialt/interpersonellt, nyttjande av offentliga resurser, målinriktning, studier, arbete, fritid, hälsa och personlig säkerhet. Debuten ska ha skett före 18 års ålder. En annan definition som tagits fram av AAMR (American Association on Mental Retardation) liknar ovanstående men där betonas miljön och bemötandets betydelse för graden av funktionsnedsättning.

Skolverket (2013b) definierar begreppet som en nedsättning i intelligensen samtidigt som en nedsättning i den adaptiva förmågan eller beteende, vilken har konstaterats före 18 års ålder. Inför mottagandet till grundsärskolan krävs fyra utredningar (medicinsk bedömning, psykologisk bedömning, pedagogisk bedömning och social bedömning).

Som jag ser det så ligger samtliga tre syften att kategorisera en person med utvecklingsstörning vilka Granlund och Göransson (2011) redogör till grund inför ett mottagande av elev i grundsärskolan. Rätten till stöd fastställs (*diagnos*), elevgruppstillhörighet utreds (*klassifikation*) samt att skolan inhämtar pedagogiska och social utredning för att planera undervisning och eventuella hjälpmedel i miljön (*planera för stödåtgärder*). Det som även bör nämnas är att åldersgränsen för debut sedan år 2012 har ändrats från 16 till 18 års ålder.



### 3.1.2 Grundsärskola

Grundsärskolan är enligt Skolverket (2013b) en skolform för elever med utvecklingsstörning eller elever som på grund av skada eller sjukdom fått en begåvningsmässig funktionsnedsättning och därmed inte når grundskolans kunskapskrav. Undervisningen i grundsärskolan ska vara anpassad efter elevernas förutsättningar och behov. Inom grundsärskolan läser eleverna ämnen vilka i stort sett motsvarar grundskolans innehåll. Det finns även en särskild inriktning inom grundsärskolan som heter träningskolan där eleverna läser ämnesområden. Inriktningen träningskolan är avsedd för de elever som bedöms inte kunna tillgodogöra sig grundskolans ämnen.

Grundsärskolan består som grundskolan av nio år med samma möjligheter till två års förlängning om eleven inte nått upp till de kunskapskrav som minst ska uppnås. (SFS 2010:800)

En huvudregel för behörighet att undervisa i grundsärskolan enligt Skolverket (2014) är speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning. Det är sedan vilken förskollärary- eller lärarexamen utöver det som avgör vilken behörighet som läraren ges. För att undervisa och bedöma elever i inriktning träningskolan krävs lägst en förskolläraryexamen.

### 3.1.3 Kunskap

Kunskap som begrepp förklaras i Nationalencyklopedin (2015) som fakta, förståelse och färdigheter, tillägnade genom studier eller erfarenhet.

Kunskap enligt Gustavsson (2002) är människans sätt att överleva och utvecklas både som individ och samhälle. Genom historien har det diskuterats vilken kunskap som är den mest värdefulla, den teoretiska eller den praktiska och han uppmärksammar läsaren på att det vidgade kunskapsbegreppet i skolan lyftes fram i 1992 års läroplan. Då etablerades för första gången de fyra F:en (fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet) vilka fortfarande i dagens läroplan ligger till grund för undervisningens innehåll. Gustavsson (2002) menar att det i ett demokratiskt samhälle behöver ges samma utrymme för den praktiska som för den teoretiska kunskapen och att det behöver vara en balans mellan att veta, att kunna och att vara klok samt att dessa tre kunskapsformer inte står i motsättning med varandra.

I Lgr11sär (Skolverket 2011a) framgår att utbildningen ska vara likvärdig oavsett var i landet den sker. Med det menas att de nationella målen ska vara likvärdiga medan undervisningen i sig ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. I övergripande mål med riktlinjer läggs ansvaret att eleven inhämtar och utvecklar nödvändiga kunskaper för sig själv, kunskaper för att vara samhällsmedborgare och kunskaper för fortsatt utbildning på skolan. De kunskaper som avses uttrycks sedan i kursplanerna där även kunskapskraven för ämnen och ämnesområden framgår. Kunskapskraven utgår enligt Skolverket (2011c) från den kunskapssyn som finns i läroplanen och där de fyra kunskapsformerna; fakta (kunskap som information), förståelse (kvalitativ dimension), färdighet (praktisk kunskap) och förtrogenhet (omdöme, även kallad tyst kunskap) tillsammans bildar en helhet.

Att synen på att lärandet sker i de sammanhang, relationer och möten eleverna ingår i lyfts fram av Skolverket (2015) som en sociokulturell syn på lärandet. De menar också att en förutsättningen för elevers lärande är att eleverna får möta lärare med både ämneskunskaper och didaktiska kunskaper. Dessutom sker detta bäst i en trygg miljö där eleverna känner delaktighet, tillhörighet och där de kan utöva inflytande över sin situation.

Den kunskapssyn som finns i läroplanen är centralt för studien eftersom den handlar om lärares tolkning av de kunskapskrav som sedan ligger till grund för bedömningen av de enskilda eleverna.

### **3.1.4 Bedömning**

Bedömning som begrepp förklaras i Nationalencyklopedin (2015) som ett värderande utlåtande vilket är grundat på sakliga överväganden. I denna studie är det tolkning avseende bedömning av lärande och kunskap som avses och begreppet förklaras utifrån kunskapsbedömning av enskild elev i grundsärskolan.

Skolverket (2011b) anger att läraren utifrån kursplanernas kunskapskrav ska utvärdera elevens utveckling och kommunicera det med elev, vårdnadshavare och rektor. Informationen om elevens utveckling i förhållande till kunskapskraven ska enligt Skolverket (2013a) ske vid utvecklingssamtal en gång per termin. Utvecklingssamtalet är dels framåtsyftande då det handlar om vilket stöd eleven behöver för att utvecklas så långt som möjligt, dels en summering och en utvärdering av hur långt eleven kommit i sin utveckling. I Skolverket (2011b) framgår att alla elever ska ges förutsättningar att nå de kunskapskrav i ämnen eller ämnesområden som minst ska uppnås. För de elever som läser inriktningsträningsskolan innebär det att eleverna ska uppnå godtagbara kunskaper utifrån sin egna förutsättningar beroende på vilket kunskapsinnehåll som eleverna sedan har mött så kommer bedömningarna att se olika ut under de olika terminerna och årskurserna. Eftersom skolan ska garantera en likvärdig utbildning är det alltså viktigt att bedömningarna görs mot kunskapskraven i respektive ämnen eller ämnesområde. För att eleverna ska få stöd i sitt lärande är en kontinuerlig uppföljning och utvärdering av elevernas kunskaper viktigt och den bör därför inte ske endast vid enstaka tillfälle utan i stället integreras i den ordinarie undervisningen.

Bedömningsprocessen består av två olika sorters bedömningar vilka Skolverket (2015) menar ska komplettera varandra. Den summativa bedömningen är en sammanfattning av elevens kunskaper i förhållande till läroplanen vid en viss tidpunkt. Ett sådant tillfälle kan till exempel vara vid upprättande av den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Den formativa bedömningen kallas även för bedömning av lärande och förkortas ofta BFL. Formativ bedömning är den bedömning som sker i lärandeprocessen och handlar om att ge eleven stöd i sitt lärande så att denne kan utvecklas så långt som möjligt.

Eftersom elever i träningsskolan har en mycket ojämn begåvningsprofil menar Skolverket (2015) att bedömningen mot kunskapskraven ska utgå från elevens förutsättningar. Läraren behöver även konkretisera kunskapskraven för att anpassa undervisningen, men även för att konstruera bedömningsuppgifter som är anpassade till den enskilda eleven.

Att bedömningsprocessen består av två delar innebär i den praktiska verksamheten att lärarna behöver kartlägga varje elev för att hitta dess utgångspunkt i sitt lärande. Efter det behöver läraren konstruera de undervisningssituationer där elevens förmågor synliggörs för både eleven och omgivningen. En av studiens frågeställningar är ämnade att ge exempel på detta.

## 3.2 Styrdokument

Här redogör jag för lagar och förordningar som styr skolans verksamhet i dag, jag ger även en kort tillbakablick på särskolans framväxt. Med det vill jag synliggöra den förändring i den senaste läroplanen där det nu är en tydligare kunskapsorientering med krav på bedömning av elevernas förmågor även i tränings skolans ämnesområden.

### 3.2.1 Historisk tillbakablick

I Sverige infördes allmän skolplikt år 1842, den innefattade dock endast dem som kunde tillgodogöra sig undervisningen. För elever med olika former av funktionshinder så framgår det i Berthén (2007) att det organiserades på olika sätt över tid. Särskola som idé infördes i samband med 1954 års reform om utbildning av ”sinnesslöa” och den första läroplanen för särskolan benämndes Läroplan för rikets särskolor togs i bruk 1959. Det skulle dröja fram till år 1967 innan samtliga med utvecklingsstörning fick rätt till utbildning. Särskolan organiserades då i två skolformer; särskolan och tränings skolan och fick i samband med det en ny läroplan.

Läroplan för särskolan vilken benämndes Lsä 73 (Skolöverstyrelsen 1973) bestod av två delar. Den ena benämndes tränings skola där eleverna läste ämnen och den andra benämndes särskild undervisning (för elever på tidig utvecklingsnivå) där områden som personlighetsutveckling, kommunikation, motorik, kognitiv utveckling och ADL-träning finns framskrivna med syfte, innehåll och kommentarer på övningar samt läromedel. Inga kunskapskrav finns omnämnda men undervisningen skulle utgå från elevernas individuella förutsättningar och behov.

Denna läroplan gällde fram till läsåret 1991/1992 då läroplanen för den obligatoriska särskolan med benämning Lsä 90 (Skolöverstyrelsen 1990) började att tillämpas. Den grundade sig på läroplanen för grundskolan (Lgr 80) och var fastställd av skolöverstyrelsen med stöd i 17§ Särskoleförordningen (1986:573). Kursplanen för tränings skolan bestod av fem större undervisningsområden; kommunikation och samspel, verklighetsuppfattning och omvärldskunskap, motorik, skapande aktiviteter samt vardagsaktiviteter. För varje undervisningsområde anges *mål* och beskrivning av *kunskaper och färdigheter* som eleverna kan tänkas behöva i sin livssituation. Dessa kunskaper och färdigheter skulle utgöra underlag vid planeringen men det fanns inga uttalade kunskapskrav för den enskilda eleven.

I kursplaner gällande från 2002 (Skolverket 2002) som innefattade förutom grundsärskolans ämnen även tränings skolan fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter samt verklighetsuppfattning skrivs först fram en *syftesbeskrivning* av hur ämnet/ämnesområdet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur det motiveras utifrån samhälls- och medborgarbehov. Därefter *mål att sträva mot* som uttrycker vilka kunskapskvaliteter som är väsentliga och som även utgör underlaget vid planering av undervisningen. Det tredje avsnittet handlar om ämnesområdets *karaktär och uppbyggnad* och sist kommer *mål att uppnå*, där dessa ska uppnås efter elevens förutsättningar i både grundsärskolan och tränings skolan.

### 3.2.2 Aktuell läroplan med tillhörande kursplan

Nu gällande läroplan med tillhörande kursplaner togs i bruk 2011 (Skolverket 2011a) och benämns Lgr11sär. Den samlade läroplanen består av tre delar, där den första anger skolans värdegrund och uppdrag och den andra övergripande mål och riktlinjer, de här två delarna är

förordningar som fastställs av regeringen och är i stora delar lika som grundskolans. Den tredje delen innehåller kursplaner med tillhörande kunskapskrav och är myndighetsföreskrifter som fastställs av Skolverket.

Även den är uppbyggd på samma sätt som grundskolans. Kursplaner för ämnen i grundsärskolan och ämnesområden i inriktningen träningskola består av syftestext, centralt innehåll och kunskapskrav med progression. För inriktning träningskola bedöms eleven utifrån sina förutsättningar vilket inte är fallet för grundsärskolans kursplan. Kursplanen för inriktning träningskola består av följande fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Till varje ämnesområde finns ett syfte som förklarar *varför* undervisningen är angelägen och vad den ska leda till, ett centralt innehåll som förklarar *vad* undervisningen ska innehålla och kunskapskrav som visar *vilka* förmågor hos eleverna som ska utvecklas.

