



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Lärande i grundskolan

Nio elever beskriver sitt lärande utifrån formativ bedömning

Kicki Lennartsson och
Caroline Svensson
Speciallärarprogrammet
inriktning utvecklingsstörning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LLU 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Michael Hansen
Examinator: Jan-Eric Gustafsson
Kod: VT16-2910-087-LLU610

Nyckelord: lärande, metakognition, formativ bedömning

Abstract

Syftet: Studiens syfte är att få syn på hur några elever i grundsärskolan, ålder 9-16 år, inriktning grundsär och träning, beskriver och tänker om sin lärprocess utifrån formativ bedömning. Studien belyser elevernas vardagliga skoldag och på vilket sätt de framställer sina möjligheter och erfarenheter till lärande.

Teori: Studiens ram är den formativa bedömningen så som den beskrivs av Leahy, Lyon, Thomson och Wiliam (Wiliam, 2014). Utgångspunkten har varit att den formativa bedömningen kan ses som ett arbetssätt och förhållningssätt för att utveckla lärandet genom att elever fördjupar sin förståelse, förbättrar sitt lärande och ökar sina kunskaper (Cizek, 2010). Vår undersökning riktar sig mot teori om metakognition utifrån läroplanens mål om ett livslångt lärande. Synen på lärande utgår från det sociokulturella perspektivet. Den vetenskapsteoretiska ramen har en kvalitativ ansats, inspirerad av fenomenografi.

Metod: För insamlingen av datan valdes den kvalitativa halvstrukturerade intervjun. Frågorna utgick från en intervjuguide med olika teman som baserades på tankarna i den formativa bedömningen. Vårt urval är elever från grundsärskolor med viss geografisk spridning. Urvalsmodellen är ett så kallat icke-sannolikhetsurval. Resultatet analyserades i olika steg och presenteras utifrån kategorier med underrubriker.

Resultat: Kunskap beskriver eleverna med att man kan eller vet något och det är något som finns i huvudet. Kunskap kan ha olika funktioner såsom intressant, meningsfull eller något man bör kunna. Lärandet är en abstrakt process i vilken man använder olika strategier för att inhämta kunskaper. I lärandet har läraren en stor betydelse för eleverna. Det är läraren som vet vad som ska läras in, hur detta ska göras och läraren kan också bedöma när eleven kan någonting. Eleverna beskriver att ha roligt och uppleva sig som duktig är två starka drivkrafter i lärandet. Att veta hur man lära sig anser eleverna är ett viktigt kunnande för det livslånga lärandet.

Didaktiska konsekvenser: Eleverna behöver stöd i att utveckla sina kunskaper om sitt lärande. Detta kan ske genom att man ger eleverna en förståelse för vad lärandet ska leda till. Vidare kan man genomföra strukturerade samtal där eleven får stöd att reflektera över sitt lärande. Arbetssätt och förhållningssätt bör präglas av tydliggörande och synliggörande.

Förord

Under de snart tre år vi läst till speciallärare har diskussioner om grundsärskolans verksamhet stått i fokus vid många tillfällen. Detta har bidragit till både insikter och reflektion över skolformen och lärandets komplexitet. Vår ambition som blivande speciallärare är att skapa de bästa förutsättningarna för ett livslångt lärande speciellt för de elever som av olika anledningar behöver stöd på vägen. Vår avsikt med studien är att den ska bidra med ny kunskap om elevers lärande i grundsärskolan vilket vi skapat förutsättningar för genom att låta elever i grundsärskolan komma till tals och ge oss sin bild av lärandet. Eftersom vår studie görs under en begränsad tid kan vi bara skapa oss en uppfattning om hur lärandet för de elever vi intervjuar ser ut just under denna period. Vår förhoppning är att det resultat vi får ger oss som ansvarar för undervisningen inom grundsärskolan nya insikter om elevernas lärande. På så sätt kan vårt arbetssätt utvecklas och ge eleverna förutsättningar för det lärande som de har rätt till.

Studiens genomförande har gjorts av två blivande speciallärare. Båda två är vi verksamma inom grundsärskolan och sedan tidigare väl kända av varandra. Vårt arbete har präglats av diskussioner och reflektion som förts på ett konstruktivt sätt och bidragit till studiens utvecklande och genomförande. Vi har båda skrivit i alla delar genom ett delat dokument på Google drive men den forskningsbaserade delen har Caroline tagit större ansvar för och metoddelen har Kicki i större utsträckning ansvarat för. Det har varit en stor fördel att vara två författare genom hela skrivprocessen med synpunkter, tankar och olika kunnande som vänt och vridit på texten utifrån den återkoppling vi gett varandra. Intervjuerna har vi båda genomfört enskilt, Caroline gjorde fler intervjuer medan Kicki ansvarade för uppsökandet och kontakter med olika skolor. Tolkningen av analysen och diskussionen har vi gjort tillsammans. Under arbetets gång har vi stöttat varandra och haft god hjälp av varandras tankar. Vi tackar varandra för gott samarbete under det intensiva arbetet med studien.

Tack Michael för din handledning och stöttning. Du har fått oss att tänka i nya banor och fördjupa vårt arbete.

Vi riktar också ett stort tack till alla som medverkat och underlättat genomförandet av denna studie. Våra familjer, rektorer, lärare, vårdnadshavare och framförallt vill vi tacka alla de elever som ställt upp på att bli intervjuade, ni har lärt oss så mycket!

Kicki Lennartsson och Caroline Svensson

Varberg maj 2016

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte	3
3	Litteraturgenomgång och teoretiska utgångspunkter	4
3.1	Grundsärskolan	4
3.2	Utvecklingsstörning	6
3.3	Perspektiv på lärande och kunskap	7
3.3.1	Socio-kulturellt perspektiv	9
3.3.2	Motivation	10
3.4	Metakognition	11
3.5	Formativ bedömning	13
3.5.1	Elevperspektiv på formativ bedömning	15
4	Metod	17
4.1	Kvalitativ forskningsintervju	17
4.2	Urval	18
4.3	Genomförande	19
4.4	Analysarbetet	20
4.5	Studiens tillförlitlighet och giltighet	21
4.6	Etiska ställningstaganden	22
5	Resultat och analys	23
5.1	Elevens tankar om kunskap	23
5.2	Elevens beskrivningar av lärandet	25
5.2.1	Lärares betydelse	26
5.2.2	Lärandet i en social kontext	27
5.2.3	Motivation för lärandet	28
5.3	Spår av metakognitiva färdigheter	28
5.4	Sammanfattning av resultat	30
6	Diskussion	32
6.1	Metoddiskussion	32
6.2	Resultatdiskussion	32
6.2.1	Hur tänker eleverna kring kunskap?	32
6.2.2	Hur beskriver eleverna sitt lärande?	33
6.2.3	Vilka spår av metakognitiva färdigheter ser vi hos eleverna?	35
6.3	Slutdiskussion	35
6.4	Vidare forskning	37
	Referenslista	38
	Bilagor	42

1 Inledning

Under de år vi arbetat i grundsärskolan har synen på elevernas lärande och kunskapsutveckling fått en allt mer framskjuten roll. Alla elever har rätt att utvecklas så långt det är möjligt och få nyttja sina förmågor i sin kunskapsinhämtning (Skolverket, 2011). Frågan om kunskapsutvecklingen för elever i den svenska skolan och kvalitén på skolans verksamhet har varit ett omdiskuterat ämne under lång tid. I stödmaterialet “Kvalitetsarbete i praktiken” från Skolverket (2015) lyfts det fram hur skolans verksamhet måste kvalitetssäkras så att den skapar de bästa förutsättningarna för elevernas kunskapsutveckling och lärande. Detta kräver att verksamhetens kvalitet utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. I Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) framgår det att skolan har som skyldighet att vara tydlig med vilka mål, innehåll och arbetsformer som används, “Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (Skolverket, 2011, s.15). Lärarna måste också ta ansvar för att förverkliga elevernas inflytande så att de kan påverka vidareutvecklingen av undervisningen.

Att arbeta utifrån tankarna i formativ bedömning skrivs fram som ett verktyg för att kunna forma undervisningen och stödja och utveckla elevernas lärandeprocess (Skolverket, 2013). Genom forskning har man fått fram belägg för att formativ bedömning främjar elevernas kunskapsutveckling och utveckling av metakognition (Korp, 2011). I diskussioner med studiekamrater på speciallärarutbildning har vi förstått att det är flera lärare från grundsärskolan som har upplevt svårigheter med att tillämpa tankarna om formativ bedömning i sin verksamhet. Grundsärskolans verksamhet är komplex med heterogena elevgrupper med många olika styrkor och svagheter vars undervisning många olika yrkesprofessioner är delaktiga i. Detta kan ses som ett hinder och försvåra användandet av formativ bedömning (Svärd & Florin, 2014). Enligt författarna är det extra viktigt att arbeta med formativ bedömning i grundsärskolan för att eleverna ska nå målen, men de ser också att det krävs ökade kunskaper av lärarna. Det är en stor utmaning för oss som lärare att göra undervisningen tillgänglig med anpassningar efter varje elevs förutsättningar och behov inom grundsärskolan.

I våra tankar finns det stora likheter mellan formativ bedömning och de verksamheter inom grundsärskolan som vi är och har varit verksamma inom. Den formativa bedömningen ser vi som ett förhållnings- och arbetssätt som syftar till att anpassa verksamheten efter elevernas olika behov. Varje moment och del under dagen ska utgå ifrån elevernas befintliga kunskaper och målen med undervisningen ska anpassas efter varje enskild elev. I detta arbete måste eleverna göras delaktiga eftersom syftet är att eleverna ska få ökade kunskaper och öka sin förståelse för sitt eget lärande genom att eleven får sitt lärande synliggjort. Det krävs dock att personalen får den kompetensutveckling som fordras för att de ska kunna utföra sin uppgift att skapa en god lärmiljö där nyfikenhet och lust är grunden för ett livslångt lärande. I många kommuner har det satsats pengar och tid på att fortbilda personalen inom grundskolan och grundsärskolan i formativ bedömning.

Flera satsningar motiveras med att formativ bedömning höjer kvaliteten på undervisningen genom att undervisningen utgår från eleverna och att målet är att eleverna ska bli medvetna och aktiva i sin egen läroprocess. Dylan Wiliam (2014), som är professor vid University of London och en av förgrundspersonerna inom forskning och utvecklandet av formativ

bedömning, menar att med tiden kommer eleverna att bli självständigare och säkrare i sin lärandeprocess. Elever som är aktiva och delaktiga i sin lärprocess får en kunskap och förståelse för sitt eget lärande som de sedan kan använda för att söka egen kunskap. De får också en tilltro till sig själva som en lärande individ. Att få eleverna aktiva i sin lärprocess stämmer väl överens med ett av de grundläggande uppdragen för skolans verksamhet, nämligen att ge eleverna lusten och redskapen för ett livslångt lärande (SFS 2010:800). Ett viktigt redskap för att främja det livslånga lärandet är just att eleven reflekterar och blir medveten över sitt lärande för att sedan kunna använda dessa kunskaper om sig själv för att reglera och utveckla sitt lärande.

Att en person är medveten och har kunskaper om sitt tänkande och kan reglera sitt lärande hör till teorin om metakognition (Schraw & Moshman, 1995). Flera forskare är överens om att de metakognitiva förmågorna utvecklas när en elev görs aktiv i sin lärprocess, att det skapas möjligheter och förutsättningar för eleven att vara aktiv både före, under och efter (Clark, 2012). Genom forskning har man också kommit fram till att återkoppling, självbedömning och kamratbedömning är viktiga verktyg för att utveckla metakognition (Korp, 2011). Alla dessa verktyg återfinns i formativ bedömning vilket gör att man gjort starka kopplingar mellan formativ bedömning och utvecklande av metakognition. Vilket i våra tankar ger förutsättningar till att ha lust och förmåga till det livslånga självständiga lärandet.

Synligt lärande för eleven är tänkt att bidra till utvecklande av metakognitiva förmågor. Vårt problemområde är att undersöka på vilket sätt eleverna beskriver sitt lärande utifrån grundtankarna i formativ bedömning. Kan vi få syn på elevernas tankar om sitt lärande och kan vi se några spår av metakognitiva förmågor? Vad en elev menar med lärande kan studeras genom att eleven får beskriva hur de ser på sin egen lärprocess (Imsen, 2006). När det gäller studier om effekterna av formativ bedömning, finns det väldigt få som tar elevernas perspektiv. Det finns därför en brist i kunskaper om hur arbetssätt- och förhållningssätt som grundar sig i tankarna om formativ bedömning påverkar eleverna (Vetenskapsrådet, 2015).

Vår referensram är den formativa bedömningen, det är från detta synsätt vi hämtar våra grundtankar om hur elevens lärprocesser kan synliggöras och utvecklas. Målet för lärandet är att leda till förbättrad metakognition. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet antar vi också att elevernas tankar och beskrivningar formas av den sociala arena som de är medlemmar av. Enligt oss blir lärarnas kunskaper om formativ bedömning och deras arbetssätt och förhållningssätt en stark källa till elevernas tankar och därmed beskrivningar av sitt lärande. Eleverna i vårt urval befinner sig i en kontext där det förekommer formativ bedömning. Vi hoppas att vår studie ska bidra till lärares kunskaper om förutsättningar för deras arbete med formativ bedömning och elevernas lärande. Det är inte lärare som gör eller skapar lärandet hos elever men det är lärare som skapar ramar och förutsättningar för elevernas lärande (William, 2015).

2 Syfte

Syftet med studien är att få syn på hur några elever i grundsärskolan beskriver och tänker om sin läroprocess utifrån formativ bedömning.

Genom att studera mottagaraspekten av formativ bedömning d.v.s. eleverna hoppas vi kunna få syn på vilka möjligheter och hinder formativ bedömning kan ha för elevernas lärande. Förhoppningen är att denna studie kan finna faktorer i formativ bedömning som kan påverka elevernas lärande.

För att precisera och tydligare beskriva studien utgår den från följande frågeställningar:

- Hur tänker eleverna kring kunskap?
- Hur beskriver eleverna sitt lärande?
- Vilka spår av metakognitiva färdigheter ser vi hos eleverna?