Kunskapskraven är uppdelade i två progressioner där en visar kunskapskrav för grundläggande kunskaper i slutet av årskurs 9 och den andra kunskapskrav för fördjupade kunskaper i slutet av årskurs 9. Det finns också ett tillägg som innebär att bedömning ska ske utifrån elevens förutsättning.

### 3.2.3 Lagar och förordningar

Skollag (SFS 2010:800), förordningar och läroplan styr verksamheten i skolan. Utbildningen består av nio årskurser. Skolverket ger ut allmänna råd som innehåller rekommendationer för hur skolor ska tillämpa förordningar och föreskrifter.

Rätt att undervisas efter grundsärskolans kursplan har barn som inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en utvecklingsstörning. Mottagandet regleras i skollagen (SFS 2010:800). Beslut om mottagande är en myndighetsutövning och ska enligt Skolverket (2013b) föregås av en utredning bestående av psykologisk, pedagogisk, medicinsk och social bedömning. Utredningen ska ske i samråd med vårdnadshavare vilka ska lämna sitt medgivande till att barnet tas emot i grundsärskolan. Om synnerliga skäl finns med hänsyn till barnets bästa kan barnet tas emot utan medgivande från vårdnadshavare. En elev kan läsa ämnen, ämnesområden eller en kombination av dessa samt enstaka ämnen i grundskolans kursplan.

I de allmänna råden för planering och genomförande av undervisning (Skolverket 2011b) står uttryckligen att elever ska ha rätt att utvecklas så långt som möjligt. Det förutsätter att undervisningen är välplanerad och att den utgår från gällande styrdokument. När det gäller bedömning så är det fram för allt viktigt att läraren redan vid planeringen av undervisningen tänker igenom och analyserar kunskapskraven så att eleverna får möjlighet att utveckla sina förmågor så långt som möjligt. Läraren behöver även fundera över hur bedömningen ska gå till och vid vilka tillfällen det ska ske.

Dokumentation för elev som läser enligt träningskolans kursplan regleras i skollagen (SFS 2010:800). Minst en gång per år ska läraren i samband med utvecklingssamtal ge information till elev och vårdnadshavare om hur eleven förhåller sig till kunskapskraven i de ämnen eller ämnesområden som eleven har fått sin undervisning i. Efter avslutad grundsärskola ska eleven få intyg om den utbildning den gått igenom. Det intyget ska undertecknas av läraren (SFS 2010:800 kap.11 § 17). Om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det, ska intyget kompletteras med ett allmänt studieomdöme avseende elevens möjlighet att bedriva studier. För elev som läst ämnen ska betyg sättas om elev eller vårdnadshavares begär det.

I skollagen (SFS 2010:800) 11 kap. 23§ finns vid betygssättning en undantagsbestämmelse (även kallad ”pysparagrafen”) där undantag för särskilda skäl kan ges vid bedömning och betygssättning. Med särskilda skäl menas en funktionsnedsättning som är varaktig och som hindrar eleven att nå enstaka delar av kunskapskravet. Beslut att göra undantag diskuteras och fattas lokalt eftersom det inte går att klart definiera vad det synnerliga skälet kan vara. För elev i grundsärskolan får man endast beakta utvecklingsstörning vid synnerliga skäl. Även om ovanstående bestämmelse inte är tillämpligt för träningskolans elevgrupp eftersom det där inte sker någon betygssättning så anser jag ändå att det är av intresse att nämna den.

### 3.3 Tidigare forskning kring bedömning

I samband med införandet av Lgr11sär (Skolverket 2011a) finns det för första gången formulerade kriterier för bedömning av elevernas förmågor inom inriktning träningskola. Forskningen som redovisas nedan får visa på en mer generell forskning av bedömningsläget inom skolområdet, då det är svårt att finna publicerad forskning just inom träningskolans verksamhet. Forskningsöversikten kan ses som tre delar där den första delen handlar om bedömningsarbetet som en formativ bedömning. Den andra delen visar på de svårigheter med att säkerställa en likvärdig summativ bedömning. Den tredje delen visar på internationellt bedömningsarbete av elever med utvecklingsstörning.

Korp (2011) anser att det inte finns några enkla svar på hur man som lärare ska arbeta med bedömning. Författaren ser en konflikt mellan läroplansvaliditet och att alla elever ska få komma till sin rätt på sina villkor, och krav på likvärdiga betyg som en konflikt vilken inte går att lösa. Den mest angelägna forskningsfrågan enligt henne är hur bedömning av olika slag och med olika syften ter sig ur elevernas perspektiv. Hon menar ändå att lärare själva kan bygga upp sin egna bedömarkompetens med hjälp av forskning och bedömningslitteratur. Ett av de viktigaste budskapen i modern bedömningsforskning är enligt henne att eleverna själva känner ett ägande i bedömningarna så att de kan förbättra sina resultat. För eleverna kan det handla om att de tränas i att utvärdera sina egna arbeten för att utveckla en självständighet i bedömning av förmåga och kvalitet. För lärarna kan det handla om att i planeringen av ett arbetsområde fundera över hur eleverna ska utveckla och visa sina kunskaper. Lärarna behöver även utforma uppgifter och kriterier som ger eleverna den information de behöver.

På liknande sätt menar Lundahl och Fichtelius (2010) att syftet med bedömning har, från att tidigare använts som ett sätt att sortera elever, förskjutits till att idag vara ett didaktiskt verktyg för att förbättra elevers studieresultat. Bedömningen kan utöver att vara en fråga om elevers självkänsla och lärande även bidra till att läraren utvecklar sina kunskaper både i sitt egna ämne och om barns lärande. För att göra en bra bedömning menar de att läraren behöver analysera och reflektera över ämnets kunskapsinnehåll, men även hur det ska gå att avgöra om eleverna har förvärvat de kunskaperna. Lärarna behöver också vara medvetna om det kraftfulla i att bedömningarna kan användas till att döma elever men även i att bedömningarna används till att bestämma värdet av olika kunskaper.

Holmgren (2010) hänvisar till den forskning sammanställd av Black och Wiliam (1998) i *Assessment and Classroom Learning*. Med den forskningen som utgångspunkt menar även han att bedömning kan vara ett kraftfullt redskap för elevernas kunskapsutveckling. Att bedöma för lärande innebär enligt honom att eleven ska veta målet eller kvaliteten med arbetet, sitt egna förhållande till detta mål och hur den ska göra för att närma sig målet. Att

bedöma för lärande menar han är att skapa medvetenhet om kvalitet i kunskap, förmåga, förståelse och förtrogenhet. Detta är vad han anser kännetecknar den formativa bedömningen. Som angeläget i fortsatt forskning menar han att olika forskningsdiscipliner i samverkan, ämnesdiscipliner och pedagogiska samt didaktiska discipliner tillsammans utforskar vad som ger kvalitet i lärandet.

Hattie och Timperley (2007) verksamma vid Aucklands Universitet har utfört en omfattande översyn av olika studier ur vilka de har undersökt vilken effekt återkoppling har på elevers lärande i klassrummet. I artikeln identifierar det tre huvudfrågor vilka är; var är jag, vart ska jag och hur ska jag göra för att komma dit. Den mest effektiva återkopplingen sker på processnivå genom att ge strategier eller ledtrådar till lösning och den minst effektiva är återkoppling på individnivå som beröm eller straff. Elever med sämre kunskaper når bättre resultat genom att få direkta instruktioner än att få återkoppling på deras redan dåliga begreppsförståelse. De vill ändå förtydliga att en bra återkoppling aldrig kan ersätta god undervisningen, men att dessa båda tillsammans ger goda förutsättningar till kunskapsutveckling hos eleverna.

I denna andra del lyfts några studier fram som belyser svårigheter med att säkerställa en likvärdig summativ bedömning. Törnvall (2001) har i sin avhandling under föregående läroplan genomfört en studie av närmare 300 lärares och drygt 40 elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i skolan. I resultatet framkommer att lärarna skulle vilja ha andra bedömningsinstrument än prov och därmed ge eleverna möjlighet att visa sina kunskaper med kvalitativa metoder. Hon anser att problematiken med att lärare lämnas ensamma med att fundera kring bedömningar behöver lyftas fram och belysas på riksnivå. Vidare anser hon att lärare måste förstå att det är ett stort ansvar och att det genom en oriktig bedömning kan ödelägga elevers framtid. Hennes slutsats av studien är att det behöver avsättas ordentligt med tid för lärare att utveckla sin bedömarkompetens, inte bara vid enstaka studiedagar utan hon menar att lärarutbildningarna ska ha det ansvaret.

Att liknande svårigheter återfinns med nuvarande läroplan visar Seger (2014) som har genomfört en studie i form av intervjuer och samtal av lärare med erfarenhet och kunskap av betygssättning i ämnet idrott och hälsa. Ett dilemma som hon anser framgår tydligt med studien är just svårigheten att tolka värdeorden och att bedöma hur de olika förmågorna ska värderas. Lärare behöver enligt henne därför erbjudas mer stödmaterial med konkreta anvisningar om bedömning utifrån värdeorden. De behöver även få hjälp med tolkning av kursplaner och kunskapskrav i form av fortbildning och möjligheter till att föra gemensamma diskussioner. Det tredje hon lyfter fram är att lärarna bör få möjlighet att lära av varandra genom gemensam planering och utvärderingar. Som förslag på vidare forskning anger hon studier av en likvärdig kunskapsbedömning och betygssättning, konkretisering av värdeorden, elever och föräldrars uppfattning av bedömning, samt studier av betygssättning i jämförelse med andra länder. Historiedidaktikern Alvé (2012) riktar i en artikel publicerad i *pedagogiska magasinet* (2012-02-21) skarp kritik mot de värdeord som finns framskrivna i kursplanernas kunskapskrav i Lgr11. Som ämneslärare menar han att det borde vara skillnad mellan hur kunskaper och förmågor lyfts fram i de olika ämnen. Värdeorden i form av adjektiv är de samma i alla ämnen vilket han hävdar gör att det ämnesdidaktiska innehållet försvinner i bedömningen. Alven uttrycker även en oro för att det inte sker en likvärdig bedömning av elevernas förmågor på olika skolor.

Här i den tredje och sista delen visas ett par internationella studier avseende bedömning av elever med utvecklingsstörning. I en amerikansk studie intervjuade Goldstein och Behuniak

(2012) lärare samt studerade analysresultat av den checklista som alla elever med betydande kognitiva funktionsnedsättningar ska bedömas emot i USA sedan 2003. Studien omfattade elever i olika åldersklasser. Bedömningen avser att säkerställa en god utbildning för elevgruppen. En av de frågor forskarna ställde sig var om checklistan var användbar för alla elever. Resultatet visade på att den inte var tillämpbar på de elever med betydande nedsättning av kognitiv förmåga där eleverna behövde utveckla de basala förmågorna som till exempel att äta själv, klä på sig samt som behövde stöd i sin kommunikation. Utifrån resultatet anser forskarna att fokus i framtiden bör ligga på utvecklingen av lärarnas kunskaper och de färdigheter som en speciallärare behöver ha att undervisa elevgruppen och tillgång på hjälpmedel för till exempel kommunikation. De ifrågasätter även värdet av denna storskaliga bedömning och att det behöver utformas alternativa verktyg för bedömning då eleverna har olika förutsättningar till kommunikation. Stockall och Smith (2013) har i en annan amerikansk studie undersökt arbetet med att använda alternativa bedömningsmetoder för elever med betydande intellektuella funktionshinder. Bakgrunden till studien utgjordes av den statliga lag (NCLB) att alla elever ska inkluderas i bedömningssystemet och den skollag (IDEA) som gäller funktionshindrades utbildning. (s.128). Forskarna noterade att lärarna modifierade bedömningarna för de enskilda eleverna så att dessa mer överensstämde med elevernas förmågor. Detta medförde att giltigheten mot de standardiserade testerna avvek så mycket att de i verkligheten skapade en annan läroplan så kallad ”dold läroplan”. Forskarna såg i sin studie en motsättning mellan det allmänna målet att förbereda alla elever till att bidra till den amerikanska ekonomin och specialundervisningens mål att möta de individuella behoven hos eleverna så att dessa kan bli så självständiga som möjligt. De menar att det dilemmat även fortsättningsvis skapar problem både för lärare och beslutsfattare.

De två första delarna i forskningsöversikten ska ge förståelse över de olika svårigheter som kan uppstå i arbetet med bedömningsarbete. Detta då den formativa bedömningen som ska ge återkoppling och stödja elevernas lärande ska kombineras med den summativa bedömningen där elevernas kunskaper ska bedömas mot kunskapskraven och därigenom ge en likvärdig bedömning. Den sista delen i översikten visar på de möjligheter och/eller svårigheter som uppstår när alla elever bedöms efter samma läroplan. Jag menar att översikten har relevans i studien genom att det är samma bedömningsarbete som ska utföras i grundsärskolan även om elevgruppen är en annan. De två amerikanska studierna visar också på de dilemman som kan uppstå då lärarna inte upplever att bedömningsverktygen är ändamålsenliga.

## 4 Teorianknytning

Fokus i studien ligger på hur lärare tolkar kunskapsbegreppen i kursplanen, de tolkningarna kommer att ligga till grund för lärares arbete med bedömningar i det praktiska skolarbetet. I kapitlet redogörs för den sociokulturella teorin och teorier om bedömning vilka tillsammans utgör det stöd som använts för att granska de resultat som framkommit.

### 4.1 Sociokulturell teori

I studien utgår jag från att lärandet sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv där lärandet sker i samspel med andra och i ett socialt samt kulturellt sammanhang.

Min tolkning utgår från Lgr11:s (Skolverket 2011a) där det framgår att elevernas lärande ska ske i relation till andra och att relationen mellan elev och lärare i den anses viktig. Eleverna ska i skolan inte bara få möta didaktiskt skickliga lärare med god ämneskunskaper, det är också viktigt att eleven får utveckla sitt lärande i relation till elever och vuxna. Miljön i skolan ska också vara trygg, ge en känsla av tillhörighet och ge eleverna inflytande över sin situation. (Skolverket 2015)

Den sociokulturella teorin har enligt Dysthe (2003) sitt ursprung i Lev Vygotskys tankar att den sociala samverkan är utgångspunkten för lärande och utveckling. Lev Vygotsky levde 1896-1934 i Vitryssland där han först arbetade som lärare för att sedan arbeta med forskning på Moskvauniversitetet. Han utvecklade där den sociokulturella utvecklingsteorin.

Dysthe (2003) redogör för enligt henne nyckelbegrepp inom den sociokulturella teorin. Ett av dessa är det situerade perspektivet där lärandet sker på olika arenor där eleven ingår. I det perspektivet betonas autentiska aktiviteter i skolan, där vissa menar att skolmiljön ska likna livet utanför, medan andra definierar autentiska aktiviteter som syftar till att förbereda eleverna för det livslånga lärandet. Ett annat nyckelbegrepp är det sociala där hon menar att individen genom interaktion inhämtar kunskaper i olika diskurser där klassrummet bara är det ena. Ytterligare ett nyckelbegrepp är det distribuerade lärandet, med det menar hon att olika personers kunskaper inom en grupp bildar en helhetsförståelse. Slutligen nämner hon det medierade eller förmedlade lärandet, med det avses det stöd eller hjälp som ges i läroprocessen. Hon framhåller språket som det viktigaste medierade redskapet i den sociokulturella inlärningsteorin.

Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande ska kunna ske. (s.48)

Korp (2011) menar att de sociokulturella teorierna har blivit populära inom bedömningsforskningen de senaste decennierna, där Vygotskys teorier om den närmaste utvecklingszonen är av stor betydelse för elevens framgång. Hon redogör för en särskild metod som Vygotsky utvecklade där läraren i ett första steg utvärderar vad eleven kan utan hjälp. I ett andra steg ger läraren hjälp och diskuterar lösningar för att utveckla kompetensen för uppgiften. I tredje steget får eleven en liknande uppgift som den första och skillnaden vad eleven förmår vid första och tredje bedömningstillfället är den närmaste utvecklingszonen. Metoden benämns som en dynamisk bedömning. Hon anser att det är den här teorin som tillsammans med kognitiva teorier som har inspirerat till arbete till utveckling av till exempel självbedömning, bedömningsmatriser och kamratbedömning.



Säljö (2003) är av den åsikten att frågor som rör organisation av utbildning har blivit allt mer centralt de senaste decennierna. Han menar att teoretikern Vygotsky har inspirerat till forskning om lärande och utveckling, där dennes grundantagande är att lärande är en funktion av interaktion med andra. En viktig del i Vygotskys teori är antagandet att en person kan mer när den får agera och använda sina färdigheter tillsammans med någon som kan mer.

## 4.2 Teorier kring bedömning

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de nu aktuella teorier om bedömning som är rådande inom undervisningen i Sverige och internationellt. Framför allt är det bedömning för lärandet, med andra ord den formativa bedömningen som förespråkas ska ge bra resultat för lärandet.

Lundahl (2014) menar att bedömning alltid tjänar något syfte, där den summativa bedömningen riktas mot resultatet från en utbildning och därigenom påverkar undervisningen och lärandet. I den summativa bedömningen jämförs elevernas resultat mellan skolor och mellan olika länder och används som ett kvalitetsmått på skolans arbete, där det även används som ett underlag för den politiska styrningen av skolan. Den formativa bedömningen däremot ger underlag under utbildningen och kan därigenom påverka och forma lärprocesser. I skollagen (SFS 2010:800) uttrycks att undervisningen ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Eleverna ska också ges stöd och stimulans att utvecklas så långt som möjligt. Lundahl (2014) anser att bedömning för att stärka lärandet är ett sätt att uppnå detta, genom att lärandemålen förmedlas till eleverna samt att eleverna behöver göras delaktiga i undervisningen. Med det menar han att när bedömningens fokus flyttas från resultat till att understödja elevernas lärande så kommer deras engagemang och intresse att öka. Jönsson (2011) visar på hur det sociokulturella perspektivet, vilket utgår från att lärandet är en social process som sker i samspel med andra och där språket har en central roll i bildandet av kunskap påverkar den bedömningspraxis som används. Om lärandet sker genom att se, höra, pröva och lära i samspel med andra ligger fokus på handling och han menar därför att den insikten är viktig för att arbeta med lärande bedömning. Genom att fokusera på handling i stället för ämnesinnehållet så blir skillnaden att istället för att fråga sig vad eleverna ska kunna, så frågar man sig vad de ska kunna göra med sin kunskap, där han menar att målet med undervisningen är att eleverna ska kunna använda kunskaperna utanför skolan. På det sättet blir ämnesinnehållet ett medel att nå målet.

Det är viktigt att kunskapsbedömningar håller en hög kvalitet och Skolverket (2011d) visar på att denna kan granskas utifrån tre aspekter där *validitet* handlar om att bedöma rätt saker utifrån kunskapskraven, *reliabilitet* handlar om hur trovärdig bedömningssituationen är och *allsidighet* handlar om att variation i bedömningar ger en ökad likvärdighet i bedömningarna.

Bakgrunden till de nu rådande teorier om vad som bäst främjar den formativa bedömningen är den översikt av vetenskapliga artiklar som Black och Wiliam (1998) gjorde av genomförda studier av hur arbetet i klassrummet påverkar elevernas lärande. De drog den slutsatsen att hur läraren interagerar med eleverna och anpassar sin undervisning efter den respons som eleverna ger är avgörande för vad eleverna lär sig. Deras genomgång av forskningen visade att formativ bedömning leder till en bättre bedömningskompetens hos läraren och ett bättre skolresultat för eleverna. Dylan Williams (2011, september) liknar i en artikel i *Pedagogiska magasinet* bedömningen som en brygga mellan undervisning och lärande. Med det menar han att läraren behöver ta reda på elevernas kunskap för att kunna se om undervisningen har haft

avsedd effekt. Han visar på fem nyckelstrategier hämtade från olika forskningsbaser som har visat sig ge positiv effekt på lärandet. Dessa fem är; tydliga och konkreta mål, aktiviteter som visar på lärandet, återkoppling som för lärandet framåt, använda eleverna som lärresurser för varandra och att eleverna äger sitt eget lärande. Han poängterar att det är viktigt hur återkoppling ges och att den inte får ges som en personlig egenskap utan att syftet ska vara att sätta igång kognitiva processer hos eleven.

En som studerat på vilket sätt återkoppling är mest effektiv är Alva Appelgren (2015 november) som i en artikel i *Pedagogiska magasinet* redogör för sin forskning där hon studerat hjärnaktivitet tillsammans med olika sätt att ge barn beröm. Hennes resultat visade att de försökspersoner som fick vad hon kallar karaktärsberöm (att de var duktiga) visade mer stress och osäkerhet än den gruppen som fick processberöm (att de valde rätt). Den sistnämnda gruppen lärde sig uppgiften något snabbare och var även mer motiverade att fortsätta med övningarna. Hon har även forskat kring hur förväntningar inför en krävande uppgift påverkar den kognitiva uthålligheten. Resultatet från den studien visade att de som upplevde uppgifterna som viktiga och trodde på sin förmåga att slutföra dessa även gjorde det. Ytterligare tester genomfördes för att undersöka hur återkoppling i form av ljud vid rätt eller fel svar påverkade koncentrationen. Det visade sig att personerna som hade gjort testerna utan ljud kom ihåg sådant de sett eller hört bättre än de som fått återkoppling i form av ljud. Hon menar att det är viktigt att tänka på att för mycket information samtidigt som krävande uppgifter ska göras försvårar lärandet och nämner särskilt att det är en kunskap som utvecklare av digitala inlärningsverktyg behöver ta till sig. Liknande slutsatser drar Hattie och Timperley (2007) som i sin studie visar på att återkoppling generellt inte alltid för lärandet framåt, då både tidpunkten för återkoppling samt om återkopplingen är positiv eller negativ är betydelsefull. De slutsatser de drar från materialet är att återkoppling i form av beröm eller straff är ineffektivt jämfört med den återkoppling som talar om vad det var som personen gjorde rätt. Återkoppling i direkt till anslutning till uppgiften visade sig också ge en bättre effekt än om den gavs efteråt. För elever med svårigheter var det mest effektivt att ge instruktioner hur uppgiften skulle lösas. De understryker även att hur effektiv återkopplingen än är så kan den aldrig ersätta en god undervisning.

## 5 Metod

Inför studien studerades innehållet i Lgr11sär (Skolverket 2011a) för att identifiera de mest frekventa förmågorna i kunskapskraven. Därefter genomfördes intervjuer med lärare som undervisar i tränings skolans ämnesområden och som i sitt arbete gör bedömningar av enskilda elever.

### 5.1 Metodval

Studien utgår från ett livsvärldsperspektiv där den halvstrukturerade kvalitativa intervjun användes för att förstå de intervjuades syn på begreppen. Att valet föll på intervju beror på att jag ville förstå hur lärarna resonerade i bedömningsarbetet och fånga deras tankar, erfarenheter, åsikter samt vad de grundade sina bedömningar på. Jag ville också höra deras beskrivning av deras praktik i vardagen. Kvale och Brinkman (2014) förklarar fenomenologin i kvalitativa studier som ett sätt att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem.

### 5.2 Intervju

Enligt Bengtsson (2005) kan hermeneutiken användas som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors världar där forskarens värld är utgångspunkten. Han anser att en kvalitativ intervju är ett sätt att få en språklig tillgång till andra människors världar men visar också på att forskaren behöver vara medveten om de olika stegen i en intervjustudie. Den första ordningen innebär intervjuans oreflekterade erfarenheter, den andra ordningen är den reflekterade erfarenheten, den tredje ordningen är personens formulering av den reflekterade erfarenheten till ord och den fjärde ordningen innebär forskarens förståelse av personens utsaga. Utöver det så tillkommer forskarens förståelse, bearbetning och resultat. Efter det så förmedlar forskaren resultatet och därigenom sker nya tolkningar och diskussioner.