Med inspiration från Illeris (2015) och Gustavsson (2002) definierar vi orden kunskap och lärande på följande vis. Lärandet är en psykisk process som äger rum inom en individ i samspel med omgivning och som leder till en förändring hos individen. Kunskap är produkten eller resultatet av lärandet. Kunskap är både något föränderligt och något befintligt. Genom människans historia har det också skapats kunskap som finns utanför individen. ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra” (Skolverket, 2011, s. 10). I dagligt tal kan kunskap beskrivas som vad man vet och vad man kan. Säljö (2010) knyter kunskapsbegreppet till det sociokulturella perspektivet vilket ger en beskrivning av kunskap som något man använder:

“Kunskaper är något man använder i sitt handlande i vardagen och en resurs med vars hjälp man löser problem, hanterar kommunikativa och praktiska situationer på ändamålsenliga sätt. Kunskaper är det som hjälper mig att se ett problem eller en företeelse som bekant och som något jag har tidigare erfarenhet av.” (Säljö, 2010, s.125)

3 Litteraturgenomgång och teoretiska utgångspunkter

När man ska få fram forskning, främst internationell, gällande elever som tillhör grundsärskolans elevkrets, är det ibland svårt att veta vilka elever som åsyftas i olika studier då dessa elever benämns på många olika sätt. Vad som varit svårt att veta är om skolform och elevgrupper varit detsamma internationellt. Elever i grundsärskolan är ingen homogen elevgrupp utan istället representeras grundsärskolans elevgrupp av många olika elever när det kommer till styrkor och svårigheter. Vi har valt att ha ett brett fokus och tittat på forskning gällande alla olika typer av elever i behov av särskilt stöd för sitt lärande. Sedan utgår vi också från grundtankarna att det finns mycket kunskap att finna utifrån forskning om elever i allmänhet.

3.1 Grundsärskolan

Skolgången för barn och ungdomar med utvecklingsstörning var omdiskuterad under större delen av 1900-talet. Införandet av den allmänna folkskolan 1842 innebar inte att alla barn i Sverige fick rätten till en skolgång. Under sista delen av 1800-talet grundades det filantropiska verksamheter som tog emot barn som benämndes som "bildbara sinnesslöa". På 1940-talet kom den första formella undervisningsplanen för dessa elever "Provisorisk undervisningsplan för sinnesslöskolan" (Östlund, 2012). Det dröjde dock till 1968 innan alla barn, oavsett funktionsnedsättning, fick rätt till undervisning. Det innebar däremot inte att skolformen integrerades i grundskolan utan fortfarande undervisades flera elever på så kallade vårdhem där man specialiserade sig på att möta dessa barn och ungdomar med fokus på deras behov av vård och omsorg och det var landstingen som hade huvudansvaret för verksamheterna. Sedan 1993 har kommunerna huvudansvaret för särskolan (Svärd & Florin, 2014). Obligatoriska särskolan var det namn som tidigare gällde för det som idag benämns grundsärskolan.

Grundsärskolan är anpassad för elever som inte bedöms uppnå grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning. För att bli mottagen i grundsärskolan krävs en utredning bestående av fyra bedömningar: en psykologisk, en medicinsk, en pedagogisk och en social bedömning (SFS 2010:800). Enligt Skollagen (2010:800) 11 kap. 2§ "Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan".

Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) liknar till stora delar läroplanen för grundskolan. Första delen, skolans värdegrund och uppdrag, är den samma som för grundskolan. När det kommer till del två, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen, skiljer de sig åt när det kommer till målen om kunskap. Den tredje delen i läroplanen, kursplaner och kunskapskrav, är den del som är anpassad efter respektive skolform. I kursplanerna presenteras långsiktiga mål för undervisning och i kunskapskraven anges kunskapsnivån för godtagbara kunskaper och för de olika betygsstegen. Grundsärskolan är indelad i två inriktningar, grundsärskolan med tolv ämnen och träningsskolan som har fem ämnesområden. Träningsskola är avsedd för elever som inte kan uppnå kunskapskraven i

ämnena inom inriktningen grundskolan. En elev kan läsa enbart ämnena, enbart ämnesområdena men också en kombination av båda ämnena och ämnesområdena (SFS 2010:800). Grundskolan har kunskapskrav för betyg E till och med A i slutet av årskurs 6 och för slutet av årskurs 9. Träningsskolan har kunskapskrav för grundläggande kunskaper och för fördjupade kunskaper i årskurs 9.

Enligt skollagen (2010:800) är skolans främsta uppdrag att främja och skapa möjligheter för alla barn och elevers utveckling och lärande både i skolan men även utanför skoltiden och efter avslutad skolgång. Skolan har skyldighet att ge alla elever stöd och stimulans så att de har möjlighet att nå sin fulla potential. Som lärare krävs det att man inte bara är en förmedlare utan att man ger eleverna möjlighet att få syn på sitt eget lärande för att eleverna därmed ska utveckla sin förmåga att kunna tillägna sig kunskaper på egen hand.

Studier gjorda under 2000-talet (Berthén 2007, Skolinspektionen 2010) visar på att grundskolans verksamhet fortfarande präglas av ett omsorgsinriktat arbetssätt där kunskapsutmaningar och lärande får stå tillbaka för omsorg och vård och lågt ställda förväntningar ”... det som vanligen räknas som skolkunskaper i form av läsning, skrivning, räkning och kommunikation ges en underordnad roll och t.o.m. riskerar att bli dolt i det dagliga klassrumsarbetet.” (Berthén, 2007, s. 180). Hon lyfter frågan om att det måste till en förändring i kunskapssynen inom grundskolan och pekar på att den rådande synen bygger på gamla traditioner och inte aktuell forskning om elever med utvecklingsstörnings förmåga att tillägna sig kunskaper. Skolverket (2009) skriver fram att ”Grundskolan har samma krav på sig som all skolverksamhet när det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling och att ge dem de redskap de behöver för att, så långt det för varje individ är möjligt, förstå och hantera omvärlden” (s. 8).

I en intervjustudie med lärare, som Anna Blom (2003) genomförde, lyftes fyra olika områden fram som presenterades som mål och medel för lärarnas arbete i grundskolan. Det var kunskaper i basämnen, social fostran, självförtroende och motivation. Eleverna skulle, enligt lärarna, erhålla tillräckliga kunskaper i basämnen som att läsa, skriva, räkna. De målen hade ett framåtblickande syfte, i framtiden skall eleverna klara sig så självständigt som möjligt och därför inriktas även undervisningen på praktiskt användbar kunskap. Den sociala fostran syftade i första hand mot framtiden, att få eleverna anpassade till samhället. Ett annat mål var att utveckla elevernas självförtroende, vilket både hade ett framåtsyftande mål men även en målsättning som syftade till nutid. Ett sista mål som nämndes var att eleverna skulle känna lust inför skolarbetet, det grundläggande var att eleven skulle må bra just nu. Det fanns en sekundär önskan hos lärarna att detta skulle generera en ökad motivation till lärandet hos eleverna för framtiden.

Blom (2003) beskriver att det särskilda med grundskolans pedagogik är att faktorer som tid, förberedelse, individualisering och flexibla samt konkreta metoder är centrala utgångspunkter. I Berthéns studie (2007), där hon observerade arbetet i två klasser inom grundskolan, framkom att arbetssättet var att eleverna fostrades i att bli ”goda” elever. Kunskaperna som prioriterades kopplades inte till ”verkliga” situationer utan först skulle kunskaperna automatiseras så att eleverna förbereds för att senare kunna använda dem. Från och med 2018 krävs det att man är utbildad som speciallärare med inriktning utvecklingsstörning för att vara behörig att undervisa i grundskolan. Detta kan ses som ett resultat av den kritik som har framförts mot den rådande synen på lärande och kunskap med en strävan att höja den specialpedagogiska kompetensen inom skolformen.

3.2 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning eller intellektuell funktionsnedsättning beskriver Swärd & Florin (2014) som en administrativ benämning mer än en medicinsk diagnos. Det finns många medicinska diagnoser som leder till en utvecklingsstörning exempelvis kromosomavvikelse, förlossningsskador och hjärnmissbildningar. I Sverige har det använts många olika begrepp under tidens gång för personer med en utvecklingsstörning. Begrepp som har använts är sinnesslöa, fånar, idioter, icke undervisningsbara, imbecilitas, obildbara, mindre vetande och svagsinta (Grunewald, 2008).

Kriterierna i Sverige för fastställandet av en utvecklingsstörning är att det ska gå att påvisa, före 16 års ålder, en samtidig nedsättning i intelligens och adaptiva färdigheter inom minst två av följande tre områden: akademiska färdigheter (ex. läsa, skriva, räkna), sociala färdigheter (ex. umgås med andra i sociala sammanhang) och praktiska färdigheter (ex. äta, sköta sin hygien). Den intellektuella förmågan kan mätas med intelligenstest och i Sverige ligger gränsen för utvecklingsstörning på IQ70. Den adaptiva förmågan mäts genom att personer med god kännedom om individen och individen själv får bedöma hur vardagen fungerar. Graden av utvecklingsstörning beskrevs tidigare i större omfattning med beteckningar från lindrig till grav vilket håller på att förändras eftersom man insett att graden av utvecklingsstörning delvis är beroende av miljöns utformning. Idag beskrivs oftare barnets funktion i relation till hur mycket stöd barnet behöver i vardagen. Både intelligensnedsättning och behovet av stöd är varierande inom samma diagnosgrupp (Granlund, 2009). En av de främsta orsakerna till att diagnosticera och klassificera personer med utvecklingsstörning, är att de ska få det stöd de behöver i samhället ex. rätten till att gå i grundsärskola (Granlund och Göransson, 2011).

En utvecklingsstörning kan på olika sätt påverka ett barns livssituation eftersom olika barn har olika svårt med sitt lärande och att använda sin kunskap. Barn med utvecklingsstörning har generellt svårt att bearbeta information och att minnas, vilket medför att de får svårt att utveckla ny kunskap och att tillämpa den i nya situationer. De har många gånger svårt att tänka abstrakt och att förstå det som inte finns eller syns. Lärandet behöver tid för att utvecklas (Granlund, 2009).

Inom den specialpedagogiska forskningen görs ofta indelningar i tre olika perspektiv med vilka man betraktar funktionsnedsättning och lärande. Dessa får betydelse för synen på lärande och skolans roll. Det kategoriska perspektivet eller individinriktade perspektivet har sin grund i den psykologiska och medicinska traditionen. Fokus är på individen och dennes egenskaper, vilka beskrivs i diagnoser och brister hos individen och synen på elevens rätt till kunskap får stå tillbaka för det medicinska (Skolverket, 2009). Skolsvårigheter och specialpedagogiska åtgärder och verksamheter utvecklas utifrån tankarna om "elever med svårigheter". Det relationella perspektivet har sin grund i demokratiska och sociologiska tankar, där delaktighet och rättigheter för alla står i centrum och utifrån detta perspektiv ligger grunden till tankarna om inkludering. Dessa två perspektiv benämns som varandras motsatser och kritiken mot dessa är att de anses vara för enkelriktade och av den anledningen har ett tredje alternativ vuxit fram (Aspelin, 2013). Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet ser individen med sina förutsättningar som en del av den kultur den ingår i och lärandet har sin grund i interaktionen mellan eleven och dess omgivning (Skolverket, 2009). Man knyter inte skolsvårigheter till varken individuella brister eller till brister i omgivningen

utan man studerar hur olika språkliga och sociala sammanhang samspelar och påverkar individen (Aspelin, 2013).

3.3 Perspektiv på lärande och kunskap

Sökandet efter kunskap börjar inte från ingenstans, utan man måste veta vad det är man söker efter för att finna det. Nyfikenhet, att få svar på sina frågor och funderingar är starka drivkrafter som aktiverar kunskapssökandet. Det lilla barnet har ofta förmågan att närma sig världen med många frågor och funderingar och är ständigt beredd att lära sig något nytt. Det nya och okända närmar man sig med den kunskap man har med sig. Kunskapssökandet aktiveras när det som man trodde var sant inte längre stämmer eller när man stöter på svårigheter som gör att man måste söka ny kunskap och lära om (Gustavsson, 2002).

”Nyfikenhet, intresse och hunger efter kunskap väcks genom att det främmande görs bekant och det alltför välbekanta görs främmande. Det alltför välbekanta kan kännas trivialt, något vi möter med en gäspning. Det alltför främmande kan förbli exotiskt och omöjligt att fånga.” (Gustavsson, 2002, s.46)

Att utmana och väcka intresse hos eleverna är en utmaning inom skolans värld då det finns kunskaper som skolan är mer eller mindre ensam om att uppmärksamma och utveckla (Skolverket, 2009). Lärandet pågår hela tiden i skolan, på fritiden, i hemmet osv. och alla människor har olika intressen som de vill utveckla. Kunskapens nytta eller användbarhet betraktar Gustavsson (2002) ur två perspektiv. Ur ett humanistiskt perspektiv är nyttan för människan det centrala, att kunskapen har ett värde och är betydelsefull för den enskilda personen. Ur ett samhällsekonomiskt perspektiv ser man på nyttan av kunskapen för samhället, att den enskilda personens kunskap ska bidra till produktionen och effektiviteten i samhället. Skolans uppgift är att balansera mellan det humanistiska perspektivet och det samhällsekonomiska för att finna en väg där den enskilda individens nyfikenhet och intresse möter samhällets behov och tankar om kunskaper.

Synen på hur lärandet och kunskapsinhämtandet ska äga rum i skolan har och är ständigt debatterat. Den tradition som dominerat större delen av skolans historia är förmedlingspedagogiken. Dess förespråkare ser kunskap som skapat av vetenskapen och historien, som ett färdigt resultat som ska förmedlas till eleverna. Man lägger tonvikten mot kunskapen som det färdiga resultatet (Gustavsson, 2002). Människan ses som passiv och påverkbar aktör i sin inläring och kunskap är överförbar. Med det menas att det är färdig kunskap som förs över från exempelvis lärare till elev (Imsen, 2006). Att se kunskap som en färdig produkt som ska läras in har sina rötter i de behavioristiska tankarna. Lärandet går ut på att fylla det tomma kärlet, eleven, med kunskaper. Detta sker genom att systematiskt förmedla kunskaper, steg för steg, och elevens uppgift är att vara mottagare (Skolverket, 2009). Mot förmedlingspedagogiken protesterar den pedagogiska progressivismen. De ser att elevens intresse och motivation är utgångspunkten för att sedan skapa lärande och kunskap i ett sammanhang. Man lägger tonvikten på processen, sökandet efter kunskapen (Gustavsson, 2002). Dessa tankar grundar sig i konstruktivismen, där kunskap skapas, konstrueras, i lärandet (Skolverket, 2009). Grunden för kognitiva teorier om lärande och den konstruktivistiska kunskapssynen är att människan lär sig genom att vara aktiva, delaktiga och genom att utmanas i att lösa problem då människan har en inneboende kraft och lust att söka förståelse (Imsen, 2006, Korp, 2011). Kritiken mot detta synsätt är att det blir för stort fokus på det som redan är känt och bekant. Med inträdet i dagens informationssamhälle har det

tillkommit en dimension i debatten. Att ta till sig all information och kunskap som förmedlas är inte möjligt utan skolans uppgift blir istället att lära eleverna söka kunskapen (Gustavsson, 2002).