Den halvstrukturerade livsvärldintervjun utförs med hjälp av en intervjuguide med fokus på olika teman. Ödman (1998) menar att ämnet och syftet ska styra men påtalar att om för många frågor är konstruerade på förhand så finns det risk att intervjun ger svar på intervjuans egna förväntningar och förutfattade meningar och att det därför behöver finnas utrymme för improvisation under intervjun. Arfwedson (1998) påtalar att när intervjuaren själv har ett stort engagemang för ämnet finns det en risk att det leder till diskussion och ifrågasättande hos intervjuaren. Det föreligger även en risk att de frågor som ställs styrker intervjuans egna åsikter. Enligt Arfwedson (1998) handlar intervjun om att försöka förstå en annan persons tankar och med det i åtanke blir det lättare att finna konstruktiva uppföljningsfrågor:

... man frågar helt enkelt om det man inte riktigt förstår, man frågar för att man har ett behov av att veta, inte därför att frågan har formulerats i förväg. (s. 16)

Att vara medveten och reflektera över sin egen förförståelse innan en studie menar Thomsson (2010) är ett sätt att minska risken för felaktiga tolkningar och att det redovisade resultatet blir missvisande:

För att inte riskera att fastna i de vardagskunskaper som man själv och de man intervjuar kan berätta om, så är det viktigt att reflektera över det som sägs och över sitt eget sätt att förstå, och därefter bryta sig loss från det. (s. 50)

Detta att bryta sig loss från sin egna förståelse av studiens begrepp och frågeställningar är inte helt lätt då det ingår i min vardag som lärare. Jag menar att det ändå genom att vara medveten om fenomenet i sig under hela forskningsprocessen och noggrant överväga de tolkningar som görs till stor del går att undvika ett missvisande resultat.

Kvale och Brinkman (2014) förtydligar att även om den halvstrukturerade livsvärldsintervjun upplevs som empatisk och personlig så går det inte att bortse ifrån att intervju som sådan inte är helt fri från maktasymmetri. Även om det inte handlar om avsiktligt utövande av makt så kan det få konsekvenser, till exempel kan intervjupersonen uttrycka vad denne tror att intervjuaren vill höra, undanhålla information eller helt dra sig ur situationen. Sådant kan påverka den kunskap som produceras och det är därför viktigt att jag som forskare är medveten om och reflekterar över det förhållandet inte minst genom att det kan påverka validiteten i resultatet.

Den kvalitativa forskarintervjuaren behöver enligt Kvale och Brinkman (2014) även ta ställning till vilken form av intervju som ska genomföras. Formen beror på syftet med undersökningen, vilka respondenterna är samt mina egna färdigheter som intervjuare. Författarna anser att valet står i samband med ens egen epistemologiska ståndpunkt och vad man vill veta. Denna studies syfte är att synliggöra de intervjuade lärarnas tolkning utifrån de valda begreppen samt att få tillgång till deras bedömningspraktik och därför genomfördes begreppsintervjuer. Med begreppsintervju menar Kvale och Brinkman (2014) att det går att få syn på centrala termer samt deras positioner och kopplingar i ett nätverk av begrepp, man kan också kombinera med att samtidigt be om konkreta beskrivningar.

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide (bilaga 2) med tre teman utifrån studiens frågeställningar. Varje tema hade som huvudrubrik en av frågeställningarna. Som underrubriker fanns de utvalda begrepp som studien skulle ge svar på. Från kunskapskraven i träningskolans kursplan valdes ett antal begrepp ut som samtliga lärare fick ta ställning till. Lärarna fick fritt ge beskrivning av hur de tolkade de olika begreppen och motivera genom att även ge exempel från sin egna verksamhet.

Genom användandet av intervjuguide anser Kvale och Brinkman (2014) att intervjuaren kan vara mer flexibel och ställa lämpliga följdfrågor under intervjun. Detta innebar i den här studien att lärarna under intervjun fritt fick ge sin tolkning av de olika begreppen och uppmuntrades att förtydliga genom att ge exempel från sin egna verksamhet. Under intervjun gavs även uppföljande frågor där jag sammanfattade deras svar och gav möjlighet för lärarna att korrigera eller omformulera det som sagts.

Innan intervjuerna påbörjades genomfördes en pilotstudie med en lärare för att se om frågorna var lämpliga för att få svar på de frågor som studien avsåg. Ingen justering av intervjuguiden gjordes efter pilotintervjun och resultat av den finns därför med i det insamlade resultatet.

## 5.3 Urval

Urvalet skedde genom att via e-post kontakta totalt tio rektorer samt deras administratörer från grundsärskolor i sex olika kommuner och undersöka intresse av att delta i studien. Då studien avser tolkning av begrepp som ingår i träningskolans ämnesområden så framkom det tydligt i denna första kontakt att intresserade lärare skulle arbeta med den elevgruppen och ha erfarenhet av bedömningsarbete. Missivbrev (bilaga 1) bifogades med mer utförlig

information om studien och hur intervjun skulle genomföras. Det finns en svaghet i urvalet genom att rektorerna själva på så sätt kunde avgöra vem de ville skulle medverka i studien och därigenom utse i särskilt intresserade och kunniga pedagoger. Eftersom det av studiens resultat inte går att uttyda från vilka skolor och kommuner informanterna arbetar i så ser jag inte det som någon anledning för rektorerna att göra ett sådant urval.

## 5.4 Datainsamling

Efter att kontakt med intresserade lärare upprättats, bestämdes tid och plats för intervjuernas genomförande. Totalt intervjuades de sex lärare som slutligen anmälde intresse för deltagande i studien och intervjuerna tog mellan 45 – 60 minuter. Fem av intervjuerna genomfördes på respondenternas egna arbetsplatser och en genomfördes på min egna arbetsplats, beroende på att den läraren önskade göra ett studiebesök i samband med intervjun. Intervjuerna spelades in med hjälp av både telefon och diktafon för att säkerställa att inget material skulle försvinna på grund av tekniska svårigheter. Utöver inspelningsutrustning så fanns även kursplanen med på bordet som ett stöd under intervjun. Vid några tillfällen användes den av respondenten för att slå upp något begrepp. Fördelen med ljudupptagning var dels att jag kunde fokusera på intervjun på ett bättre sätt i stället för att för anteckningar, dels att jag kunde lyssna flera gånger under transkriberingen av materialet.

## 5.5 Analysmetodik

Det empiriska materialet har tolkats med inspiration från hermeneutiken där syftet varit att förstå de intervjuade lärarnas uppfattningar om bedömning och deras arbete med dessa. Hermeneutiken innebär i korthet att en text, vilken här menas utskrift av intervju tolkas utifrån en helhet, till delar för att sedan som en helhet, ge en djupare förståelse för meningen med det sagda. Kvale och Brinkman (2014) menar att med meningstolkning kan forskaren förstå meningen med det sagda. Genom meningskoncentrering omformulerades lärarnas ibland långa yttranden, så att huvudinnebörden av deras svar framgick tydligare.

Det transkriberade materialet genomlästes flertal gånger, därefter skedde en färgmarkering för att skapa en överblick. Då intervjuguiden upprättats utifrån de tre frågeställningarna kändes det naturligt att sortera in respondenternas svar utifrån samma ordning och med samma underrubriker. Svaren jämfördes därefter för att hitta mönster av likheter och/eller olikheter i materialet.

Det sociokulturella perspektivet kommer i analysen att belysas genom lärarna förutom sina tolkningar av begrepp även ger beskrivning av det praktiska arbetet. I de beskrivningar som framkommer ger lärarna uttryck för språkets och kommunikationens betydelse i bedömningsprocessen vilket är ett av nyckelbegreppen i det sociokulturella perspektivet.

## 5.6 Studiens tillförlitlighet

En fråga jag som forskare behöver ställa mig är om mätinstrumentet i studien är tillräckligt tillförlitligt för att ge svar på de ställda frågorna. Det är tre begrepp som tillsammans avgör detta och dessa är validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Kvale och Brinkman (2014) argumenterar för att den kvalitativa forskningsintervjun lämpar sig särskilt väl, för att genom ledande frågor pröva tillförlitlighet och verifiera tolkningar hos den intervjuade. Genom att

synliggöra sin egen förförståelse och dess betydelse vid den hermeneutiska tolkningen forskaren gör, så har läsaren möjlighet att göra sin egen bedömning av tillförlitligheten i resultatet. Författarnas slutsats är att det inte finns några entydiga kvalitetskriterier för forskningsintervjuer men att det bygger på en hantverksskicklighet hos forskaren där känslighet för sociala relationer och medvetenhet om hur kunskap bildas är lika väsentliga som att behärska frågetekniken.

Det finns inga fasta kriterier för vad som utgör en bra intervju när det gäller den vetenskapliga och etiska kvaliteten. Bedömningen av intervjukvaliteten beror på intervjuens specifika form, ämne och syfte. (s. 216)

Studien består av sex intervjuer av lärare verksamma inom grundsärskolan inriktning träningskola och det är deras tolkningar av begrepp samt deras praktiska arbete som kommer att vara till grund för resultatet.

Med *reliabilitet* i en studie menas om det är möjligt att reproducera resultatet vid andra tidpunkter och av andra forskare. I en intervju kan det enligt Kvale och Brinkman (2014) inträffa att intervjupersonerna ger olika svar till olika intervjuare eller förändrar sina svar under intervjun, i denna studie har samma person utfört samtliga intervjuer vilket ökar tillförlitligheten. Jag är medveten om att min egna förförståelse, som uppstår på grund av arbete i liknande verksamhet kan ha styrt de följdfrågor som ställdes under intervjuerna och på så vis ha påverkat de svar som gavs. Kvale och Brinkman (2014) menar att en för stark tonvikt på reliabilitet under en intervju kan motverka kreativiteten och att det blir mer resultat då intervjuaren får använda sin egen intervjustil och improvisera. Antalet intervjuer är få till antalet, samt att det kan vara särskilt intresserade lärare som valde att ingå i studien är även det en faktor att ta med i beaktandet av reliabiliteten.

Med *validitet* i en studie menas i vilken utsträckning en metod mäter det som avses att mäta. Genom att utformningen av intervjuguiden stämmer överens med studiens syfte och frågeställningar anser jag att så är fallet. Kvale och Brinkman (2014) menar att validitet i en intervjustudie innebär att forskaren behöver vara medveten om att det aldrig går att vara säker på att intervjupersonen säger vad den anser, vilket aldrig helt går att kontrollera. Genom att under intervjun sammanfatta vad personen uttalat anser jag att direkta missuppfattningar från min sida har begränsats då det har givits möjligheter till förtydliganden från deras sida. Intervjuerna är transkriberade i sin helhet och även det kan öka validiteten då forskaren inte går miste om någon information.

Med *generaliserbarhet* i en studie menas hur väl det går att dra slutsatser från studien till ett större sammanhang. Kvale och Brinkman (2014) menar att det är läsaren av en studie som utifrån beskrivningen av hur den gått till bedömer om resultaten kan generaliseras till en ny situation. Studiens resultatet är inte generaliserbart till alla verksamma lärare inom nämnda skolform men den kan tillsammans med fler liknande studier bidra till att öka kunskapen inom det specialpedagogiska forskningsfältet vad gäller tolkningar av nämnda begrepp.

## 5.7 Etik

Kvale och Brinkman (2014) visar att det i intervjuundersökningens alla stadier finns etiska frågor att ta ställning till och att det därför är viktigt att beakta det redan i början av undersökningen. En forskare behöver ta ställning till hur dennes rätt att genomföra en studie ställs mot individens rätt till skydd. Forskningskravet och individens skydd ska alltid vägas

mot varandra. Vetenskapsrådet (2011) ger forskare vägledning genom hela det planerade arbetet och påtalar vikten av att forskaren innan studien behöver planera för ett etiskt förhållningssätt. I studien beaktas informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

*Informationskravet* är tillgodosett genom att den första kontakten tagits med rektorer på respektive skola och att denne sedan har förmedlat kontakt med respektive lärare. Dessa informerades om syftet med intervjun och vilka övergripande frågor som kommer att beröras samt att jag avser att spela in intervjun som en ljudfil. *Samtyckeskravet* är tillgodosett genom att deltagandet varit frivilligt och att information har getts om möjlighet att avbryta deltagandet. *Konfidentialitetskravet* är tillgodosett genom att det i studien inte framgår varken kommun, skola klassnamn eller lärares namn. *Nyttjandekravet* är tillgodosett genom att det inspelade materialet efter transkribering raderades samt att garantier gavs att materialet inte skulle komma att användas i något annat sammanhang än denna studie.

En intervjusituation innebär att en person vill veta något som den andre vet. Intervjuaren har ett syfte och en förförståelse för vad som är intressant. Det kan ses som ett utnyttjande vilket Ödman (1998) anser är ett etiskt dilemma eftersom det innebär ett objektifierande av intervjupersonen. Lösningen på dilemmat anser han är att klargöra intentionen med intervjun och att vara noga förberedd så manipuleringen av den andre reduceras till ett minimum. Genom noggrann planering och medvetenhet om ovanstående så menar jag att manipulering inte har skett i studien. Ämnet var inte heller obekant för respondenterna och de hade genom missivbrevet en förförståelse innehållet för studien.