Forskning har visat att elevers olika syn på intelligens genererar olika tankar om lärande (Dweck & Leggett, 1988 i Shute, 2008). För vissa elever är målet att klara uppgiften och att få uppskattning och bekräftelse utav andra i tron om att intelligens är medfödd och inte går att påverka. Dessa elever väljer enklare uppgifter som de vet att de kommer att klara av. För andra elever är målet att öka sitt lärande och sin kompetens genom att utveckla nya färdigheter och klara av nya situationer i tron att intelligens är formbar och påverkbar. Dessa elever är uthålligare när de gäller svårare uppgifter och de använder fler komplexa lärstrategier. De elever som fokuserar på lärandet klarar sig bättre i skolan. Ett sätt att inspirera och motivera elever att bli fokuserade på lärandet är att använda formativ återkoppling, genom att hjälpa eleven att erfara att förmågor och färdigheter kan utvecklas genom träning, att lärandet är beroende av hur mycket man anstränger sig och att misslyckanden utgör en del av lärandeprocessen. Det är viktigt att man hjälper eleven att fokusera på lärandeprocessen att se kvalitet istället för kvantitet i uppgifterna (Shute, 2008).

En förutsättning för lärande är att eleverna är delaktiga i lärandeprocessen. Lärarna måste skapa möjligheter för eleverna att ha inflytande för att de ska kunna ta ansvar. Om någon annan har ansvaret för vad eleven ska lära sig och hur inläringen ska ske utvecklas inte elevernas kunskaper om sitt lärande (Skolverket, 2009).

Hattie (2012) menar att de principerna som ligger bakom det synliga lärandet och den synliga undervisningen är när inläringens väg till målet är synliggjord och bedömningen av om målet är uppnått eller i vilken utsträckning, görs av både elever och lärare. Det är en målmedveten handling med återkoppling som ges och fås och där deltagandet av såväl lärare som elever är aktivt. Läraren tar elevens lärandeperspektiv och eleven har förståelse för syftet med undervisningen. De största effekterna på elevernas inläring görs när lärarna är de lärande och eleverna görs till sina egna lärare. När detta uppnås visar eleverna de självreglerande egenskaper som har effekt på lärandet, egenkontroll, självbedömning, självutvärdering och självstudier.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) hänvisar till en studie som gjordes av Pramling 1986 och som kategoriserade barns svar på frågan vad de har lärt sig utifrån olika sätt att tänka. För barn handlar lärandet oftast om att de *gör något*, som att cykla. Ett sätt att nämna kunskaper var att, *de visste något*, som att man inte skall röra en död fågel. En grupp barn hade förstått lärandet som att de *förstått något*, de hade kommit till insikt om något som de tidigare inte visste. I en barngrupp finns det alltid en variation av barns sätt att tänka och förstå sin omvärld, vilket läraren måste vara medveten om. Barns förståelse är inte statisk utan det finns en utvecklingsgång i barns förståelse av den omvärld de befinner sig i som påverkas av de erfarenheter de har. Om förståelsen skall synliggöras måste det skapas förutsättningar genom strukturerade samtal och kommunikation. Pramling menar att synen på lärandet har förändrats från att tidigare handla om mognad till att nu mera utgå ifrån ett socialt- och erfarenhetsperspektiv. Utveckling och lärande hänger samman, barn utvecklas genom sitt lärande och de har möjlighet att lära sig genom den utveckling som de gör. En utvidgad erfarenhetsvärld blir på sås sätt ett lärande av nya upptäckter, uppfattningar och nya sätt att se på saker. Ett och samma barn kan ha olika sätt att förstå beroende av situation och innehåll. Att lära sig något utantill kräver att barnet använder sig av en strategi för att minnas. När

barnet har förstått att de kan bestämma sig för att komma ihåg har de förutsättningar för att lära sig något utantill.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) talar om det strukturerade samtalet som ett redskap för att dels utveckla barns förståelse för den omvärld de lever i men även som ett redskap för att utveckla pedagogiska verksamheter. En utgångspunkt är att all erfarenhet från hemmet och skolan samt de utmaningar barnet erfarit medverkar till förståelsen av omvärlden. Detta skall tas i beaktande när barns tankar och funderingar skall förstås.

En elev med utvecklingsstörning har lättare att lära in om det som ska läras in kan kopplas till tidigare kunskaper och erfarenheter. På så vis kan man överbrygga vissa svårigheter med att förstå abstraktioner och svårigheter med att ordna tankestrukturer. Hur stort intresse och motivation som en elev visar inför en uppgift och på vilket sätt en elev tar till sig information är mycket viktigt att ta hänsyn till (Granlund och Göransson, 2011).

3.3.1 Socio-kulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärandet är att detta sker i interaktion med omvärlden och att den sociala kontext som man socialiseras in i är avgörande för utvecklandet av olika förmågor. I vår studie utgör grundsärskolan den sociala arena där elevernas förmågor och lärande utvecklas. Det viktigast redskapet är språket och för att kunna utveckla förmågan hos eleven att kunna utföra abstrakt tänkande krävs det att eleven får lärdom om hur denna process fungerar. Genom samtal där resonandet blir synligt kan eleven få redskap för att sedan utföra detta resonerade som ”inre samtal”. Tankandet går från något socialt mellan människor till något mentalt inom människan. (Jönsson, 2013). Det inre samtal ser vi som en metakognitiv förmåga vilket ges förutsättningar att utvecklas genom den formativa bedömningen.

Att människor lär sig i ett socialt sammanhang är ett grundantagande inom det sociokulturella perspektivet menar Säljö (2010), frågan är däremot vad de lär sig i de olika situationer som de ingår i. Den kunskap som eleverna i grundsärskolan utvecklar är en produkt av den miljö de ingår i, lärande sker i alla sociala sammanhang. Författaren menar att människor alltid har delat med sig av kunskap. Vad det är som motiverar människor i vissa lärprocesser medan andra inte är engagerande är intressant att fundera över. En grundtanke är att drivkraften för lärandet är att få lära i samspel med andra. Genom kommunikativa processer får människor ta del av olika färdigheter och kunskaper som har byggts upp historiskt under lång tid. Lärandet får däremot inte uteslutande ses som en process som går ut på att lära in kunskaper som tidigare generationer har genererat. Säljö (2010) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan man se på kunskap som något som man har förvärvat och kan använda för att lösa problem och hantera situationer i sin vardag. Kunskaper är inte bara inlärd information som har skapats utav andra och som ska lagras i ett kunskapsförråd utan kunskaper är något man använder.

Ett sätt att se på lärandet och utveckling är enligt Lev Vygotskij *den proximala utvecklingszonen* (*Zone of Proximal Development, ZPD*), principen om att lärandet sker i en ständigt pågående process genom att den kompetente kamraten eller läraren vägleder den lärande vidare mot nya kunskaper och erövringar. Det finns en skillnad mellan den lärandes egna kognitiva förmåga och det som kan lösas med hjälp av den mer kompetente kamraten eller en vuxen genom ett samarbete. Kommunikation och interaktion blir nycklar till utveckling och lärande (Säljö, 2010). Den närmaste utvecklingszonen är ett viktigt

specialpedagogiskt begrepp och med det ville Vygotskij rikta uppmärksamheten på de processer som är ofärdiga och under utveckling. Detta menade han var av stor betydelse för det inlärningshämjade barnet vars självständiga prestationer kan vara begränsade. En kartläggning av utvecklingspotentialen blir en viktig information där barnet först kan lära sig av vuxen för att sedan gradvis klara det på egen hand i större utsträckning (Bråten, 1996). Genom forskning med utgångspunkt i Vygotskij tankar om den proximala utvecklingszonen, har man kommit fram till att barn med utvecklingsstörning som får ett varierat stöd för sitt lärande, lär sig bättre behärska en inlärningsuppgift än ett barn som får samma grad av stöd hela tiden. Det blir då inte barnets IQ som har störst inverkan på lärandet utan vilket stöd för lärande som barnet får (Granlund och Göransson, 2011).

3.3.2 Motivation

Lärandet kräver resurser och energi och är beroende av den motivation som eleven uppstår, dvs. vilken energi, vilja och lust som eleven medvetet eller omedvetet har med sig in i processen. Eleven måste finna målet med lärandet värt ansträngningen. En elevs uppfattning om ett mål eller ämne som viktigt, intressant, användbart eller svårt att lära påverkar elevens beslut om hur medvetet han/hon väljer att anstränga sig för att utföra en uppgift eller hur eleven faktiskt utför en uppgift (Giota, 2006).

Motivation kan delas in i inre och yttre motivation och anses ha olika nivåer av hur mycket något vill göras samt i olika typer. Den inre motivationen kan hänvisas till det som en individ tycker är njutbart och intressant. Den yttre motivationen kan ses som en situation med ett motiverande resultat som är skilt från en aktivitet (William & Leahy, 2015). Genom att en elev får stöd att få syn på sin egen kunskapsutveckling kan man stärka elevens inre motivation (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Den inre motivationen stärks av att eleven upplever sig som kompetent eller skicklig, elever tycker om att göra saker de är bra på (William & Leahy, 2015). Elever som redan är kunskapsmässigt duktiga och som når upp till skolans krav är de elever som kan nå framgång genom att bli yttre motiverade. Med detta menas att eleven lär sig utifrån de förväntningar som utifrån ställs på eleven. En risk man har sett genom forskning på området om yttre och inre motivation är att elever som inte når upp till de yttre förväntningarna tappar den inre motivationen till lärande (Giota, 2002).

För att lärandet ska vara motiverande krävs det att eleven kan se nyttan av kunskapen, att den bygger på kunskap som eleven redan har och att den är meningsfull för eleven. Det finns en signifikant risk att ny information som inte kan relateras till existerande kunskap glöms bort (Hattie & Yates, 2014). Att eleven är delaktig i att formulera mål exempelvis vid utvecklingssamtalet och därmed blir delaktiga i att forma och vidareutveckla undervisningen är avgörande för en elevs motivation enligt den amerikanske pedagogen John Dewey (Nilholm, 2012). Han menade att syftet med undervisning inte är att förmedla färdiga kunskaper utan att eleven i en social kontext ska få utveckla kunskaper efter intresse, att eleven ska bli aktiv i sin egen lärandeprocess. Om en elev ska bli motiverad och engagerad i att uppnå sina mål krävs det att målet är satt rätt i förhållande till elevens tidigare kunskaper. William (2015) påpekar att elevens mål måste vara relevanta för eleven, vilket man åstadkommer genom att antingen göra dem intressanta eller betydelsefulla för eleven.

En avgörande faktor för lärandet är hur dessa attraherar elevens intressen och förutsättningar. Med förutsättningar menas att lärandet som utmaning måste vara anpassat efter eleven. Utmaningar som är för små, sporrar inte eleven till lärande och utmaningar som är för stora,

blir övermäktiga och leder till att lärandet känns påtvingat (Illeris, 2015). Det är viktigt att eleven har eller får en tilltro till att kunskapen kan erhållas, att eleven tror på att utmaningen eller målet går att nå. Om ett mål sätts för lågt finns det risk att eleven inte ser sin prestation som viktig. En elev ser sig själv som mer kompetent och gläds mer åt att klara av svårare uppgifter (Giota, 2006). Om däremot mål sätts för högt kommer det troligtvis att avskräcka eleven som upplever ett misslyckande (Shute, 2008). Situationer där det finns en risk att misslyckas kan hindra elever från att försöka då risken för ett misslyckande dominerar över chansen att lyckas (Hattie och Yates, 2014).

I dagens samhälle har man uppmärksammat att motivationsproblem kryper ner i åldrarna och är något som uppstår tidigt skolan. För att motverka detta är det viktigt att man i skolan skapar möjligheter för eleverna att vara delaktiga i utformandet av undervisningen genom att tillmötesgå deras önskemål och behov, att man gör undervisningen betydelsefull för eleverna (Illeris, 2015).

Både den inre och yttre motivationen är viktig för eleven för att bli ägare till sitt eget lärande (William & Leahy, 2015). Att en elev är ägare av sitt lärande, betyder att eleven kan tänka och reflektera över sitt lärande och använda den kunskapen, eleven har metakognitiva kunskaper.

3.4 Metakognition

Metakognition i klassrummet är vad eleven vet om sig själv som en lärande individ genom att ha förståelse för hur han eller hon lär genom att vara medveten om sin lärandeprocess, vilka handlingar man använder för att nå sina mål. Elever som använder kunskap och förståelse för vilka strategier eller handlingar som leder till det bästa lärandet för dem, är de som aktivt kan arbeta för att få det bästa lärandet. För att utveckla metakognition behöver eleverna göras uppmärksamma på hur de lär sig, att de använder olika strategier när de lär sig och reflektera över hur användbara dessa strategier är i olika situationer och sammanhang (Tarrant & Holt, 2016). Genom att studera hur en elev ser på sin lärprocess och pratar om inläring, exempelvis vilka sätt som är bra att lära på och vilka strategier som är bra vid vilka situationer, kan man få syn på elevens metakognition (Imsen, 2006).

Uppkomsten av begreppet metakognition tillskrivs den amerikanske utvecklingspsykologen John H. Flavell, som beskrev det som en persons kunskap och tänkande om sitt eget tänkande (Flavell, 1979). Imsen (2006) beskriver det som att vara medveten om sin egen tankeprocess. Med begreppet menas en utvecklad kognition som ger en större förståelse för verkligheten och för de egna tankeprocesserna. Det kan innebära att man kan använda sina minnesstrategier och den egna kunskapen för att välja den effektivaste problemlösningsmetoden. Evenshaug och Hallen (2005) menar att det handlar om att ha kontroll över en funktionell informationsbehandling.