## 6 Resultat och analys

Resultaten är strukturerade utifrån de frågeställningar som studien ämnar ge svar på. Först kommer en kort beskrivning av de lärare som deltagit i studien och vilka organisatoriska förutsättningar de arbetar i. Efter det ges en redogörelse för hur väl förtrogna lärarna känner sig med styrdokumentet. I den tredje delen framgår hur lärarna tolkar olika begrepp som skrivs fram i kunskapskraven. I den fjärde delen kommer en redogörelse av lärarnas uppfattning av begreppet ”att utgå från elevens förutsättningar”. I den femte och sista delen redogörs för hur läraren i det pedagogiska arbetet arbetar för att synliggöra elevens kunskaper. Den beskrivande texten varvas med citat från respondenterna för att tydliggöra de uppfattningar som framkommit, där lärarna benämns med beteckning L1- L6.

### 6.1 Bakgrundsbeskrivning

De intervjuade lärarna arbetar i träningsklasser med blandade åldrar, två lärare har elever i år 6-9, en lärare har elever i år 6-7, två lärare har elever i alla årskurser och en lärare träffar samtliga elever på skolan i ett estetiskt ämne. Klassernas storlek varierar mellan 3-5 elever. Fyra av lärarna har behörighet att undervisa i träningssskolan, antingen genom utökad behörighet på grund av erfarenhet eller genom speciallärarexamen/specialpedagogexamen. Två av lärarna går sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning.

### 6.2 Förtrogenhet med styrdokument

Samtliga lärare säger att de fått alldeles för lite stöd att sätta sig in i läroplanen (Lgr11 sär) när den började gälla ht 2011. Lärarna nämner till exempel en dagkonferens som Skolverket hade i samband med införandet, gemensam dag med grundskolan på kommunnivå och nätverksträffar i regi av Specialpedagogiska skolmyndigheten. För övrigt har lärarna själva organiserat diskussioner och studerat innehållet dels ensamma, dels tillsammans med kollegor på den egna arbetsplatsen.

*Det är först de två senaste åren vi har börjat få tid till att sitta tillsammans och försöka ”spåna” lite, vad betyder det här egentligen. (L6)*

Några har även gjort studiebesök på andra skolor för att få inspiration och lära av varandra. Lärarna uttrycker att de kontinuerligt använder sig av läroplanen i planeringen av undervisningen. Samtliga lärare uttrycker att de känt sig osäkra på tolkningen av förmågorna i kunskapskraven och att det även inom kollegiet förekommer olika tolkningar. Det har också förekommit att lärare som deltagit i olika föreläsningar tycker att de fått motstridiga uppgifter hur de ska arbeta med bedömningar inom träningssskolan.

*Så kommer någon och föreläser och då tycker man att det låter bra, sedan kommer någon annan och då tycker man att det låter ju bättre. Det har varit lite olika bud hur pedagogiska planeringar ska se ut och vara kopplade till allting. (L3)*



I intervjuerna upplevde tre av lärarna svårigheter i bedömningsarbetet när lärare från grundskolan som undervisar i de praktisk - estetiska ämnena ska bedöma elever i träningskolan.

*De är absolut inte insatta, och så sitter vi där och säger att den här läser efter träning på låg nivå. Den här läser efter träning på ganska hög nivå. Det här är svårt för dem att förstå ibland. (L2)*

De tre lärarna uttryckte att det tar mycket tid att gå igenom eleverna och de lärarna behöver stöd eftersom de inte har så god kännedom om de enskilda eleverna. De är i regel inte heller insatta i tränings skolans kursplan och vad det innebär att eleverna har olika förutsättningar att nå målen.

## 6.3 Tolkning av förmågor

Under den här rubriken redovisas de intervjuade lärarnas egna tolkningar av de förmågor i kunskapskraven som utgör en av studiens frågeställningar.

### 6.3.1 Delta (grundläggande nivå)

Två av lärarna tolkar att det räcker med att eleven varit med rummet för att ha deltagit och därmed bli godkänd. Den ena av de två anser att genom att kraven är så lågt ställda blir alla elever godkända, något annat är inte möjligt. Däremot så ska eleven utifrån sina individuella mål utmanas att delta så mycket som är möjligt. Den andra av de två lärarna berättar att diskussioner har förts om de skulle ha någon form av gradering i begreppet delta kopplat till hur mycket aktivitet eleven har visat. Efter att ha frågat Skolverket har hon nu förstått att det räcker med att eleven varit med i rummet. Hon uttrycker en oro för att bedömningen blir för torftig och att det inte säger någonting om elevens förmåga.

*Vi som suttit med det här menar ju att det kanske borde finnas en gradskillnad i deltagit. Men Skolverket menade att det behövdes inte. Då blir man lite rädd att de här eleverna ska gå här i nio år och det finns ju inte ens att de ska bli underkända. (L3)*

De fyra andra lärarna tolkar att eleven ska ha visat någon form av aktivitet. Det kan vara ett intresse, nyfikenhet eller glädje. Det kan till exempel innebära att eleven med hjälp har hållit i en pensel och målat, vispat, trummat eller fokuserat på det som händer.

*Ja, jag tänker att de i alla fall behöver mycket stöd, kanske att någon behöver få hjälp rent fysiskt med att hålla i handen för att utföra något eller hjälp med att fokusera på det som händer. (L1)*

*Man ska i alla fall vara där det sker, där det händer. Så tror jag att jag har landat. (L5)*

*Att delta är ju inte samma sak för alla elever, utan det är individuellt hur mycket man deltar. (L2)*

Genomgående uttrycker lärarna att det inte räcker med att sitta i rummet helt ointresserad.

### 6.3.2 Medverka (grundläggande nivå)

Medverka finns med som förmåga vid endast ett ställe i träningskolans kunskapskrav. Det finns i ämnesområdet för motorik och där i samband med att medverka i att följa allemansrättens regler.

Samtliga lärare ställde sig frågande till vad som egentligen menades. Tre av lärarna ansåg att det innebär en större grad av självständighet att medverka än att delta och att eleven skulle försöka mer själv, medan andra ansåg att de nog behövdes lika mycket stöd i de båda begreppen.

*Jag tänker att vi på den här skolan inte har diskuterat det riktigt färdigt heller, och jag vet att vi tycker olika. (L5)*

*Jag tänker att det räcker inte med att ha hållit i trumman, eleven ska trumma också. (L1)*

*Man undrar hur de tänkte när de skrev det där, medverka kommer annars i grundsärskolans kursplan på E-nivå. (L2)*

Här märktes tydligt en osäkerhet hos samtliga lärare av tolkningen. Alla lärare uttryckte även att det bland kollegor fanns olika tolkningar i skillnad mellan delta och medverka.

### 6.3.3 Använder (fördjupad nivå)

Tre av lärarna säger att de har någon enstaka elev som vid enstaka moment kan bedömas i fördjupade kunskaper. Samtliga lärare har ändå bidragit med en åsikt om betydelsen av begreppet.

När eleven först har deltagit i ett moment flera gånger med hjälp, sedan självständigt kan utföra momentet i olika situationer utan beroende av vuxenstöd uttrycker alla lärare att eleven använder förmågan. Alla lärare menar även att eleven ska kunna generalisera förmågan till andra situationer än den inövade. En lärare ansåg att eleven ska veta när den ska använda det den har lärt sig.

*Jag ökar utmaningen så att de kan använda kunskapen de har fått när de har deltagit till ett svårare moment, då kan jag se att de har använt kunskapen. Av erfarenheter eller det man gjort tidigare så kan man bygga på att öka kunskapskravet. (L4)*

*Ja, då ska de kunna generalisera kunskaperna till flera tillfällen och inte vara lika beroende av vuxenstöd. Ska veta när de använder det de lärt sig, det är ganska svårt för många elever. (L1)*

Samtliga lärare ansåg att skillnad mellan delta och använder är stor och att det krävs att eleven får öva mycket på samma moment i olika situationer för att ha en möjlighet att uppnå kunskapskravet.

### 6.3.4 Beskriver (fördjupad nivå)

Samtliga lärare var av den uppfattningen att eleven ska återberätta något, tala om något den har varit med om eller beskriva något konkret eller en bild. Det kan fungera med hjälp av mer avancerade kommunikationsverktyg eller tecken. Att beskriva något med hjälp av bilder kan också fungera om de har fotat under en utflykt och eleven sedan har de bilderna som stöd i beskrivandet.

*Jag har inte hittat något sätt för mina elever utan tal att beskriva något. (L5)*

*Det krävs ändå en högre kognitiv förmåga för att kunna det, det har inte mina elever. (L3)*

Två av lärarna har elever med autism och de uttrycker att de eleverna har svårt med att föreställa sig något, fantisera och att kunna beskriva. Alla var av den uppfattningen att det är en svår förmåga att uppnå.

### 6.3.5 Identifierar ord och begrepp (grundläggande nivå)

Alla lärare säger att de endast behöver svaga signaler från eleverna för att anse att de har uppfyllt kunskapskravet. Att identifiera ord och begrepp kan till exempel vara ett igenkännande i form av en blick eller rörelse. Det kan vara att läraren ser en förväntan eller motvilja hos eleven när den känner, ser eller hör ord och begrepp.

*Identifiera, så kanske jag bara ser att eleven känner igen vad jag säger. Det räcker med ögonkontakt att den visar genom det. (L1)*

*Jag tycker det är svårt, men om jag ber eleven ta ett föremål och den gör det, då har den ju identifierat, kanske samma som att känna igen. (L5)*

Lärarna angav också att det tog tid att lära känna varje elevs signaler men att det diskuterades sådana iakttagelser med assistenterna.

### 6.3.6 Använder ord och begrepp (fördjupad nivå)

Samtliga lärare anser att det innebär att eleven mer självständigt, använder ord och begrepp för att förmedla något. Med hjälp av ord eller annat kommunikationssätt använder begrepp på ett riktigt sätt i rätt sammanhang. Eleven kan till exempel uttrycka vad den vill sjunga, ge rätt svar vid en direkt fråga om begrepp från ett kunskaps – eller temaområde.

*Jag tänker att eleven först känner igen ord och begrepp, och visar kanske det genom att samspela. Att använda ord och begrepp går att göra utan tal men eleven ska agera mer självständigt, vara mer aktiv och kunna använda det i olika situationer. (L2)*

*Jag tänker att om vi vuxna använder olika begrepp, så på sikt kan eleverna använda dem, men det är inte säkert att de når dit. Kanske om de hör oss använda orden så. (L6)*

*Om jag använder ett begrepp så ska eleven kunna tänka det och visa igenkännande, där är inte mina elever. (L4)*

Även här var lärarna överens om att det är stor skillnad på grundläggande nivå där eleverna ska identifiera begrepp och den fördjupade där de ska använda begrepp.

### **6.3.7 Analys**

Utifrån resultatet framkommer att lärarna är osäkra på hur de ska tolka begreppen. De har på olika sätt sökt svar dels från Skolverkets material, dels från diskussioner med kollegor. Genomgående framkommer att de förmågor som finns i de grundläggande kunskapskraven kräver olika grader av vuxenstöd, medan de förmågor som finns i de fördjupade kunskapskraven ska genomföras mer självständigt av eleverna. Lärarna anser att det är stor skillnad mellan grundläggande och fördjupade kunskapskrav, där alla ansåg att deras nuvarande elever i träningsskolan inte kommit till fördjupade annat än i enstaka moment. Lärarna menar även att det är deras ansvar, men även en utmaning att hitta de aktiviteter som väcker intresse hos eleverna.

När de gäller förmågor på grundläggande nivå så framkommer det i resultatet två tolkningar av att eleven har deltagit, där den ena tolkningen är mer generös och innebär att det är tillräckligt att eleven är närvarande i rummet. Den andra tolkningen innebär krav på någon sorts aktivitet hos eleven. Samtliga lärare är av den åsikten att delta, innebär att eleven gör något med stöd från personal. Begreppet medverka vilket endast förekommer en gång på grundläggande nivå väckte undran hos lärarna. Eftersom det förekommer mer frekvent i grundskolans kursplan på E- nivå så ansåg några att det innebär mer aktivitet från elevens sida än att delta, medan andra ansåg att begreppen var synonyma med varandra. Den tredje förmågan på grundläggande nivå är att identifiera ord och begrepp. De var överens om hur de skulle tolka begreppet och vad det innebar för aktivitet hos eleven.

När det gäller bedömning av förmågor på fördjupad nivå så uttryckte lärarna att de inte hade så stor erfarenhet av det. De upplevde att det var ett stort steg mellan grundläggande och fördjupad nivå utifrån deras åsikt att eleven skulle genomföra förmågan med högre grad av självständighet. Det räcker inte med vara med i en aktivitet, utan eleverna ska kunna använda sig av tidigare kunskaper för att genomföra aktiviteten. De menade att eleverna behöver möta olika aktiviteter, med olika material och i olika sammanhang för att kunna generalisera sina kunskaper.

## **6.4 Utifrån elevens förutsättningar**

Lärarna fick i intervjuerna frågan vad de menar med att i bedömningen utgå från elevens förutsättningar. Samtliga lärare ansåg att grunden är att ha en god kännedom om varje elev och vilka styrkor och svagheter den har. Först då går det att ta hänsyn till elevens förutsättningar. Eleven måste få visa sin förmåga på det sätt som passar den. Flera av lärarna gav som exempel kommunikation, där det är viktigt att hitta ett sätt så att eleven kan påbörja, upprätthålla och avsluta kommunikation, vilken kan vara så basal som genom kroppskontakt. Hänsyn ska tas till om eleven till exempel hör eller ser dåligt, har språkstörningar, rörelsehinder, autism eller ADHD. Lärarna har tolkat de anvisningar som finns att om eleven

har varit i skolan så ska den också vara godkänd på grundläggande nivå. De menar också att om eleven inte kan visa sin förmåga så är metoden för bedömning inte rätt för just den eleven eller så har inte eleven fått öva i tillräckligt många situationer.

*Det eleven kan göra ska den göra, annars tycker jag inte att det är godkänt. (L3)*

*Det är ju min utmaning att se på alla förmågor som finns i de olika ämnesområdena och hitta metoder där man ändå så långt som möjligt kan visa. Om de inte vill så är det fel på metoden, då får jag hitta på något annat sätt för eleven att visa. (L4)*

*Jag ska planera en sådan undervisning att det är möjligt för dem att lyckas. (L1)*

*Alla borde klara målen utifrån sina förutsättningar. (L2)*

Samtliga lärare uttrycker att de redan i planeringen funderar över hur den enskilda eleven ska kunna visa sin förmåga och att alla elever ska utmanas på sin nivå.

### **6.4.1 Analys**

När det gäller begreppet att utgå från elevernas förutsättningar så visade inte lärarna någon osäkerhet. Deras uppfattningar var samstämmiga, där det framgick att kännedom om elevens styrkor och svagheter var en förutsättning för att ställa rätt krav inför planering, genomförande och bedömning av de olika kunskapskraven. Att begreppet innebar en variation av undervisningsstrategier och bedömningssituationer för att möta varje individ sågs även som en utmaning i arbetet.

## **6.5 Lärarnas praktiska arbete med kunskapsbedömningar**

Under den här rubriken redovisas lärarnas beskrivningar hur arbetsprocessen angående kunskapsbedömningar bedrivs i deras egen verksamhet. De metoder och strategier lärarna använder för planering och synliggörande av förmågorna samt hur dessa dokumenteras kompletteras med citat för att ge läsaren en tydligare bild.

### **6.5.1 Planering**

När det gäller kunskapsbedömning så uttryckte samtliga lärare att de utgick från två olika spår, dels elevens individuella mål som framgår av elevens individuella utvecklingsplan vilken är en överenskommelse mellan vårdnadshavare och pedagog, dels innehållet i kursplanens olika ämnesområden. Det var inte alltid som lärarna fann en samstämmighet mellan dessa två spår och samtliga lärare uttryckte att de då lade större vikt vid elevens individuella mål. Fyra av lärarna berättade att de förmågor eleverna ska utveckla finns synliga i klassrummet som en påminnelse både för elev och personal.

Fyra lärare planerade i början av ett arbetsområde (till exempel ett årstidstema) vilka förmågor eleverna skulle träna och på vilket sätt dessa förmågor skulle bedömas när arbetsområdet avslutades.

*Då tittar jag vad står för syfte och vad står i det centrala innehållet och vad jag då ska tänka på. Så tänker jag på vilka elever jag har och vilka förmågor som ska bedömas och hur jag ska göra det. (L4)*

Två av lärarna medgav att de inte på planeringsstadiet bestämde hur eleven skulle bedömas och att de därför bestämde det i slutskedet. Dessa två uttryckte att de inte hade tänkt på att de redan vid planeringsstadiet skulle kunna bestämma hur och när det skulle ske, men gav på olika sätt uttryck för att det absolut är möjligt. Samtliga lärare skapade aktiviteter så att de kunde bedöma elevernas förmågor.

*Om jag plockar ett mål från läroplanen, hur ska jag då bedöma det. Det måste jag ha i bakhuvudet. Jag måste formulera det på ett sånt sätt att jag kan bedöma det, det är svårt. (L6)*

Kursplanerna för de olika ämnesområden användes regelbundet av alla lärare vid all planering för att identifiera det centrala innehållet och vilka förmågor som kunde passa till undervisningens aktiviteter.

Hälften av lärarna uttryckte en frustration över att innehållet i kursplanerna inte passade till elevgruppen och att det fanns så många delar de inte kunde arbeta med eftersom eleverna har svårt att relatera till innehållet. Lärarna har tolkat att eleverna under sina nio år ska delta i samtligt innehåll även om det kan ske av mer övergripande art.

*Men sen hur det är med våra elever. När man kom längst ner på botten så tog nog luften slut på Skolverket, för våra elevers grundläggande förmågor finns liksom inte med. (L3)*

*Det är lite högrävande ibland, man undrar om de som skrivit läroplanen är så insatta i träningsskolans elever. (L6)*

*Mycket av det man jobbar med, det som behövs för att komma med på banan det finns ju inte ens i kursplanen. (L3)*

De lärarna som var mest kritiska menade att elevernas behov av omvårdnad och träning av basala färdigheter tar lång tid och att de då måste välja elevens individuella mål i första hand. Två lärare menade att vid utformningen av träningsskolans kursplan så fanns inte kunskapen om dess elever med.

## **6.5.2 Dokumentation**

Tre av lärarna vilka arbetade i två olika kommuner använde ett kommungemensamt digitalt verktyg för planering av elevernas individuella utvecklingsplan och bedömning, där bedömning skedde terminsvis eller efter avslutat arbetsområde. Utöver det så använde sig lärarna av allt från att samla information om eleverna i sitt eget huvud, till att notera skriftligt i kollegieblock eller i elevernas pärmar. Fyra av lärarna kompletterade dokumentationen med kamera eller Ipad när eleverna utvecklade sina förmågor. En av lärarna använde sig av en fotokalender där varje elevs bilder daterades med dagens datum. I den klassen hade alla elever varsin Ipad som följde elevens hela dag, både i skolan, på fritids och i hemmet.

Tre av lärarna hade för avsikt att börja med en bedömningspärm, där alla förmågor och allt centralt innehåll är illustrerat med bilder. Där ska finnas möjlighet att notera när de enskilda förmågorna är uppnådda. En lärare har börjat med pärmen under innevarande hösttermin.

*Progressionen har jag på film och jag kan gå tillbaka på varje elev. Utvecklingen går så sakta. (L3)*

*Jag tror att jag skulle kunna bli mycket bättre på att dokumentera när eleven har tillägnat sig en förmåga, det kan vara små saker flera gånger i veckan eller mer sällan. Sedan är det svårt för ibland backar eleverna och då får man börja om igen. Men då är det förstås inte en befast kunskap. Hur dokumenterar jag då. (L5)*

Samtliga lärare ansåg att det behövdes flera olika sätt att dokumentera elevernas lärandeprocesser, och prövade sig fram med olika metoder.

### **6.5.3 Sambedömning**

Sambedömning skedde främst tillsammans med de assistenter som arbetade med eleverna i klassen. I de fall där eleven även träffade andra lärare så träffade tre av lärarna dessa lärare och hade bedömningskonferens. De andra tre lärarna fick informationen via e-post eller i det digitala verktyget. Samtliga lärare ansåg att sambedömningen med klassens assistenter var en viktig del för att få syn på elevens förmåga eftersom läraren inte kunde arbeta varje dag med alla elever. Beroende på hur många elever det fanns i klassen kunde det dröja upp till fyra dagar innan läraren arbetade enskilt med varje elev. Assistenterna var även de som alltid deltog när andra lärare ansvarade för undervisningen. Två av lärarna var ibland med även på de lektionerna och kunde då följa elevens utveckling själv. Lärarna uttryckte att svårigheten med sambedömningen med andra lärare var att de inte är så insatta i träningskolans kursplan och att de inte har diskuterat tolkningar av kunskapskraven. I de fall assistenterna hade stor erfarenhet gav lärarna deras synpunkter stor betydelse men där hade inte heller någon tid givits till att diskutera tolkningar av kunskapskrav eller innehållet i kursplanen.

### **6.5.4 Vikten av bedömning**

Samtliga lärare var av den åsikten att eleverna inom träningskolan själva inte var medveten om bedömningen. Fyra av lärarna gjorde bedömningen att inte föräldrarna var intresserad av kunskapskraven i kursplanen, utan att de var mer intresserad av att deras barn var nöjda med skolan och att de mår bra. Två av lärarna ansåg att de hade några föräldrar som intresserade sig för innehållet i kursplanen, men inte på så sätt att det blev någon diskussion angående vad ordens betydelse. Däremot så var alla lärare av den åsikten att det är viktigt för dem att veta var eleverna står i förhållande till kunskapskraven, dels för att planera sin undervisning men även för att dokumentera elevernas förmågor inför byte av grupp eller skola.

Samtliga lärare ansåg att det givits för lite utbildning och möjlighet till diskussion av hur orden i kursplanen ska tolkas. De uttryckte också att det tagit alldeles för lång tid innan stödmaterial funnits till hand.

*Äntligen kommer stödmaterial och konferenser, att de har börjat tänka på oss, vi har famlat i mörker under flera år nu. (L3)*

I framtiden hade lärarna en förhoppning om att få till en större samsyn, i alla fall på den egna arbetsplatsen.

### **6.5.5 Analys**

När det gällde det praktiska arbetet så hade lärarna två olika spår att utgå från, dels elevernas individuella målen och dels kunskapsmålen i kursplanen. Lärarna prioriterade elevernas individuella mål då de ansåg att de var till mest nytta för eleverna. Det framfördes mycket kritik mot innehållet i träningsskolans kursplan då lärarna uppfattade att stora delar av innehållet som ska behandlas inte är relevant för elever på tidig utvecklingsnivå. Lärarna menade att eleverna har stora behov av omvårdnad och träning i basala färdigheter vilka tar lång tid i anspråk. De uttryckte en oro att det finns en risk att vissa delar av det centrala innehållet endast genomförs för att kunna dokumentera att det är utfört. Lärarna uttryckte också att det stödmaterial som nu kommit skulle ha funnits långt tidigare. Vid bedömning av elevernas förmågor användes det främst bilder, anteckning och film. Bedömningen framstod inte alltid som systematisk förutom inför utvecklingssamtal där alla lärare hade fasta rutiner för dokumentationen. Lärarna konkretiserade och synliggjorde mål för eleverna och mål för undervisningen, dessa var också till hjälp för till exempel de assistenter som arbetade med eleverna. Att lärarna kände en osäkerhet i bedömningsarbetet resulterade i att de själva försökte konstruera former för dokumentation, sökte stöd hos andra pedagoger och assistenter samt själva studerade kursplaner, kommentarmaterial och annat stödmaterial från Skolverket. Lärarna uppfattade inte heller att vårdnadshavare fäste så stor vikt vid förmågor kopplade till kunskapskraven. De uppfattade att för vårdnadshavarna var de individuella målen samt att deras barn måste bra det viktigaste att kommunicera om. För lärarna själva var bedömningen av elevernas förmågor i förhållande till kunskapskraven en förutsättning för att planera en individuell undervisning där eleverna fick möjlighet till utveckling.



## 7 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion som efterföljs av resultatdiskussionen. Kapitlet avslutas med slutord som innehåller förslag på fortsatt forskning.