Flera forskare inom metakognition är eniga om att metakognition består av två delar, metakognitiv kunskap och metakognitiv reglering (Schraw & Moshman, 1995). Till metakognitiv kunskap räknas en persons medvetenhet och kunskap om sig själv och om andra människors tänkande. Till sådana kunskaper kan räknas att man vet om att man har svårt att minnas vissa saker, att man lär sig bättre genom att lyssna och tankarna om Theory-of-Mind (Flavell, 1992). Till metakognitiv kunskap räknas också kunskaper om strategier för att lösa uppgifter. Till detta räknas att ha kunskaper om olika strategier och hur, när och varför dessa

olika strategier är lämpliga att använda (Schraw & Moshman, 1995). Wiliam (2014) beskriver metakognition i olika delar som metakognitiv kunskap vilket syftar till vad man vet, metakognitiva färdigheter som vad man kan göra och den metakognitiva erfarenheten som visar kännedom om den egna kognitiva begåvningen.

Till metakognitiv reglering räknas planering, övervakning och utvärdering. Planering är att kunna välja rätt strategier och att rätt kunna använda sina resurser ex. tid. Övervakning är en persons förmåga att kunna syna sin egen kunskap. Utvärdering syftar till en persons förmåga att kunna reflektera och bedöma sitt arbete för att därmed t.ex. kunna ändra uppfattning om sina mål. Forskning visar att elever kan öka sitt lärande genom att de får undervisning i metakognitiv reglering och hur de kan använda dessa kunskaper (Schraw & Moshman, 1995).

Metakognition utvecklas mellan 7 och 16 år och många elever har svårt att nå detta tänkande (Bråten, 1996). Flavell (1992) har däremot i studier visat att barn från 6 års ålder kan reflektera över sitt tänkande. Att ett barn inte kan berätta om sina metakognitiva kunskaper är inget bevis för att dessa inte existerar. Flera studier visar att barn kan använda dessa kunskaper utan att för den sakens skull kunna uttrycka dessa (Schraw & Moshman, 1995). Flavell bygger sin forskning på Piagets tankar om hur människor konstruerar kunskap (Flavell, 1992). Piagets tankar var att barnet själv konstruerar sina kunskaper utifrån den stimulans och de möjligheter till aktiv utforskning som miljön erbjuder. Enligt Piaget utvecklar ett barn kognitiva scheman som möjliggör att barnet kan tänka före det handlar (Imsen, 2006).

En annan tongivande forskare inom metakognition var Ann Leslie Brown (1997) som i sin forskning upptäckte att barn misslyckades med att utnyttja sin strategiska kompetens och att de hade en liten inblick i sin egen förmåga att lära sig avsiktligt. Barn saknade reflektion och hade liten inblick i lärandet. Ett forskningsprogram som baserades på de teoretiska framsteg som gjorts inom kognition och utvecklingspsykologi startades av Brown (1997). Forskningen genomfördes på skolor för elever i åldrarna 6-12 år och byggde på småbarns utveckling av strategiska kunskaper och metakunskap. Det syftade till att få barnet att upptäcka ett djupare flexibelt lärande och att utnyttja användbara lösningsstrategier. Browns strävan var att ett aktivt utbyte av reflektioner och konstruktiva diskussioner i klassrummet skulle främja eleverna i sitt lärande. Diskussionerna blev en väsentlig del i lärmiljön och de reflekterade aktiviteterna en praxis.

För att utveckla barns metakognition beskriver Pramling (1987) olika studier där läraren har en central roll. Lärarens uppgift blir att få barnen att fundera och reflektera över olika aspekter av inläring genom metakognitiva dialoger. Dialogerna har som syfte att synliggöra och medvetandegör barnen på sina egna tankar om inläring men också att få dem att bli medvetna om andras uppfattningar. På detta sätt vidgas och utvecklas sedan barnens förståelse för sitt eget och andras sätt att lära sig. Dessa dialoger ska föras med barnen i den dagliga verksamheten så att barnen får möjlighet att fördjupa sina tankar om erfarenheter som de gör, vilket då kräver ett medvetet förhållningssätt av läraren.

Att få elever att reflektera och utveckla sitt lärande för att stödja utvecklandet av deras metakognition får stöd av Kuhn och Dean (2004). De beskriver att det svåra inte är att lära en elev att utföra en uppgift i en kontext utan att få eleven att självständigt använda de kunskaper de lärt sig en ny kontext. Denna förmåga avgörs av elevens metakognitiva färdigheter. När forskare har studerat elevers metakognitiva kunskaper har det framkommit att äldre och mer

erfarna elever har större metakognitiva kunskaper och använder dessa kunskaper till att styra sitt lärande innan de påbörjar en uppgift (Schraw & Moshman, 1995).

Forskning har visat att elever i behov av särskilt stöd saknar eller har brister i de metakognitiva förmågorna som krävs för att reglera sitt arbete (Reid, Harris, Graham & Rock, 2012). I en studie gjord i Tyskland undersökte man om elever i behov av särskilt stöd uppvisade några skillnader i meta-kognitiva kunskaper jämfört med jämnåriga elever i grundskolan. Man använde sig av ett test med situationer där eleven skulle bedöma vilka strategier som var att föredra för att lösa situationen och vilka som inte alls var användbara. De fann att elever med behov av särskilt stöd för sitt lärande visade betydande lägre nivåer av metakognitiva kunskaper i jämförelse med elever som går i grundskolan. Elever i behov av stöd hade en sämre förmåga att upptäcka strategier som inte var användbara. De hade också svårt att bedöma vilka strategier som var bäst lämpade för den presenterade situationen. En förklaring kan vara att de bedömde strategierna utifrån hur användbara de ansåg dem vara i allmänhet och inte utifrån den presenterade situationen.

Det finns flera studier som visar på att högpresterande elever har goda metakognitiva kunskaper och att denna kunskap oftast förbättrar deras studieförmåga. En person som har goda metakognitiva kunskaper använder automatiskt olika strategier beroende på vad uppgiften kräver (Schraw & Moshman, 1995). En elev som har metakognitiva kunskaper kan göra val och fatta beslut som kan ha avgörande betydelse för elevens fortsatta lärande (Flavell, 1992). Exempelvis en elev som kan förstå att hon inte har förstått innehållet i en text efter att hon har läst igenom den och därför kanske väljer att läsa texten igen.

Vygotskij menade att den kognitiva utvecklingen medförde en ökad kontroll och styrning av de kognitiva processerna. Den viktigaste komponent för att uppnå detta menade han att bruket av språkliga tecken var. För den effektiva självregleringen måste den egna kognitionen kunna kontrolleras med hjälp av det inre talet. Språkets betydelse för tänkandet är när eleven formulerar sina tankar i ord och på så vis får kunskap om sin egen kunskap. Vygotskij såg också planeringen av en problemlösning som en metakognition som utvecklar barnet med hjälp av verbala självinstruktioner. Den metakognitiva förmågan hjälper eleven att välja rätt strategi i sitt lärande. Elever som får prata om och reflektera kring sitt arbete och sin inläring har lättare att utveckla sina metakognitiva färdigheter (Bråten, 1996).

Att en elev utvecklar tänkandet om sitt eget tänkande eller metakognition är viktigt för det livslånga lärandet. Forskning (Pramling, 1987, Schraw & Moshman, 1985) har visat att genom ett synliggörande av lärandet kan elever få stöd att utveckla metakognition.

3.5 Formativ bedömning

Genom ett flertal studier har man kommit fram till att några mycket effektiva verktyg för att utveckla metakognitiva färdigheter är konstruktiv återkoppling, självbedömning och kamratbedömning, delar som alla ingår i formativ bedömning (Korp, 2011). Resultat från ett flertal studier visar att formativ bedömning har avsevärt positiva effekter på elevers lärande. En del forskare, både i Sverige och internationellt, ser formativ bedömning som det pedagogiska verktyg som har allra störst betydelse för elevers lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2013). Skolverket (2015a) slår fast att formativ bedömning

handlar om att eleven ska få sitt lärande och sin kunskapsutveckling synliggjord och att detta är ett stöd som ska ges till alla elever oavsett kognitiv funktionsnedsättning. Det syftar mot att eleven ska få stöd att nå så långt som möjligt i sitt lärande.

I en studie gjord i Holland (Baas, Castelijns, Vermeulen, Martens & Segers, 2015) undersöktes om formativ bedömning kunde öka elevernas kognitiva och meta-kognitiva strategier. Eleverna i studien gick alla i grundskolan och var i åldrarna 9-12 år. Resultatet visade att elever som fick en formativ återkoppling från lärare, med syftet att stimulera eleverna till att reflektera över sitt arbete, och där lärarna arbetade med att synliggöra var eleven befinner sig i sin lärprocess visade sig vara verktyg som ökade elevernas kognitiva och meta-kognitiva strategier. I studien beskriver man att det slutgiltiga målet för formativ bedömning är att eleverna ska bli självständiga i sitt lärande. Att de ska förstå vad de måste göra för att lära sig. Att använda återkoppling för att utveckla elevernas lär-strategier beskrivs också av Nicol och Macfarlane-Dick (2006). De beskriver också att formativ bedömning har stora likheter med teorier om metakognition och då främst delen av metakognition som beskrivs som metakognitiv reglering.

Begreppet formativ bedömning användes för första gången av amerikanen Scriven 1967 men det var när Bloom, Hastings och Madaus 1971 gav ut boken "Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning" som begreppet fick större uppmärksamhet (Cizek, 2010). Formativ bedömning har sedan vuxit fram som ett starkt begrepp inom skolans värld under de senaste 20 åren. Torrance och Pryor (2001) beskriver två sätt att se på bedömning utifrån olika perspektiv på lärande, konvergent bedömning och divergent bedömning. Den konvergenta bedömningen syftar till att bedöma om eleven vet, förstår eller kan utföra någonting och liknar det som oftast benämns som summativ bedömning. Uppfattningarna utgår ifrån behavioristiska teorier om lärande, där läraren lär eleven och det är läraren som bedömer eleven. Den divergenta bedömningen syftar till att upptäcka vad eleven vet, förstår och kan utföra och grundar sig i Vygotskijs tankar om att lärandet sker i den proximala utvecklingszonen. Bedömning sker i samspelet mellan lärare och elev och syftar mer till att se vad som ska göras framöver än att bedöma och värdera resultat (Torrance & Pryor, 2001).

William (2010) klarlägger den formativa bedömningens kärna genom att utgå från de tre nyckelprocesser som ursprungligen presenterades av Ramaprasad (1983). Grunden i formativ bedömning är då att: konstatera var eleven är i sitt lärande, bestämma vart elevens ska och konstatera vad som måste göras för att elevens ska nå målet. I dessa tre processer är både eleven, läraren och kamrater involverade. Genom att sammanföra de tre processerna "Vart skall eleven?", "Var är eleven nu?" och "Hur kommer man dit?" med de tre aktörerna, eleven, läraren och kamrat, så skapade Leahy, Lyon, Thompson och William 2005 de fem "nyckelstrategierna" för formativ bedömning (William, 2014).

De fem nyckelstrategierna är:

1. Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande
3. Ge återkoppling som för lärandet framåt
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande

Figuren nedan illustrerar hur de fem nyckelstrategierna uppstår när man sammanför aktörerna med de tre frågorna:

	Vart skall eleven?	Var är eleven nu?	Hur kommer man dit?
Lärare	Klargöra och delge lärandemål och kriterier för framsteg (1)	Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belegg för lärande (2)	Ge återkoppling som för lärandet framåt (3)
Kamrat	Förstå och dela lärandemål och kriterier för framsteg (1)	Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra (4)	
Elev	Förstå och dela lärandemål och kriterier för framsteg (1)	Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande (5)	

(William, 2014, s.61)

Enligt Dylan William (2011, september) är det viktigaste med formativ bedömning att det sker kontinuerligt, varje dag, varje stund och i varje klassrum för att det ska få störst inverkan på elevernas lärande. Men att en lärare använder sig av formativ bedömning behöver inte innebära att det stärker elevernas lärande, det krävs att eleverna kan tolka och använda bedömningen för att deras lärande ska utvecklas (Korp, 2011).

En av de starkaste tankarna som ligger bakom teorin om effekten av formativ bedömningen är idén om återkoppling (William, 2010). Hattie och Timperley (2007) framställer återkoppling som information om en persons prestation eller förståelse som syftar på att minska skillnaden mellan nuvarande förståelse och prestation och målet. Enligt Hattie och Timperleys modell (2007) måste effektiv återkoppling svara på tre viktiga frågor:

- Feedup – Where am I going? Vilket är målet
- Feedback – How am I going? Vilka framsteg har gjorts mot målet
- Feedforward – Where to next? Vilka åtgärder som måste vidtas för att förbättra processen.

3.5.1 Elevperspektiv på formativ bedömning

I forskning om formativ bedömning fokuserar man mer och mer på att det är eleven som ska vara i centrum, att den viktigaste konsumenten av informationen som skapas av formativ bedömning är eleven (Cizek, 2010).

Lärandemål och kriterier för att kunna samtala om kvalitet måste tydliggöras för eleverna. Detta måste göras genom att lärare och elever har kontinuerliga dialoger. Eleverna måste uppmuntras att ta aktiv del i dialogerna både med läraren men också eleverna sinsemellan. Dialogerna ska syfta till att se vad som behöver göras framöver mer än att bedöma och värdera resultat. Genom att ge eleverna rätt verktyg kan man stödja dem att reflektera över sitt eget lärande (Torrance & Pryor, 2001). Lärarna måste ta ansvar för att förverkliga elevernas inflytande så att det kan påverka vidareutveckling av undervisningen. Att använda formativ bedömning för att få eleverna att få syn på sin egen kunskapsutveckling och förstärka elevernas förmåga att bedöma sin egen prestation betraktas som ett särskilt viktigt mål för

elever i behov av särskilt stöd eftersom elevgruppen ofta har självbestämmande och oberoende som personliga mål (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

Shute (2008) definierar formativ återkoppling som information som lämnas till eleven för att eleven ska ändra sitt tänkande eller beteende för att förbättra sitt lärande. Att återkoppling är en betydande faktor för att motivera lärandet har påvisats i flertalet studier (Locke & Latham, 1990, Kanfer & Ackerman, 1998, Song & Keller, 2001 i Shute 2008). Forskning har även visat att återkoppling som är konstruktiv och visar på delar som eleven kan förbättra är mycket mer effektiv än återkoppling som bara berättar för eleven om uppgiften är rätt eller fel (Bangerts-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991, Pridemore & Klein, 1995 i Shute 2008). Det är viktigt att eleven ser nyttan av återkopplingen som hjälp för att öka inläringen och främja motivation. Den mest effektiva återkopplingen riktar uppmärksamheten framåt istället för bakåt (William, 2010).