### 7.1 Metoddiskussion

Studiens syfte är att ta reda på hur lärare inom grundsärskolan tolkar de förmågor som skrivs fram i kunskapskraven för träningskolans kursplaner samt hur förmågorna omsätts i praktisk verksamhet. Valet av metod bestämdes utifrån att det vara lärarnas tolkningar och deras resonemang som skulle leda fram studiens frågeställningar. Utgångspunkten är lärarnas egna erfarenheter och föreställningar och det innebar att valet föll på den halvstrukturerade begreppsintervjun där det fanns möjlighet att under intervjun ställa kompletterande frågor och följa deras tankegångar.

Att hitta rätt respondenter till undersökningen tog en hel del tid i anspråk och samtliga intresserade i urvalsgruppen intervjuades. Med tanke på svårigheten att få kontakt med rektorer för att få tillgång till lärarkategorin hade den processen varit enklare om jag i stället hade tagit direktkontakt med lärare verksamma vid grundsärskolor. Valet att gå via rektorer grundade sig på att jag ville förvissa mig om att det inte skulle uppstå problem i samband med det etiska överväganden som en undersökning behöver ta hänsyn till. Respondenterna visade alla ett stort engagemang i sitt arbete samt hade adekvat utbildning för verksamheten och lång erfarenhet. Det empiriska materialet hade kunnat varit större om fler lärare intervjuats, men det är osäkert om resultatet hade blivit annorlunda då det fanns en stor samstämmighet i materialet. Om det i stället varit en blandning av lärare med och utan utbildning eller kortare erfarenhet hade kanske resultatet sett annorlunda ut vilket skulle kunnat påverka resultatet.

Intervju som metod fungerade bra, att ha en intervjuguide som stöd underlättade situationen. Framför allt var den ett bra verktyg för att leda tillbaka respondenterna när intervjuerna tog andra spår, vilket skedde i samtliga intervjuer. Utskrifterna av intervjuerna var ett omfattande arbete då framför allt ett par av dem sträckte sig över en timme. Med mer erfarenhet inom intervjuteknik hade dessa kunnat förkortas utan att påverka resultatet.

Att studien har utförts av en person kan även det ha gett begränsningar i tolkning av resultatet, då det inte går att helt bortse från egen förförståelse och värderingar inom det undersökta området. Med någon person att diskutera resultatet med hade kanske andra frågor ställts och andra slutsatser dragits. Under slutskedet av arbetet väcktes tankar på att intervjuerna kunde ha kombinerats med att ta del av lärarnas dokumentation av bedömningar för att på så sätt jämföra samstämmighet mellan utsagor och dokument.

### 7.2 Resultatdiskussion

Under den här rubriken diskuteras resultat från intervjuerna tillsammans med skolans styrdokument, teorier för lärande och bedömning samt aktuell forskning. Studiens syfte och frågeställningar löper som en tråd genom diskussionen, där de två första frågeställningarna vilka ämnar ge svar på tolkningar av begrepp diskuteras i den första delen och det praktiska arbetet diskuteras i den andra delen.

Som inledning i intervjuerna fick lärarna berätta vilken utbildning de hade, hur förtrogna de var med skolans styrdokument samt vilket stöd de upplevde sig ha fått inför implementeringen av Lgr11sär. Jag ansåg att det kunde vara intressant då de faktorerna kan vara en hjälp vid analys av resultatet.

Samtliga lärare kan sägas ha den behörighet som erfordras för den elevgruppen som de undervisar i, även om två av dem gick sista terminen på speciallärarutbildningen. Man kan anta att just det faktum att de hade en gedigen erfarenhet och rätt utbildning hade medfört att de själva utifrån de styrdokument och det stödmaterialet som tillkommit efterhand ändå kunde utföra sitt uppdrag. Det är inte i överensstämmelse med den rapport från Skolverket (2001) som uttrycker brist på kompetens angående styrdokument och utbildad personal. Lärarna kände sig ensamma i sitt arbete och hade heller inte känt i det inledande arbetet med Lgr11sär att de fått tillräckligt stöd från kommun och skolläda att sätta sig ner och tillsammans med kollegor diskutera innehållet i läroplanen. Där kan man fundera över om det beror på att grundskolans måluppfyllelse ses som mer angeläget att satsa på eftersom den avspeglas i de skolresultat som presenteras eller om så är fallet även för grundskolans lärarkår. Det kan även bero på att lärarkåren inte är så stor eller att det i kommunerna råder okunskap om grundsärskolans verksamhet.

Vilken anledning är så påverkar det undervisningens kvalitet att lärarna inte känner sig helt bekväma med styrdokumentens innehåll. Alla lärare var positiva till att utvecklas i sitt arbete och tog del av konferenser, stödmaterial och nätverksgrupper. Alla genomförde även studiebesök på andra skolor och i andra kommuner för att få inspiration och tips i sitt arbete. Det tillsammans tyder på ett stort engagemang i yrkesgruppen som alla gärna ville utveckla sin egna skolas arbete med bedömningar. Att lärarna själva med hjälp av bedömningslitteratur och forskning kan utveckla sin kompetens på området menar Korp (2011) är möjligt medan Törnvall (2001) och Seger (2014) utifrån sina studier menar att lärarna behöver mer stöd i bedömarkompetens och särskilt lyfter fram fortbildning och kollegialt lärande. Framför allt Seger (2014) menar att lärarna behöver mer stödmaterial och konkreta anvisningar om bedömning av förmågorna. I studiens resultat framkommer att lärarna gör som Korp (2011) menar och efterfrågar de slutsatser som Törnvall (2001) och Seger (2014) gör i sina studier.

### **7.2.1 Tolkning av kunskapskrav samt att utgå från elevens förutsättningar**

Om vi då övergår till hur lärarna tolkar de begrepp som finns framskrivna i kunskapskraven så framgår det att lärarna överlag anser att samtliga elever blir godkända i de grundläggande förmågorna. Det enda tillfället när elever inte blir godkända är i princip vid stor frånvaro eller att eleverna inte förmås att på något sätt delta i undervisningen. Efterhand som de deltagit i konferenser, läst stödmaterial, diskuterat med kollegor och i något fall även direkt ställt frågan till Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten säger de sig ha förstått att eleverna inte kan bli underkända i grundläggande förmågor. Lärarna var inte helt övertygade om de gjorde rätt tolkning men motiverade det med att de även hade möjlighet att utgå från varje elevs förutsättningar.

I träningskolan har de flesta elever en eller flera funktionsnedsättningar förutom utvecklingsstörning och lärarna menade att det kunde vara avgörande för hur väl kunskapskravet var möjligt att uppnå. Studier av Rutland och Campbell som (Granlund & Göransson, 2011) citerar, visar att personer med utvecklingsstörning som fått ett varierat stöd

vid inlärnin g lärde sig mer än de som fått samma typ av stöd. De drar den slutsatsen att vilken typ av stöd som ges har en större betydelse än personens intelligenskvot. Flera av lärarna sade sig också skapa olika undervisningssituationer för att eleverna skulle kunna generalisera sina förmågor.

Det finns inte uttalat hur förmågorna ska tolkas utan lärarna menar att det avgör de själva. Enligt Lgr11sär (Skolverket 2011a) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov vilket man kan fråga sig stämmer överens om att det finns uttalade kunskapskrav som ska ha uppnåtts för träningsskolans elever i slutet av årskurs nio. Flera lärare uttryckte att det centrala innehållet som förmågorna ska prövas mot, inte i alla delar var relevant för alla elever. Det fanns även lärare som reflekterade över att bedömningarna i träningsskolans ämnesområde inte har någon betydelse för elevens fortsatta utbildning eftersom dessa inte ligger till grund för elevens fortsatta utbildning. Förklaringen till det är att en elev som är mottagen i grundsärskolan enligt Skolverket (2013b) har rätt att få sin utbildning i gymnasiesärskolan. En fråga man kan ställa sig är hur viktigt det är med den likvärdiga bedömningen för just den här elevgruppen. Gruppen som sådan är mycket heterogen och det är näst intill omöjligt att jämföra eleverna med varandra. Skolverket (2015) menar att både undervisningen och bedömningarna behöver anpassas för att möta varje elevs förutsättningar och behov och det framgick tydligt att så också skedde i de olika verksamheterna.

När det gällde tolkning av förmågorna vad gällde kunskapskraven i fördjupade förmågor rådde en större osäkerhet bland respondenterna. Lärarnas uppfattning var att det krävdes högre grad av självständighet och aktivitet hos eleverna, men hur mycket var de inte säkra på. Dessutom skulle de utgå från elevens förutsättningar. Skolverket (2011c) menar att en förutsättning för att kunna avgöra graden av aktivitet är att läraren känner eleven väl och vet hur elevens individuella sätt att regera. Eftersom samtliga lärare sade sig inte ha elever som klarade fördjupade förmågor annat än i enstaka moment så väcktes min undran om det berodde på osäkerhet för vad de skulle ställa för krav. Är skillnaderna så stora mellan grundläggande och fördjupade krav, eller är lärarna nöjda med att eleverna klarar grundläggande krav. Där finns utrymme för funderingar och diskussioner bland lärarna ute på skolorna.

## **7.2.2 Att planera och bedöma utifrån kunskapskraven**

En av studiens frågeställningar var att undersöka hur lärarna synliggör elevens förmågor, där det i teorier om bedömning inte bara innebär att synliggöra för läraren utan framför allt för eleven själv. I den nu aktuella bedömningsforskningen poängteras att elevens delaktighet i målet med undervisningen, konkretiserande av mål och återkoppling gynnar elevens kunskapsutveckling (Lundahl och Fichtelius, 2010, Holmgren, 2010, Hattie och Timperley, 2007).

Med tanke på att elever som undervisas efter träningsskolans ämnesområde har en måttlig eller grav utvecklingsstörning så bedömde samtliga lärare att eleverna inte själva är medvetna om bedömningen. Det innebär att elevens delaktighet att själva utforma sina mål är begränsat. Därför blir den tolkning läraren gör av elevens behov och den konkretisering och synliggörande av målet helt beroende på hur god kännedom denne har om eleven. Skolverket (2011a, 2011c, 2015) menar att läraren behöver ha en god kännedom om varje elev för att möta kravet på en individualiserad undervisning. Det var också något som framkom i

intervjuer där lärarna sade sig mer utgå från elevernas behov än kursplanens innehåll i de fall dessa inte överensstämde. Lärarna ansåg att elever på tidigt utvecklingsnivå har så basala grundbehov som först måste tillgodoses och att de i styrdokumenten inte kunde hitta stöd för att arbeta med dessa behov i centralt innehåll och i kunskapskraven. Detta går att jämföra med de slutsatser Stockall och Smith (2013) drar utifrån sina resultat i en studie där de har undersökt hur lärare använde alternativa bedömningsmetoder för elever med intellektuell funktionsnedsättning. I USA ska alla elever bedömas utifrån samma läroplan och med samma testmaterial. De upptäckte att lärarna arbetade efter en så kallad dold läroplan som bättre överensstämde med elevernas funktionsnedsättning och själva modifierade bedömningsverktygen för att lösa uppgiften. Lärarna där såg ett dilemma i att dels följa läroplanen och dels utgå från elevernas behov. En studie av Goldstein och Behuniak (2012) där lärare intervjuades avseende en checklista som alla elever med betydande kognitiva funktionsnedsättningar ska bedömas mot visade även den liknande svårigheter. Resultatet av den studie visade att den checklistan inte var tillämpbar på elever som hade behov av att utveckla basala färdigheter som till exempel att äta själv och klä på sig. Att liknande dilemma uppstår även i Sverige som ändå har olika läroplaner och kursplaner vilka är framtagna för elever med utvecklingsstörning visar på de svårigheter att skapa styrdokument som passar alla elever. En förhoppning är att framtagandet av kommande läroplaner sker i nära samverkan med verksamma lärare så att alla elevers behov tillgodoses i framtidens styrdokument.