Det finns en risk för att återkoppling som brister i information eller som är ofullständig kan skapa frustration och leda till sämre inläring och motivation. Exempel på återkoppling som kan ha negativa effekter på lärandet är betyg eller andra former av jämförande mellan elevernas resultat (Shute, 2008). Återkoppling i form av beröm bör användas sparsamt då det finns en risk att eleven uppfattar och kopplar denna form av återkoppling mer till sig själv som person än till själva uppgiften. Elever som har kognitiva svårigheter blir hjälpta av formativ återkoppling i form av exempel på olika problemlösningar. Detta minskar den kognitiva belastningen och kan leda till effektivare strategier (Shute, 2008).

I en rapport från The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) ges en sammanfattning av ett av deras projekt om bedömning för lärande och elever i behov av särskilt stöd. Man kom fram till att "Assessment for Learning is a significant element in successful teaching and learning of teaching with all pupils, including those with SEN (Special Educational Needs, red anm)" (s.4). Man kom också fram till att en svårighet kan vara återkoppling till elever som använder sig av AKK (Alternativ Kompletterande Kommunikation), där det behövs fler alternativa metoder. Lärare måste säkerställa att det görs rätt anpassningar så att alla elever får total delaktighet i bedömningsprocessen. Det främsta syftet med återkoppling är att främja elevernas metakognition. Med det menas att eleverna skall få en förståelse för vad de har lärt sig, men främst på vilket sätt detta har skett och hur de kan använda denna förståelse för att få kunskap om sitt eget lärande.

4 Metod

Syftet med vår studie är att få syn på hur några elever i grundsärskolan beskriver sin läroprocess och vilka tankar som finns om det egna lärandet utifrån formativ bedömning. De frågor vi vill ha svar på är hur eleverna tänker kring kunskap och eget lärande samt hur eleverna beskriver sin medvetenhet om den egna rollen i det egna lärandet. Med vår studie vill vi också undersöka om spår av metakognitiva färdigheter kan ses hos eleverna.

I följande avsnitt presenterar vi valet av kvalitativ metod och forskningsintervju samt eleven som respondent. Därefter presenteras hur vi gjorde vårt urval samt en beskrivning av genomförandet av studien. Avslutningsvis presenteras de forskningsetiska ställningstaganden vi tagit hänsyn till.

4.1 Kvalitativ forskningsintervju

Det finns olika tillvägagångssätt att samla in data i en samhällsvetenskaplig studie. Vårt val av forskningsmetod gjordes utifrån de frågeställningar som vår studie syftade till att få svar på. Vår data samlades in genom halvstrukturerade intervjuer av elever i grundsärskolan. Målet med studien var att söka kvalitativ kunskap och få syn på kvalitativa aspekter av elevernas levda vardagsvärld vilket Kvale och Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa forskningsintervjun har en unik möjlighet att göra. Definitionen på den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är att erhålla beskrivningar av respondenternas livsvärld. Med livsvärld menas vardagslivet som det upplevs direkt och beskrivs utan förklaringar. Det är de nyanserade beskrivningarna genom ord som eftersöks vilket vi anser stämmer väl in på vår studie.

Intervjuer är den metod som används oftast inom den kvalitativa forskningen vilket Bryman (2014) menar beror på flexibiliteten och att intervjun kan röra sig i olika riktningar utifrån respondentens upplevelser av vad som är viktigt. Att genomföra en intervju är något av ett hantverk och kvalitén i intervjun är avhäng av intervjuarens förmågor och erfarenheter vilket påverkar den kunskap som produceras. Att tematisera forskningsfrågorna menar Kvale och Brinkmann (2009) är en viktig förberedelse inför intervjuernas genomförande. Det handlar om att ett klarläggande av temat som skall undersökas och om forskningsfrågornas formuleringar. Intervjuaren behöver skaffa sig kunskap inom det ämne som skall undersökas och sedan göra ett lämpligt val av metod utifrån syftet. Så var även fallet för oss.

Bryman (2014) anser att teman i en intervjuguide kan vara en lista över de områden som skall undersökas och vilka frågeställningar som skall beröras. Frågeställningarna skall inte vara för specifika eftersom det kan hindra respondentens berättande. Stukat (2011) menar att det är viktigt att kunna motivera valet av frågeställningar, genomförandet och hur tolkningen sedan gjorts för att visa på relevansen för studien.

Det är en stor fördel att i det dagliga arbetet möta barn när intervjuer skall göras med barn som informanter (Johansson, 2013) och på samma sätt ser vi det som en förutsättning att kunskap om funktionshinder finns när det handlar om att intervjua vår elevgrupp. Viktigt att tänka på är att det är stor skillnad på ett vanligt samtal och en intervju eftersom intervjun har ett förutbestämt syfte med en ojämn maktbalans. Den kvalitativa intervjun strävar efter ett tryggt och avslappnat samtal med likheter från vardagen som skapar möjligheter för

reflektioner och resonemang. Genom att använda barnintervjuer önskade vi få en inblick och ta del av barnens inre värld vilket Lökken och Söbstad (1995) menar möjliggörs.

Det som Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) beskriver som ett strukturerat samtal är kärnan i en intervju där fokus ligger på att rikta barns tänkande och uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll med hjälp av en frågestruktur, det var även var vårt syfte. Det strukturerade samtalet har många likheter med våra elevintervjuer och vi fick många bra tips i förberedelserna för att skapa förutsättningar för ett lyckat samtal. Frågeställningarnas utformning var av betydelse och hur frågorna ställdes samt det samspel som uppstod mellan intervjuaren och barnet, om barnet inte skulle ville svara skulle vi inget få veta. Valet av plats för samtalet var ett viktigt ställningstagande samt placeringen under intervjun. Det gjordes för att öka elevens chanser för koncentration och att upprätthålla intresset för intervjun. Tidpunkten på dagen för genomförandet av samtalet behövdes också ta ställning till. En barnintervju kräver tid och hur länge ett samtal kan pågå är olika. Författarna menar att även om planeringen av genomförandet är noggrant förberett så blir det inget bra samtal om inte en förtroendefull relation skapats till barnet, det kan göras genom att besöka barngruppen först.

Lökken och Söbstad (1995) anser att det är viktigt att tänka på att barnet i form av respondent känner att det kan svara fritt och att inga rätt svar förväntas. Förhållningssättet hos intervjuaren får gärna vara positivt och stödjande utan att visa vikten av de svar som fås. Målet är inte att styra respondenten, målet är att få respondenten att maximera sin förmåga i berättandet om erfarenheter från skolan. Att ha sin utgångspunkt i att det är barnet som vet eller kan något som vi som intervjuare inte vet, visar en ödmjukhet inför barnet. Under en intervju menar Kvale och Brinkmann (2009) att barnet får en möjlighet att berätta om de upplevelser och uppfattningar som barnet har om sin omvärld. Barn besvarar ofta frågor som vi vuxna skulle ha vägrat att svara på.

4.2 Urval

Den urvalsgrupp som denna studie syftar till att fokusera på var elever i grundsärskolan. De frågor vi önskade få svar på var hur eleverna beskriver sina erfarenheter av sitt lärande utifrån den formativa bedömningen. Det var av intresse eftersom den formativa bedömningen tillskrivs som ett arbetssätt för läraren som skapar förutsättningar för elevens livslånga lärande vilket de senaste åren har fått en framskjutande roll inom grundsärskolan.

De elever som medverkat i studien har en utvecklingsstörning och går i grundsärskolan inriktning grundsär- eller träningsskolan. Samtliga grundsärskolor är lokalintegrerade på grundskolor. Åldrarna på eleverna är mellan 9-16 års ålder, tre tjejer och sex killar.

Elev 1: Pojke 9 år

Elev 2: Pojke 9 år

Elev 3: Pojke 10 år

Elev 4: Flicka 14 år

Elev 5: Flicka 14 år

Elev 6: Flicka 14 år

Elev 7: Pojke 14 år

Elev 8: Pojke 15 år

Elev 9: Pojke 16 år

Det blev inget bortfallet av de elever som lämnat sitt medgivande, samtliga fullföljde. Eleverna i urvalsgruppen har ett verbalt tal, några av elever har språkstörningar av varierande grad. Under en intervju fanns en kontaktperson med som språkligt stöd.

Vi fann våra elever genom stegvisa kontakter. Detta skedde genom att ett första urval av grundskolor gjordes inom en avgränsad geografisk spridning av tidsmässiga skäl till södra Sverige. Vi tillämpade ett så kallat strategiskt urval utifrån de variabler som hade betydelse för vår studie som Stukat (2011) beskriver enligt Trost (2004) tankar. Genom att läsa olika kommuners hemsidor fick vi information om det gjorts någon form av satsning inom formativ bedömning. Därefter gjordes ett bekvämlighetsurval som Trost menar är att man tar de personer som enkelt går att få tag på. Vi vände oss till rektorer på ett antal grundskolor, där vi inledningsvis informerade rektorerna om studiens syfte samt förvissade oss om att lärarna fått fortbildning i formativ bedömning. Vår önskan var att få hjälp med att finna lärare och elever där vi kunde genomföra vår studie. Vi valde att inte tillfråga klasser med de allra yngsta åldrarna, då vi ansåg att eleverna behöver ha några års erfarenhet från skolans värld för att kunna svara på frågor om tankar om sitt lärande. Utifrån våra erfarenheter av arbete med elever i grundskolan i dessa åldrar ansåg vi att de yngre eleverna har svårare att verbalisera sina tankar. Rektor var behjälplig i kontakten till aktuella lärare som vi sedan skickade ett missivbrev (bilaga 2) till om studiens syfte. I något fall tog vi kontakt med läraren direkt. I de klasser där lärare accepterade en medverkan och ansåg sig ha elever som kunde medverka i studien gjorde vi ett besök och informerade samtliga eleverna om studien med hjälp av en anpassad Power Point-presentationen med information om intervju som metod och en presentation av de forskningsetiska principerna med bilder och enkel text. Detta gjordes för att vi ville förtydliga för eleverna deras roll och deras rättigheter i samband med intervjun och studien i sin helhet. Eleverna fick med sig ett informationsbrev (bilaga 3) samt en medgivandeblankett (bilaga 4) hem som både elever och vårdnadshavare skulle skriva under om medverkan var möjlig. I de fyra klasser där vi gjorde en förfrågan om medverkade i studien var det mellan en till tre elever per klass som svarade ja. Urvalet gjordes på det sätt som var relevant för vår studie menar Bryman (2014).

Det var inte helt enkelt att hitta elever för studien och det tog längre tid än vad vi planerat. En del elever kände osäkerhet för vad en medverkan innebar och för andra elever tog det lång tid att återlämna medgivandeblanketten. Vår förhoppning var att få ett antal elever att intervjua, vilket också skedde. Stukat (2011) menar att positivt inställda personer är lättare att få med i en undersökning, vilket stämmer in på vår studie.

4.3 Genomförande

Mycket tid ägnades åt utformningen, intervjuteknik och syftet med intervjuerna för att få en samsyn kring genomförandet. Ett första utkast till intervjuguide gjordes, som vi efter våra provintervjuer, reviderade och skrev om med färre frågeställningar under de teman som vi bestämt oss för. Frågeställningar finlipades och diskuterades för att öka möjligheten att fånga in syftets frågeställningar. Johansson (2013) påpekar att ett misstag som ofta görs är att ha för många förberedda frågeställningar vilket resulterar i intervjun blir forcerad. Johansson menar (2013) att inleda intervjun med enkla frågor, ta de känsligare frågorna efter en stund och avsluta intervjun med frågor där barnen fritt kan berätta ger gynnsamma intervjuer. Vår intervjuguide följer till viss del den strukturen.

Vår första tanke var att tillsammans genomföra de första intervjuerna, vilket Stukát (2011) menar kan vara värdefullt. Då kan en kalibrering av formen för intervjun göras och sedan kan intervjuerna fortsätta individuellt av tidsskäl. Under våra informationer i klasserna fick vi uttryckligen önskemål från elever om att inte vara två under intervjuerna, vilket gjorde att vi tänkte om och istället utförde intervjuerna var och en för sig. Intervjuerna hölls på en plats som valdes av eleverna, en så kallad hemmaplan enligt Stukát (2011), vilket skapar trygghet samt underlättade för deltagandet i studien. Inför intervjuerna gjorde vi ett besök i samtliga aktuella klasser och blev på så vis ett bekant ansikte. När intervjuerna skulle genomföras hade de aktuella eleverna bekantat sig med oss, vilket Lökken och Söbstad (1995) menar är en stor fördel. Under vår studies genomförande har vi sett det som en tillgång att vi är två personer som båda bidragit med våra respektive erfarenheter från arbetet inom grundsärskolan. Det har lett till ett väl genomtänkt tillvägagångssätt vilket har skapat goda förutsättningarna inför intervjuernas genomförande.

I samband med genomförandet av våra intervjuer startade vi med att fika och förde ett informellt samtal där vi kunde intressera oss för elevernas olika intressen. Det blev en god start på intervjuerna som vi tydligt redogjorde för när den startade. Niemi (2013) menar att förlöpande ta etiska ställningstagande under en studie där ungdomar med intellektuella funktionsnedsättningar deltar är viktigt och nämner att intervjuerna kan uppfattas som ett informellt samtal. En lyckad intervju kännetecknas av att det är respondenterna som pratar mest. Att lyssna in eleverna och låta dem få den tid de behövde för att uttrycka sina tankar var för oss en självklarhet eftersom detta är ett förhållningssätt i vår dagliga yrkesprofession. Intervjuerna tog olika lång tid, från sjutton minuter till över en timme. Utifrån våra erfarenheter hade vi införskaffat mjuka gubbar som eleverna kunde hålla i sina händer om de önskade för att ha något att sysselsätta sig med. Niemi (2013) beskriver hur deltagarna från gymnasiesärskola blev rastlösa under intervjuerna, vilket medförde att intervjuerna blev korta och det blev lite information som samlades in. Det visade sig vara en god idé att erbjuda eleverna något att göra. För en del av de intervjuade eleverna fanns det en språkstörning som vi fick förhålla oss till. Under en intervju fanns en kontaktperson med som stöd.

4.4 Analysarbetet

Vår studie är en kvalitativ studie som inspirerats av den fenomenografiska ansatsen vilken syftar till att beskriva människors sätt att uppfatta ett fenomen. Det är variationen i uppfattningar mellan människor som står i fokus vilket är ett resultat av lärandet som sker under våra liv menar Dahlgren och Johansson (2015) samtidigt som det finns ett begränsat antal sätt på vilka fenomenet kan uppfattas. Vår datainsamling utgörs av elever i grundsärskolans unika beskrivningar av sitt lärande. Den inspelade datan lyssnades igenom och transkriberades relativt omgående efter de genomförda intervjuerna. Vi transkriberade de intervjuer som vi själva genomfört. Med det förfaringssättet ville vi minimera att värdefull data skulle gå förlorad. De anteckningar vi fört i samband med intervjuerna kompletterade datan. Intervjusvaren lästes sedan noggrant igenom många gånger. Tillsammans bearbetade vi den transkriberade och vi förde många diskussioner om vad som framträtt under hela analysarbetet.

Analysarbetet startade med att vi läste vår datainsamling många gånger. Vi förde anteckningar och strök under meningar samt ringade in resonemang som var av betydelse för studien. De

markerade intervjusvaren utgjordes av såväl likheter som skillnader. Detta arbete kan liknas vid en kodning som är ett vanligt tillvägagångssätt inom den kvalitativa forskningen menar Bryman (2014). Kodningen bildade sedan kategorier och infogades under de teman med som vår intervjuguide utgjorts av. Det var ett tidskrävande arbete att sätta sig in i de olika intervjuerna och många samtal fördes mellan oss. Datan behövde ibland förtydligas med information om vad som exempelvis hänt tidigare eller förklaringar ges till ett längre resonemang som förts under intervjun. Vi fann intervjusvar som svarade mot intervjuguidens teman men det fanns också intervjusvar som berättade något annat och som svarade mot nya teman. Vi var uppmärksamma på att kontexten inte skulle gå förlorad när vi lyfte fram beskrivningar av elevernas erfarenheter. Diskussion och samarbete visade sig vara nödvändigt för att fördjupa förståelsen av varandras intervjusvar. Det var både en stor tillgång och en nödvändigt att tillsammans skriva ner resultatet.

4.5 Studiens tillförlitlighet och giltighet

Trovärdigheten av beskrivningen av en social verklighet handlar om att säkerställa utförandet av forskningen samt att få en bekräftelse på att verkligheten uppfattats på rätt sätt. Reliabilitet kan jämföras med pålitligheten i en studie syftar till tillförlitligheten av studien med vilket menas kvalitén på det instrumentet som använts för att besvara forskningsfrågorna. Det syftar till mätnoggrannheten och kan tillämpas i kvalitativa undersökningar (Bryman, 2014). Det kan då handla om feltolkningar av frågeställningar i intervjuguiden men även av svaren. Störningar under intervjun av olika slag kan påverka utfallet av svaren och vilka frågor som ställdes samt de frågor som inte ställdes och på vilket sätt vi försökt öka vår mätnoggrannhet (Stukát, 2011).

Vi har i vår studie styrkt reliabiliteten genom att beskriva hela tillvägagångssättet för vår studie. Med det menas det förberedande arbetet med läst forskning och litteratur samt den planering som gjordes inför genomförandet av intervjuer. Vi är medvetna om att på det sätt som vi ställt frågor samt följt upp dem säkerligen påverkat vårt resultat utifrån de personer vi är. Båda har vi haft som ambition att fånga elevens tänkande. Då vi varit osäkra på svaret har vi upprepat det och sökt bekräftelse av eleven. Lanz (1993) menar att tillförlitligheten beror dels på vår förmåga som intervjuare att förstå elevens perspektiv av fenomenet samt genom att ha ett empatiskt förhållningssätt och samla in den beskrivning som eleven ger av fenomenet, vilket syftar till att nå en fördjupning av förståelsen. Det har varit vår strävan att förstå eleverna och ge dem tid att beskriva sina tankar utan att styra och att inte värdera varken frågor eller svar. Genom att förbereda och skapa intervjusituationer som präglats av professionalitet anser vi att vi skapat en god grund för datainsamlingen. Under intervjuerna var det lite yttre störning som påverkat. Analysarbetet har präglats av diskussion och systematik vilket vi båda varit involverade i och det faktum att vi är två personer som genomfört studien anser vi höjer tillförlitligheten. Lanz (1993) menar att giltigheten för en kvalitativ analys är påverkad av hur väl helheten blivit besvarad av forskningsfenomenet genom den analys och fördjupning som gjorts kopplad till teori. Andra forskare kan följa hela vår forskningsprocess genom den beskrivningen och de motiverade val vi gjort.

Med validiteten menas giltighet av studien (Bryman, 2014). För att öka validiteten i studien och förvissa oss om att våra forskningsfrågor stämde överens med syftet och undersökte det område vi önskade studera gjordes tre provintervjuer. Detta gjordes för att precisera frågeställningarna ytterligare men också för att hjälpa oss med vår intervjuteknik som att

undvika att styra intervjun åt något håll. Vi anser att forskningsfrågorna blivit besvarade genom våra intervjufrågor. Vi kan inte se någon anledning till att misstänka att någon elev inte svarat ärligt eftersom vi anser att ämnet inte är av känslig art men detta är inget som vi kan garantera. Kvale och Brinkmann (2009) menar att i en kvalitativ intervju kan ledande frågor öka validiteten genom att pröva konsekvens och tillförlitlighet (reliabiliteten) av respondenternas svar. Validiteten handlar också om att de slutsatser som görs av studien måste hänga ihop och svara på syftet. Resultatet från provintervjuerna ingår inte i vår studie.

Det antal respondenter som deltagit i vår studie utifrån det urval vi gjort har varit litet till antal, nio stycken elever. Att generalisera det resultat vi fått till en större grupp elever i grundsärskolan är inte troligt. Vårt syfte med studien har inte varit att få fram generella resultat utan att beskriva hur några elever i grundsärskolan beskriver sitt lärande. Bryman (2014) menar att i en kvalitativ studie skall generaliseringen göras till teorier utifrån de slutsatser som gjorts av datainsamlingen.

4.6 Etiska ställningstaganden

Det finns inga egna riktlinjer för elevers deltagande i forskning utan de etiska principerna följs i sedvanlig ordning. Elever har samma rättigheter som vuxna till information på ett sätt som eleven förstår menar Johansson och Karlsson (2013). Respondenterna informerades om de forskningsetiska principerna med gällande praxis enligt Vetenskapsrådet (2011). Detta gjorde vi med hjälp av en Power Point-presentation. Informationskravet innebär att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst är av särskild vikt när respondenterna är elever i den obligatoriska skolan och där de är vana att rätta sig efter de vuxna poängterar Johansson och Karlsson (2013). Samtyckeskravet till att delta i studien behandlar frågan att respondenterna har samtyckt till att delta i studien och när de gäller elever bör även vårdnadshavares samtycke inhämtas. Vi valde medvetet att skriva fram att vi ville ha ett skriftligt medgivande från såväl elev som förälder, då vi ansåg att detta stärker elevernas möjlighet till att kontrollera situationen och att vi visade att deras åsikter är avgörande för oss. Konfidentialitetskravet syftar till att värna om respondenternas privatliv vad gäller personuppgifter och anonymisering av deltagarna i studien samt hur uppgifter utan att ändra det resultat som vi vill förmedla. Nyttjandekravet tar upp hur insamlat material kommer att användas och att det inte får användas i kommersiellt bruk. Vi har varit noga med att avidentifiera respondenterna genom att inte uppge några namn eller skolor i de presenterade resultaten. Vi är medvetna om att konfidentialitet måste finnas i åtanke när vi presenterar vårt resultat.

5 Resultat och analys

Resultatet presenteras utifrån våra frågeställningar och med underrubriker som uppkom efter att datan analyserats i olika steg. Svaren hänger tätt samman men vi har valt att presentera de olika svaren utifrån hur vi tolkat dem. För att kunna svara på syftet i vår studie om elevernas beskrivning av sin läroprocess och tankar om sitt lärande var vi tvungna att följa elevernas tankar i många steg genom intervjuerna. Därmed har det varit svårt att vid flera tillfällen förstärka vår analys med citat. I de fall vi har kunnat har vi valt ut citat för att belysa det aktuella resultatet. Genom att uppge vilken elev som sagt vad vill vi förtydliga att studien vilar på alla elevers tankar. I samband med citaten har vi använt förkortningen E för elev och I för intervjuare. Vi presenterar resultatet av den analyserade datan genom att föra ett resonemang om skillnader och likheter vilket kan leda till ny förståelse. Fokus har legat på elevernas beskrivningar om lärande ur ett elevperspektiv. Svaren återspeglar elevernas unika tankar och erfarenheter vid intervjutillfället och ska ses som just det, vår avsikt är inte att presentera ett resultat som går att generalisera till elever i grundskolan i allmänhet. Vi avslutar resultatdelen med en sammanfattning.

5.1 Elevers tankar om kunskap

Vi utgick från att undersöka lärandet i skolan som social arena och startade därför våra intervjuer med en öppen fråga om varför man går i skolan, den plats som utgör en stor del av elevernas verklighet. Vårt syfte var att rikta elevernas tankar och uppmärksamhet mot just skolan och lärandet, i enlighet med Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) tankar om hur man genomför ett strukturerat samtal. Samstämmigheten var stor i de svar som eleverna gav. De beskrev skolan som en plats där man lär sig. Eleverna uttryckte att de har en förväntan att de ska få lära sig saker när de är i skolan men också att de har erfarenhet av att i skolan har de lärt sig ”För att man ska lära sig saker” (elev 2), ”För att lära sig” (elev 5), ”För att lära mig saker” (elev 7). De saker som eleverna uttryckte att de lär sig är det som vi oftast klassar som klassiska skolämnen såsom matematik, svenska, idrott, no. I dessa ämnen benämndes både namnen på ämnen och vad man gör inom dessa ämnen såsom, räknar, klockan, läsa och skriv ”Lära ett, två, tre... räkna.” (elev 1), ”Matte, läsa och sånt där plus och minus.” (elev 3), ”Matte, räkna, räkna pengar å lära sig klockan och sånt.” (elev 6), ”Matte, idrott och sånt” (elev 9). Vi tolkar det som att eleverna har en upplevelse av att dessa kunskaper är de som har ett högt värde inom skolans värld, att dessa kunskaper är mer eftersökta än andra.

Kunskap uttrycks som något som finns i huvudet, vilket flera elever visade genom att peka på huvudet, eller beskrev att det känns i kroppen ”I hjärnan” (elev 1). Oftast användes orden kan och vet. En elev uttryckt kunskap som något man förstår. Eleverna ser på kunskap som ett färdigt kunnande ”Då vet man det tills nästa gång” (elev 4).

När eleverna berättade vad de ska lära sig framträdde olika bilder på hur de ser på kunskapens funktioner.

En bild som framträder är kunskap som intressant. När kunskapen uttrycks som intressant beskrivs inte bara kunskapen som det viktiga utan läroprocessen framträder som en lustfylld aktivitet. Intresset finns hos eleven och grundar sig i att eleven redan har kunskaper om fenomenet som den önskar bygga på. Den nya kunskapen som eleven önskar är användbar för

att kunna utöva ett intresse eller för att få mer kunskap inom sitt intresseområde ex. en fotbollsintresserad elev ville ha mer idrott för på så vis kunna träna mer fotboll, en annan elev ville ha mycket historia för att han/hon var intresserad av hur det var förr i tiden och en tredje elev vill lära sig galoppera eftersom eleven vill arbeta med hästar.

En annan bild är att eleven ser kunskapens funktion som meningsfull. Kunskapen får karaktären av att vara meningsfull eftersom den är användbar för eleven, troligtvis fyller kunskapen ett behov som eleven själv upplever sig sakna. De kunde berätta eller beskriva vad de ska använda den färdiga kunskapen till. Själva behovet av kunskapen kan ligga här och nu men också i framtiden. Att lära sig simma är ett mål för framtiden eftersom ”Jag är rädd för att drunkna” (elev 5), att lära sig ljuda för att sedan kunna ”... läsa böcker” (elev 8) och att kunna digitala klockan för att kunna klara sig överallt i samhället

E: ”Jag ska försöka lära mig digitala klockan. Det är svårt.”

I: ”Vad ska du använda den kunskapen till?”

E: ”Om jag i framtiden ska ha ett jobb och det kanske inte finns en analog klocka... eller om det händer att min väckarklocka går sönder och det inte finns en analog i affärerna, så får man köpa en digital.”

I: ”Så du tänker att det du lär dig nu, det är sådant som du ska använda när du blir vuxen?”

E: ”Ja.”

(elev 7)

Eleverna kunde berätta och visade en förståelse för varför de behövde utveckla sina kunskaper även om kunskapen inte byggde på något intresse.

Eleverna benämnde vissa kunskaper som något de borde lära sig eller borde kunna men som de samtidigt inte såg som intressanta för sig själva eller som de såg meningen med att kunna. Dessa kunskaper var olika för olika elever men några exempel var läsa flytande, ramsräkna, addition och skriva. ”Bli bra på att jobba i matteboken” (elev 6).

E: ”När jag blir stor ska jag kunna läsa, skriva, kunna mattetal, plus och minus.”

I: ”Vet du varför?”

E: ”Varför?”

I: ”Varför du ska lära dig de sakerna?”

E: ”Det vet jag inte riktigt.”

(elev 3)

Vad eleverna vill lära sig kopplas ofta till fritiden, aktiviteter utanför skolan. Vad eleven ska lära sig kopplar eleverna ofta till kunskaper för skolan. Vi fann en skillnad i att eleven vet vad de ska lära sig och vad de vill lära sig.

I elevernas beskrivningar av kunskapsinhämtning framkom ett dominerande sätt att se på kunskap. Kunskap ses i många fall av eleverna som en färdig produkt som kan läras in ”Jag lär mig det utav läraren... genom att lyssna” (elev 4), ”Jag lär mig utav fröknarna.” (elev 3). Läraren är en förmedlare av kunskap men kunskapen kan också förmedlas genom fakta i böcker eller tidningar. Genom elevernas beskrivningar blir deras aktiva roll att vara den som tar emot kunskapen och i den rollen måste de t.ex. vara aktiva i att lyssna eller titta.

Det fanns flera elever som kan uttrycka vad de har för mål eller vad de ska lära sig. Eleverna hade däremot svårt att uttrycka vad de skall lära sig på den direkta frågan ”Hur vet du vad du

ska lära dig?” men i samtalet framkom att de hade en insikt om målet för sitt lärande eller hur de kunde söka informationen.