Även om elevens funktionsnedsättningar begränsar förutsättningar till inläring så är det ändå skolans uppgift att undanröja hinder i både den sociala som den fysiska miljön. Jag menar att lärarna behöver få möjlighet och vägledning att tillsammans diskutera innehållet i kursplanerna för att bryta ner innehållet i mindre delar som passar även dessa elever. Om inte det sker så riskerar elevernas skolgång att precis som Swärd och Florin (2014) påpekade även fortsättningsvis vara mer omsorgsinriktad än kunskapsinriktad. Lärarna uttryckte även att de i bedömningsituationerna var beroende av andra personer som till exempel elevassistenter och vårdnadshavare. För att en heltäckande bild av elevens förmågor behöver enligt Skolverket (2015) hela arbetslaget samtala om hur eleven fungerar i många olika situationer. Där kan man fundera över om hur vanligt det är att så sker, har elevassistenter den kunskapen och framför allt ges det tid för den sambedömningen på alla skolor.

Med läroplanen som utgångspunkt planerade lärarna olika arbetsområden, som till exempel bild i estetisk verksamhet. Det förekom även teman där centralt innehåll från flera ämnesområden tillsammans bildade målet med undervisningen. Lärarna hade tolkat styrdokumenten som att alla elever någon gång under sina nio år skulle ha mött allt innehåll i undervisningen, vilket även framgår i Skolverket (2011c). Hur mycket tid och i vilken ordning ämnesinnehållet behandlas ska däremot anpassas till eleverna. Vid planeringen framgick två olika strategier, där några redan i planeringen av ett arbetsområde funderade över vilka förmågor eleven skulle utveckla och hur dessa skulle bedömas. Andra lärare utgick från det centrala innehållet i kursplanen, planerade undervisningen och hade inte tänkt på att planera även för bedömningsarbetet. Alla lärare skapade dels aktiviteter för bedömning, dels gjorde de bedömningar i det dagliga arbetet. Lärarna ansåg att det var deras ansvar att skapa sådana situationer att eleverna skulle lyckas i fler än en situation. Det fanns en medvetenhet att eleverna skulle kunna generalisera sina förmågor till olika situationer och sammanhang. Det är även vad som enligt Dysthe (2003) i den sociokulturella teorin kallas det situerade perspektivet och är ett av nyckelbegreppen. Ett annat nyckelbegrepp är det förmedlade eller medierade lärandet som menas är det stöd vilket ges i läroprocessen, och som för denna elevgrupp är en förutsättning för lärandet. Språket är det viktigaste redskapet i det medierade

lärandet, vilket med den här elevgruppen handlar om att träna olika kommunikativa uttryck som sedan kan användas i det sociala samspelet i alla elevens relationer.

Bedömningen och dess dokumentationen fyllde som jag ser det tre olika syften. Det första var att bedöma elevens individuella behov och vilka mål som i samråd med vårdnadshavare var mest angelägna att arbeta med. De målen låg till grund för elevens individuella plan där vårdnadshavarna var delaktiga i utformningen. Det andra syftet med bedömningen och dokumentation skedde med utgångspunkt från det ämnesinnehåll och de kunskapskrav som finns i kursplanerna där lärarna kunde se vilket innehåll undervisningen skulle omfatta. Där använde olika kommuner ofta digitala verktyg där alla elevers bedömningar sparades. Det kan även användas som ett kontrollsystem att bedömningar är genomförda. Det tredje syftet med bedömningar är att lärarna genom att bedöma hur väl eleven har utvecklat förmågor utifrån den planerade undervisningen även får en uppfattning om sin undervisning. Den dokumenteringen kan vara till exempel pedagogisk planering, egna anteckningar i elevpärmar eller kollegieblock. Det var också vanligt förekommande att elevernas lärande dokumenterades med film och foton vilka även delgavs vårdnadshavarna.

#### **7.2.4 Slutord**

Lärarnas tolkning av kunskapskraven tyder på en samstämmighet mellan lärare i olika skolor samt i olika kommuner. Även hur lärarna arbetade konkret med planering av undervisningen och bedömningar skilde sig inte nämnvärt mellan skolor. Däremot hade olika lärare kommit olika långt i sina egna arbetsrutiner. Lärarna uttryckte liknande kritik mot den begränsade tillgången på kurser, stödmaterial och gemensamma diskussioner som de menade hade behövts vid implementeringen av Lgr11sär (Skolverket 2011a) oavsett var de arbetade. De var tacksamma att det under senaste halvåret hade kommit mer bedömningsstöd både skriftligt och genom de av Skolverket ordnade konferenserna. Även de nätverksträffar som Specialpedagogiska skolmyndigheten anordnar där erfarenheter kan utbytas var uppskattade. Jag hoppas att lärarna fortsättningsvis kan få utbyta erfarenheter med varandra och på så sätt höja bedömningskompetensen inom grundsärskolan, framför allt tror jag att lärarna behöver utveckla sitt arbete med att bedöma eleverna kontinuerligt och skapa rutiner så att planeringen av arbetsområden tillsammans med aktiviteter leder till att eleverna utvecklar sina förmågor i kunskapskraven. En annan utmaning för lärarna är som jag ser det att utveckla arbetet med den formativa bedömningen så att elevernas delaktighet och inflytande över sitt lärande stärks ytterligare.

Hur ser då verkligheten ut i landets grundsärskolor, där Skolverket (2001) uttryckte oro över att verksamheten var mer inriktad på omsorg än på kunskap? Samtliga lärare som intervjuades hade rätt behörighet och tre av dem hade den senaste utbildningen till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. De visade samtliga på stort intresse och kunskap om styrdokumentet och alla visade på en vilja att utveckla sin egna undervisning tillsammans med kollegor. Undervisningen planerades utifrån det centrala innehållet i kursplanen och jag tolkade det som att lärarna försökte hitta en balans mellan innehållet och den enskilda elevens behov av omsorg. En större undersökningen på detta område nu snart fem år efter att Lgr11sär (Skolverket 2011a) togs i bruk skulle kanske visa på att det skett en balans mellan omsorg och kunskap, om inte så behöver det på något sätt åtgärdas.

Förslag på fortsatt forskning är att ta del av dokumentation angående bedömning och jämföra den med vad lärarna säger att de gör samt hur väl det överensstämmer med intentionerna i styrdokument. Det vore även av intresse att undersöka hur verksamheten ser ut med balans mellan omsorg och lärande efter att Läroplanen med dess kunskapskrav började gälla 2011.

## Referenslista

- Alvén, F. (2012, februari). Lärare – lös det här om ni kan!. *Pedagogiska magasinet*, 2012-02-21. Hämtad 2015-09-12 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/21/l-rare-l-s-h-r-ni-kan>
- Appelgren, A. (2015, november). Responsen sätter spår i hjärnan. *Pedagogiska magasinet*, november, 64-66.
- Arfwedson, G. (1998). Intervjuer och vetenskaplighet. I G. Arfwedson (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. (Häftet för didaktiska studier, nr. 65). (s. 7-16). Stockholm: Didaktikum, HLS Förlag.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet, Estetik- filosofiska fakulteten.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. [Digital version]. *Assessment in Education:Principels, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Goldstein, J., & Behuniak, P. (2012). Assessing Students With Significant Cognitive Disabilities on Academic Content. [Digital version]. *The journal of Special Education*, 46(2), 117-127.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.). *Nya omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke – Fichtelius (Red.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 165-181). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C., & Folke – Fichtelius, M. (2010). Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik. I C. Lundahl & M. Folke – Fichtelius (Red.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 13-25). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2015). *Bedömning*. Hämtad 2015-08-23 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/bedomning>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2015). *Kunskap*. Hämtad 2015-08-23 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/kunskap>
- Segeer, I. (2014). *Betygsättningsprocess i ämnet idrott och hälsa. En studie om betygsättningsdilemman på högstadiet*. (Licentiatavhandling, Örebro Studies in Sports Sciences 21). Örebro: Universitet.
- Stockall, N., & Smith, E. R. (2013). Alternative assessment portfolios for students with intellectual disabilities: *A case study*. *A Special Education Journal*, 21:3, s. 127-146. Hämtad 2015-09-14 från <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2013.771557>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskolan*. Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2002). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c). *Kommentarmaterial till grundskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011d). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Speciallärare informationsmaterial*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2015). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1973). *Läroplan för särskolan. Supplement. Träningsskola, särskild undervisning*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Läroplan för den obligatoriska särskolan, allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner 1990:21*. (1. uppl.). Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Stockholms läns landsting. (2015). *Diagnos utvecklingsstörning*. Hämtad 2015-08-23 från <http://habilitering.se/utvecklingsstorning/fakta/diagnos-utvecklingsstorning>
- Svanelid, G. (2011, november). The Big 5. *Pedagogiska magasinet, november*, 18-21.
- Swärd, A., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, K. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), Kobran, nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning (s. 71-78). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnvall, M. ((2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. (Licentiatavhandling, Pedagogiska-psykologiska problem, 977). Malmö Högskola: Institutionen för pedagogik.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm Vetenskapsrådet.
- Wiliam, D. (2011, september). bryggan mellan undervisning och lärande. *Pedagogiska magasinet, september*, 30-35.
- Ödman, P-J. (1998). I en hermeneutikers verkstad. I G. Arfwedson (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. (Häftet för didaktiska studier, nr. 65). (s. 38-56). Stockholm: Didaktikcentrum, HLSFörlag.



# Bilagor

## Bilaga 1 – Missivbrev

Missivbrev

2015-09-01

Hej!

Mitt namn är Helga Eriksson och jag arbetar som speciallärare i en lågstadiegrupp inom grundsärskolan i Sigtuna Kommun. Elevgruppen är blandad med elever som läser enligt träningskolans ämnesområden och elever som läser ämnen. Samtidigt med mitt arbete studerar jag till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Nu läser jag min sista termin där examensuppgiften består av en undersökning, vilken ska leda till en uppsats.

Ämnet för uppsatsen ska handla om **bedömning inom träningskolans ämnesområden**. Jag är intresserad av hur lärare uppfattar och tolkar de förmågor som finns framskrivna i kunskapskraven samt vilka metoder och strategier som används för att synliggöra elevernas förmågor.

Jag tänker mig att intervjun sker mer som ett samtal med öppna frågor utifrån de begrepp som finns i kunskapskraven för träningskolans ämnesområde. Även tolkningen av begreppet ”utifrån elevens förutsättningar” är av intresse.

Jag kommer även att be om exempel från er verksamhet angående vilka strategier och/eller metoder ni använder i bedömningsarbetet.

Beräknad tidsåtgång för intervjun är 45 minuter och jag önskar spela in den som en ljudupptagning för att underlätta mitt egna analysarbete.

Intervjuer sker i flera olika kommuner och alla intervjuer kommer att avidentifieras så det inte ska vara möjligt att avläsa vilken kommun just du arbetar i. Efter min utskrift av intervjuerna kommer ljudupptagningen att raderas. Resultatet kommer endast att presenteras i mitt examensarbete.

Jag hoppas att du är intresserad av att delta och ge ditt bidrag till min undersökning. Efter att uppsatsen är färdig kommer du givetvis att få ett exemplar. Den kanske kan bidra till nya tankar angående bedömning i din verksamhet.

Om du är intresserad av att hjälpa mig i min studie kan du maila mig. Lämna gärna ett telefonnummer så att vi kan bestämma tid för att träffas.

Vid ytterligare frågor är du välkommen att maila mig.

Vänliga hälsningar

*Helga Eriksson*

helga.eriksson@edu.sigtuna.se

## Bilaga 2 – Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Elevgrupp – årskurser
- Befattning, utbildning, år i yrket

### Förtrogen med kursplan

- Konferens/kurs/diskussion på arbetsplatsen/egen studie/annat

### Tolkning grundläggande kunskaper/fördjupade kunskaper i kursplanen

- Hur tolkar du begreppet i grundläggande kunskaper
  - deltagit (samtliga)
  - medverka (idrotten)
  - identifierar ord och begrepp (samtliga)
- Hur tolkar du begreppet i fördjupade kunskaper
  - Använder (estetisk, motorik, vardagsaktiviteter, verklighetsuppfattning.)
  - Beskriver (samtliga)
  - Använder ord och begrepp (samtliga)
- Utifrån elevens förutsättningar – hur resonerar du?
  - Hur använder du dig av det i bedömningen?

### Praktiskt arbete med kunskapsbedömningar

- Beskriv hur du utför kunskapsbedömningar
- Vilka verktyg/metoder/strategier använder du dig av?
- Hur använder du dig av bedömningarna i ditt arbete?
- Vilken betydelse har bedömningarna?
  - För eleven
  - För dig
  - Någon annan - vem i så fall

### Övrigt

- Är det något du vill tillägga?