5.2 Elevens beskrivningar av lärandet

Lärandet uppfattar eleverna som: kan inte - lär sig - kan, men det är svårt för eleverna att verbalisera hur de vet att lärandet har gått framåt. De kan berätta att de vet att de kan, men också att de inte kan och att vägen där emellan är att de lär sig. Elevernas upplevelse av lärandet uppfattar vi som en för dem abstrakt företeelse. Några elever beskrev att de hade ett visuellt hjälpmedel som förtydligade vad de kunde och vad de skulle lära sig ”Det står vad jag håller på och lär mig och så de går till ett mål... de är formade som pilar” (elev 2). Vi tolkar att hjälpmedel som konkretiserade och synliggjorde viss del av lärandet gav eleven en ökad medvetenhet om att lärandet är en process, att lärandet går från det jag kan mot det jag ska kunna.

För att lära sig och inhämta ny kunskap uttrycker eleverna strategierna fråga, titta, lyssna och läsa. Dessa kom fram genom elevernas berättelser och beskrivningar om lärande under hela intervjun inte genom att eleverna svarade på en direkt fråga ”Hur lär du dig?”

Strategin fråga kan delas ner i fråga fysisk person eller söka på internet. När det gäller att fråga en fysisk person så väljer eleverna medvetet att fråga en person som de vet troligen äger kunskapen, i första hand oftast uttryckt i form av att fråga läraren. Eleverna visar en medvetenhet om att kunskap kan vara olika hos olika personer och att man inte kan fråga vem som helst och få rätt svar. Att söka på internet är en kunskapskälla som flera av eleverna använder sig av, med detta tycker vi att de är aktivt sökande efter kunskap på egen hand.

Strategin titta beskriv ofta genom att man försöker göra likadant som någon annan, att man tittar och imiterar ”Jag har sett... jag har tittat hon, hon lärt mig” (elev 1). I flera fall är det lärare som man tittar på men man kan också titta på personer på YouTube, på klasskamraterna eller familjemedlemmar.

E: ”Hur gjorde de andra klasskompisarna?”

I: ”De ljudade bokstäverna.”

E: ”Och då gjorde du likadant?”

I: ”Ja.”

(elev 5)

Att lyssna är ofta förknippat med att även titta. Flera elever berättade att de får hjälp genom att någon visar, vilket vi uppfattade som att de tittar och lyssnar på vad någon gör och säger. En elev kunde uttrycka att det krävs att man är koncentrerad när man lyssnar och tittar för att man ska lära sig något.

Att lära sig något beskrivs av eleverna med att de gör något ex. räknar i en mattebok, lärprocessen blir ett görande, något som man praktiskt genomför.

E: ”I affären.”

I: ”I affären kan man lära sig?”

E: ”Ja, alltså att räkna pengar.”

I: ”Är det för att man använder pengar i affären som man lär sig?”

E: ”Ja! (elev 6)

Att öva, göra något flera gånger, för att lära sig, var något som eleverna beskrev

I: ”Du visste vad du kunde innan i engelska och nu känner du att du förstår mer?”

E: ”Ja, jag förstår ännu mer vad de pratar om.”

I: ”Hur gjorde du för att bli så där bra?”

E: ”Jag lyssnade noga och så tittade jag på den svenska texten väldigt många gånger...”

(elev 7)

Det finns en tanke hos eleverna att man kan lära sig genom att öva, vilket troligtvis grundar sig på deras erfarenheter av lärande. En insikt som flera elever uttryckte är att när man ska öva på något måste man först få reda på hur man ska öva ex. om man vill kunna trä en tråd måste man först veta hur man gör. Man lär sig men det kan ta tid att lära sig. Att eleverna beskrev övandet som en del i lärandet kan enligt oss förstås som att de har insikt i att de måste vara aktiva i sitt lärande, inte bara passiv mottagare.

5.2.1 Lärarens betydelse

Genom våra intervjusvar framkom en bild av läraren som en viktig person i elevernas lärprocesser. Det är läraren som vet vad som ska läras in, hur detta ska göras och när lärandet är klart. Tilltron till att lärarna har en kunskap om vad eleven behöver lära sig är stor. Det kommer till uttryck genom att elever berättar om att läraren väljer vad som ska arbetas med och därmed läras in eller att elever berättar att läraren vet vad jag ska lära mig.

Vägen mot kunskap, hur de ska göra för att nå sitt mål, har flera elever svårigheter att beskriva. De visar ett stort förtroende för att lärarna vet hur de ska nå sitt mål ”Fröken berättar vad jag ska göra” (elev 8).

I intervjuerna framkom att läraren har en viktig roll i att bedöma om eleven har lärt sig eller inte, inte eleven själv ”Jag vet ju inte om jag har lärt mig det, men man frågar ju fröken... hon rättar ju” (elev 6), ”Läraren har berättat det.” (elev 4).

E: ”Hur vet du när du har lärt dig någonting?”

I: ”Ehhh vet inte.”

E: ”Du vet inte?”

I: ”Nää.”

E: ”Hur kan man veta det?”

I: ”Man får bra betyg kanske.”

E: ”Vad är ett bra betyg?”

I: ”F eller A... näää A... eller jag vet inte.”

E: ”Om man får det, har man lärt sig någonting då?”

I: ”Jaaa!”

(elev 8)

Den yttre bekräftelse blir viktig för eleven för att han/hon ska veta hur det går i lärandet. Vi ser detta som ett tecken på att lärarens kunskap om elevens lärande är det som är sanningen för eleverna. Vi tolkar resonemangen som att elevernas tilltro till sin egen förmåga att bedöma sin prestation är svag och därför behöver bekräftas av läraren.

För att konkretisera tankarna om lärande och kunskap valde vi att fråga om elevernas upplevelser och erfarenheter av utvecklingssamtal. Enligt Skollagen (2010:800) är bl.a. syftet

med ett utvecklingssamtal att lärarna ska föra en dialog om elevens lärande och kunskapsutveckling. Genom elevers beskrivningar av utvecklingssamtalet fick vi syn på olika synsätt på samtalet. Det dominerande synsätt är att utvecklingssamtal ses som en möjlighet till att påverka vad skoldagen och lärandet skall handla om och vi tolkar det som att eleverna vill vara delaktiga och ha inflytande i sitt lärande.

I: ”Har du varit med på ett utvecklingssamtal?”

E: ”Ja, många gånger.”

I: ”Hur var det?”

E: ”Det är väldigt bra. Då har man en hel del att säga vad man tycker. Det gäller att säga vad man tycker. Jag har en hel del att säga.”

I: ”Är det bra att säga vad man tycker?”

E: ”Ja!”

(elev 7)

Ett annat synsätt som en elev uttryckte är att utvecklingssamtalet upplevs som en mindre positiv upplevelse genom beskrivningen långtråkigt där man sitter och pratar om lärandet. Dessa olika beskrivningar kan peka på en rad olika faktorer exempelvis att man har positiva eller negativa upplevelser av sitt lärande, man upplever att man kan eller inte kan påverka sitt lärande eller på vilket sätt mötesformen passar eleven. Det kan också visa på hur medveten eller omedveten eleven är om sin egen roll och betydelse i sitt lärande.

5.2.2 Lärandet i en social kontext

Genom att prata med eleverna om deras upplevelser av lärandet i en social kontext med klasskamraterna fick vi syn på både deras tankar om lärande och kunskaper samt metakognitiva förmågor.

En bild av kunskap som formades i elevernas beskrivningar av lärande tillsammans med andra, är att kunskap man har kan man dela med sig av. Det var en självklarhet för eleverna att när man ska hjälpa andra i sitt lärande krävs det att man själv har de rätta kunskaperna om det som ska läras. Det räcker inte med att kunna hjälpa eller vilja hjälpa som aktivitet. I likhet med Vygotskijs proximala utvecklingszon, där principen om lärandet är att den kompetente kamraten vägleder klasskamraten mot nya kunskaper genom samarbete, framställde eleverna det som att - jag kan lära andra det jag kan själv. Vi analyserar det också som att eleverna uppvisar en tilltro till sina kunskaper.

De elever som hade erfarenhet av att få lära av klasskompisar beskrev upplevelsen som positiv ”Härligt!” (elev 4) och ”Roligt!” (elev 2) är några av de ord som används för att beskriva känslan. Hur det känns att få lära klasskompisar beskrivs med orden ”Jättebra!” (elev 9) och ”Bra!” (elev 8). Några elever hade ingen erfarenhet av lärande tillsammans med andra och hade svårt att uttala sig om hur de skulle uppleva det.

Vissa elever uttrycker lärandet att de hjälper andra med att ge rätt svar på uppgifter ”Hjälper dem att se vad det ska bli.” (elev 8). Andra elever hjälper andra med metoder för att lösa uppgiften ”Jag berättar för dem hur man ska göra” (elev 4). Säljö (2010) tankar är att man utvecklar olika kunskaper utifrån den miljö man ingår i, så skulle man kunna anta att eleverna hjälper andra i sitt lärande, så som de själva har blivit hjälpta. Deras kunskaper om hur man kan vara en läranderesurs för andra, kan det ses som ett resultat av den lärmiljö man själv har erfärit.

5.2.3 Motivation för lärandet

I: ”Om man tycker något är roligt. Är det lättare att lära sig det då?”

E: ”Ja.”

I: ”Varför då?”

E: ”För det är kul. Och det är viktigt.”

I: ”Om det finns något som man tycker är lite tråkigt?”

E: ”Då tycker jag inte man ska göra det. Man ska göra det som är roligt. Man ska ha roligt.”

(elev 4)

Ovanstående citat skildrar en tankegång som flera elever beskrev, att när något är roligt blir det lättare att göra och att lära sig. Att något anses som roligt eller kul är enligt eleverna viktigt för motivationen. Det finns en drivkraft för lärandet, en motivation, när eleven har roligt under lärandet. Detta kan ses som att eleven befinner sig här och nu. Det kan vara aktiviteten i sig som kan vara roligt att utföra exempelvis att få arbeta med iPad. Det kan också vara innehållet, ämnet som eleven finner intressant och roligt. När eleverna pratade om sina intressen, var det ofta i samband med vad de vill lära sig ”Jag är väldigt lyssam när det gäller något som är intressant, som jag inte vill missa” (elev 7).

Att vara duktig på något beskrev eleverna som att det då blev roligt. Vi tolkade som att motivationen stärks av att man känner sig kompetent. Eleverna angav olika delar inom läroprocessen som ansågs motiverande.

Beröm beskrevs som att man har fått veta att man gjort något bra eller duktig på något utav någon annan. Dessa andra var antingen lärare eller föräldrar. När eleverna fick beröm upplevde de sig själva som bättre ”För att om någon annan tycker det är bra tycker man också själv att det är bra. Då blir man stolt.” (elev 4). Detta tolkade vi som att eleven fick en bedömning på något den hade gjort. ”Jag blir som glad då när någon säger att jag är duktig” (elev 2). I förra stycket beskrev vi att när eleverna upplevde sig som duktiga så blev det roligt, vilket skulle kunna kopplas ihop med att om någon får mig att känna mig duktig så blir det roligare.

En elev berättade att den blev motiverad till lärande eftersom det gav möjlighet till att få yttre bekräftelse.

I: ”Varför tycker du om att lära dig?”

E: ”För att då kan man visa mamma och pappa.”

(elev 6)

5.3 Spår av metakognitiva färdigheter

I slutet av intervjun valde vi att lägga in två frågor, en teoretisk hur man tar reda på faktauppgifter och en praktisk hur man utför en praktisk uppgift. Genom dessa frågor hoppades vi få syn på elevernas tankar om lärande och kunskap utifrån konkreta exempel. Vi ville få syn på elevernas metakognition utifrån de konkreta strategier som eleverna använde när de ska ta reda på något, vilket Imsen (2006) hävdar att man kan göra.

Det teoretiska exemplet var att eleven skulle beskriva hur han/hon skulle ta reda på fakta om var elefanter finns. Flera elever började med att berätta var elefanter finns, istället för att berätta hur man kan ta reda på var elefanterna finns. Den vanligaste strategi för att lösa uppgiften var att söka fakta på internet och därefter kom strategin att läsa i en bok.

I: "Hur ska du göra det då?"

E: "Söka på var dom finns?"

I: "Och var söker man det någonstans?"

E: "På datorn, mobilen och iPad."

(elev 9)

Det fanns också elever som inte hade några förslag på strategier för att lösa detta exempel. Dessa elever var inte läs- och skrivkunniga och därför föll naturligt strategierna som de andra eleverna använde bort. Då fråga var en strategi som flera elever nämnde tidigare under intervjun var vi förvånade över att denna strategi inte fanns som alternativ i detta exempel. Flera elever förklarade att de visste hur de skulle göra för att de ställts inför liknande problem tidigare, vilket gjorde att vi analyserar det som att de gjort en bedömning över strategiernas användbarhet. Det som fungerade förra gången kan eller borde fungera igen. I de flesta fall valde eleverna, så som vi ser det, adekvata strategier men ibland valde elever strategier som inte alltid var de mest lämpliga. Att åka runt i världen för att leta upp elefanter var exempel på en lösning som visar på detta. Detta uttrycktes både genom att man skulle åka runt fysiskt och leta på ex. zoo men också att man använde sig av Google Earth för att på detta vis leta.

Det praktiska exemplet var att eleven skulle beskriva på vilket sätt han/hon skulle ta reda på hur en kudde kan göras. Här fanns inte samma samstämmighet i valet av strategi som i ovanstående exempel. En övervägande del av eleverna valde strategier som innebar att man tog hjälp av slöjdläraren, antingen genom att imitera eller att fråga. Några elever kunde ingående beskriva hur han/hon hade gjort kudden och ansåg sig inte behöva ta reda på hur man gör, kunskapen fanns redan. Denna kunskap hade de förvärvat genom att de hade erfarenhet av att sy en kudde sedan tidigare. Någon elev använde sig även här utav internet, genom att den valde att söka efter en video där man kunde titta på hur någon gjorde. Även här fanns det elever som inte kunde beskriva några strategier och som fann uppgiften i exemplet som väldigt svår.

Skillnaden mellan de två exemplen som vi fann mest förvånande var att det teoretiska exemplet inte sammanfördes på något sätt naturligt till skolans lärmiljö. I det praktiska exemplet var strategierna till stor del knutna till slöjden och därmed skolans lärmiljö.

Hur man ska göra för att nå sitt mål, att strukturera och planera sitt lärande, har flera elever svårigheter att beskriva. Elevernas förslag är främst att det kan göra något flera gånger. Exempelvis kan man lära sig att läsa genom att läsa en bok flera gånger "Det är att läsa flera gånger på en sida och till slut så kanske det blir bättre" (elev 6). **Vi upplever att det finns förväntan om att någon annan ska berätta hur lärandet ska gå till.**

I intervjuerna uttrycker vissa elever sina svagheter "Efter den dagen har jag glömt bort det, så då måste ni berätta det för mig, för då har jag glömt av" (elev 3). Detta visar på en kunskap om sig själv och medvetenhet om vad som måste göra för att minnas.

Förmågan att använda sina kunskaper i nya situationer, att generalisera kunskap, var i flera fall en förmåga som vi upplevde att eleverna inte hade reflekterat runt. I några fall uppvisade

dock elever en förmåga att förstå hur de kunde använda det de lärt sig för att lösa nya problem.

E: ”Vet jag faktiskt, för jag vet hur man gör en kudde, hur man syr och så.”

I: ”Är det för att du har gjort det förut?”

E: ”Ja, fast inte gjort en, jag har sytt men ingen kudde.”

(elev 2)

Denna elev visar en tilltro till att han/hon har de kunskaper som krävs för att planera hur denna uppgift skulle kunna lösas.

Att eleverna hade insikt om att människor har olika kunskaper fick vi syn på hos de flesta eleverna. De visade en medvetenhet om att den egna kunskapen och andras kunskaper inte är samma. Vad man kan och vet kan vara olika från olika personer. Denna kunskap har troligtvis uppstått genom att elever har jämfört sig själv med andra. Det kan ses som en form av självskattning.

Elevernas kunskaper om att människor lär på olika sätt var bristfälliga. Vi har tidigare lyft att eleverna hade svårt att verbalisera lärandet. Däremot kunde några elever ha en förståelse för att lärandet är samma hos andra som hos sig själv, jag kan lära på samma sätt som någon annan.

Alla eleverna berättar att de tycker det är viktigt att veta hur man lär sig. ”Om jag inte vet så blir det svårare om jag vet så blir det lättare” (elev 3) är ett uttryck för att lärandet blir lättare om man vet. Att veta hur man lär sig är också något som hänvisas till som en viktig kunskap för framtiden,

”Ja, det är det faktiskt, för jag måste veta hur man gör. Annars kanske man gör fel och inte klarar det.” (elev 2)

”Ja, det är viktigt, annars skulle man inte klara sig så lätt i livet.” (elev 7)

”Ja, det är jätteviktigt, så att man lär sig sedan när man blir vuxen.” (elev 8)

I dessa tankar synliggörs att eleverna har insikt i att lärandet är en process som pågår även efter man har slutat skolan.

5.4 Sammanfattning av resultat

Att skolan är en plats där man lär sig vissa skolrelaterade kunskaper, är eleverna eniga om. Kunskap beskrivs med orden kan, vet och förstår och är något som finns i huvudet eller kroppen. Eleverna har olika syn på kunskap, kunskaper som meningsfull, kunskaper som intressant och vissa kunskaper som något man borde kunna. Kunskap är något som redan finns och som eleverna ser att de kan ta del av genom att få den förmedlad.

Hur lärandet går till är svårt för eleverna att verbalisera men de ser det som en process. Hur elevernas lärande går till framkom genom elevernas tankar om olika strategier för att lära sig. De vanligaste lärstrategierna var fråga, titta, lyssna och läsa. Att vara aktiv i lärandet genom att göra något oftast flera gånger, att öva, beskrevs som en väg till lärandet.

Läraren tillskrivs en stor betydelse för elevernas lärande som bedömare av kunskap, som kunskapsförmedlare och den som planerar och strukturerar lärandet. Att läraren möjliggör för eleven att vara delaktig och ha inflytande över lärandet, ses av de flesta elever som positivt.

Den sociala kontexten för lärandet utgörs av beskrivningar av positiva känslor. Eleverna visar tilltro till både sina egna och klasskamraternas kunskaper.

Motivationen har en stor del i elevernas lärande. Att lärandet upplevs som roligt och intressant är betydelsefullt för motivationen. Det kan vara olika anledningar som motiverar och underlättar lärandet.

De spår av metakognitiva färdigheter som nämndes var olika strategier, medvetenhet om svagheter och medvetenhet om att kunskaper är olika hos olika människor. De svårigheter i metakognitiva färdigheter som vi såg var att planera och strukturera sitt lärande och förståelsen för att lärandet kan vara olika för olika personer.

Alla elever påtalar att de upplever att det är viktigt att känna till på vilket sätt de lär sig. Det anses vara en viktig kunskap, framförallt för det livslånga lärandet.

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Det resultat vi fick har påverkats av olika faktorer. Vår ambition var att skapa ett bra samtalsklimat där eleverna öppet kunde berätta om sin syn på lärande och kunskap utifrån vad de ansåg vara relevant. Vi var medvetna om att svaren representerar elevens beskrivning vid intervjutillfället men att det ger en bild av hur de intervjuade eleverna från grundsärskolan tänker om sitt lärande. Det är viktigt att barnet kan svara fritt och att inga rätt svar förväntas (Lökken & Söbstad, 1995). Detta poängterade vi noga. Genom dialogen kan elever bli medvetna om och få syn på sina tankar om inläring menar Pramling (1987). Det erfor vi på det sätt att elevernas svar fördjupades under intervjuens gång. Intervjun är ett hantverk som avspeglas av intervjuarens skicklighet och det möte som sker mellan oss och eleverna, samt påverkar den kunskap som producerats (Kvale & Brinkmann, 2009). Under arbetets gång har vi som intervjuare fått mer kunskap och erfarenhet vilket har lett till att den första och sista intervjun skiljer sig åt, vilket är ofrånkomligt.

Säljö (1997) menar att det finns en risk med att samla in data utifrån någons upplevelse av ett fenomen utan att ta i beaktande att upplevelsen behöver sättas i ett sammanhang. Vi pratar som vi gör utifrån motiv och föreställningar i den sociala praktik vi ingår i. Den stora övergripande teori vi utgått ifrån är det sociokulturella perspektivet på lärandet eftersom lärande inom skolans pedagogiska verksamhet är uppbyggd utifrån tankarna att lärandet sker i interaktion med omvärlden och socialisering har en avgörande betydelse för utvecklandet av förmågor (Jönsson, 2013). Vår tolkning av intervju svaren har bidragit till kunskap utifrån den förståelsen.

Att utgå ifrån den formativa bedömningens olika steg synliggjorde lärandeprocessen och gav oss en bred bild av elevernas lärande. Varje steg innehåller många delar av lärandet vilken var och en hade kunnat ge en fördjupad bild av lärande. Det har inte varit avsikten i denna studie. Det underlag studien bygger på är begränsat och det är svårt att veta vad ett större urval av elever gett för resultat. Vår förhoppning är att elever i grundsärskolan och verksamma lärare skall känna igen det resultat som vi presenterar vilket kan leda till djupare insikter och nya kunskaper om elevers lärande mot ett livsperspektiv.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Hur tänker eleverna kring kunskap?

Att skolan är en plats där man lär sig vissa skolrelaterade kunskaper, är eleverna eniga om. Det var främst kunskaper i basämnen, såsom svenska och matematik, som eleverna nämnde i vår studie och dessa åsikter tycker vi kan kopplas ihop med Bloms (2003) studie. I hennes studie uppgav de medverkande lärarna att ett av målen med undervisningen är att eleverna får kunskaper i basämnen. Berthén (2007) kom i sin studie fram till att grundsärskolans verksamhet präglas av ett fokus på vård och omsorg, istället för kunskaper. Att eleverna skulle ha en syn på skolan som en plats där omsorgsinriktade kunskaper prioriteras fick vi inte syn på. Ingen elev benämnde några tankar om att skolan är en plats där man lär sig lyda, vara en bra kompis, lär sig sköta sin hygien eller några liknande omsorgsinriktade kunskaper.

Därmed behöver det inte innebära att det inte förekommer men de omsorgsriktade kunskaperna ser inte eleverna som skolans största uppdrag. Om de grundskolor som ingick i vår studie har en omsorgsriktad verksamhet eller inte får vi inte syn på, men vi får syn på vad eleverna har för förväntan när de kommer till skolan. Elevernas förväntningar på skolan överensstämmer med skolans uppdrag enligt riktlinjer i Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplanen för grundskolan (2011). Skolan ska vara en lärande organisation när eleverna får utveckla kunskaper.

Genom intervjuerna blev det tydligt att eleverna lättare såg nyttan av vissa kunskaper och vår uppfattning blev också att de såg dessa kunskaper som viktigare än andra, mer relevanta för dem. Dessa kunskaper fick funktioner som meningsfulla eller intressanta. Att se målet med lärandet som nyttigt eller meningsfullt för att kunna motivera sig till att uppbringa den energi som lärandet kräver är avgörande enligt Hattie och Yates (2014). Att känna nytta av en kunskap menar Gustavsson (2002) är det centrala för oss människor ur ett humanistiskt perspektiv. En nyttig kunskap ses som betydelsefull och kan göra skillnad för elevernas vardagsliv. För oss blev det tydligt att om en elev konkret förstår vad lärandet ska leda mot, hur den "nya" kunskapen ska användas och förhoppningsvis förbättra livet för eleven ökade elevens motivation och drivkraft.

De kunskaper som eleverna benämnde att de såg nyttan av, var kunskaper som kan användas både i skolans värld och på fritiden samt kunskaper som kan användas både här och nu men även i framtiden. Att skolan har ett uppdrag att främja elevernas utveckling och lärande som syftar både till skolans värld samt till fritiden och för framtiden beskrivs i Skollagen (2010:800).

Kunskap som eleverna hade svårare att förstå nyttan av kan man betrakta utifrån Gustavsson (2002) samhällsekonomiska perspektiv. Vi uppfattade det som att eleverna hade en bild av att dessa kunskaper bör man ha men att deras användningsområden inte var tydliga för eleverna. Det skulle kunna ses som att syftet med målen inte var tydliggjort för eleverna eller att syftet inte väckte någon lust till lärande.

Att se kunskap som ett färdigt resultat har sina rötter i behaviorismen och den klassiska förmedlingspedagogiken (Gustavsson, 2002). Eleverna i vår studie beskrev en bild av kunskap som vi tolkade som, kunskap är en färdig produkt. Om man tolkar det ur ett socio-kulturellt perspektiv så skapas elevens uppfattning utifrån den miljö eleverna ingår i. Vår erfarenhet är att elever i grundskolan behöver mer stöd för sitt lärande än elever i grundskolan. Granlund (2009) menar att elever med en utvecklingsstörning har svårigheter att själva skapa kunskaper. Frågan är då om eleverna som har svårigheter att skapa kunskaper måste förlita sig på andras kunskaper? Vilken syn man har på kunskap får konsekvenser för hur man ser på sin roll i lärandet.

6.2.2 Hur beskriver eleverna sitt lärande?

Vi såg att eleverna till stor del hade överlåtit ansvaret för sitt lärande till lärarna. Skolverket (2009) tar upp att det är läraren som måste skapa möjligheter för eleverna till att ha ett inflytande över sitt lärande. Detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna få syn på och utveckla sina kunskaper om sitt lärande. Eleverna i vår studie hade en svag tilltro till sin förmåga att bedöma sina prestationer, vilket man då kan se som en följd av att de inte blivit delaktiga i sin läroprocess.

Eleverna uttrycker en vilja att ha inflytande och vara delaktig om man kan se önskan att vara med vid utvecklingssamtal som ett uttryck för intresse att påverka. John Dewey (Nilholm, 2012) påstod att det är avgörande för motivationen om eleven har en möjlighet att vara med och påverka utformningen av undervisningen. Om eleverna får möjlighet att kunna påverka undervisningen kan det motverka motivationsproblem, eftersom de upplever delaktighet och inflytande (Illeris, 2015). En slutsats av dessa tankar kan vara att eleverna vill vara mer delaktiga i sitt lärande, vilket skulle kunna öka deras kunskaper om sitt lärande och även deras motivation. Ansvaret för detta ligger på läraren.

Enligt Skolverket (2015a) syftar den formativa bedömningen till att eleven skall få sitt lärande synliggjort. Vi fick syn på att vissa elever hade hjälpmedel som visualiserade och gav eleven ökad medvetenhet om att lärandet är en process. Att synliggöra elevens lärande är enligt vår erfarenhet en utmanande uppgift. Eleverna i vår studie beskrev lärandet som ett abstrakt fenomen som var svårt att förklara, en osynlig process som ingen elev helt kunde beskriva. Att eleven får syn på sin lärprocess innebär enligt Hattie och Timberley (2007) att eleven får svar på frågorna ”Vilket är målet?”, ”Vilka framsteg har gjorts mot målet?” och ”Vilka åtgärder måste tas för att förbättra processen?”. Vi tolkade det som att eleverna fått svar på frågan ”Vilket är målet?”. Om eleverna fått svar på de övriga frågorna kunde vi inte fånga in. De andra frågorna tror vi kan vara svårare att besvara så att eleven förstår innebörden. Att eleverna ska kunna förstå bedömningen är nödvändigt för att det ska utveckla deras lärande (Korp, 2011). För att återkoppling till eleven ska ha positiva effekter på elevens lärande, måste den svara på alla frågorna (Shute, 2008).

Att känna sig duktig kan betyda att en elev klarar av de förväntningar som skolan ställer, det ger en motivation. Om eleverna aldrig blir kunskapsutmanade och bara får uppgifter som är lätta, eftersom vi inte vågar riskera att eleverna ska misslyckas, finns en risk att elev förlorar tilltron till sig som en lärande individ (Giota, 2006). Skolinspektionen (2010) menar att det finns en risk att grundsärskolans verksamhet har för lågt ställa förväntningar på eleverna. Forskning säger att man genom att uppmärksammas elever på sin kunskapsutveckling, att de får syn på vad de kan och är duktiga på, kan öka deras inre motivation till lärande (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Denna forskning tycker vi stämmer med vad vi fick fram i vårt resultat. Elever som fick reda på utav lärare eller föräldrar att de var duktiga blev mer motiverade till lärandet. Man kan också se det som att de når upp till de yttre förväntningarna och de upplevde sig som kompetenta. Känner en elev sig bra eller skicklig på en uppgift, då vill eleven göra den uppgift mer, eftersom människor tycker om att göra det man är bra på (William & Leahy, 2015). Vi ser det som att bara en del av kunskapsutveckling var synliggjord, eleverna fick en bedömning på resultatet, vilket kan jämföras med summativ bedömning (Torrance och Pryor, 2001). Vi fick även syn på summativ bedömning när eleverna pratade om att läraren skulle bekräfta om de vet eller inte, annars visste de inte om de hade lärt sig.

När eleverna i vår studie resonerade runt lärande beskrevs de lärandet som vet och kan. Antingen kan man eller så kan man inte. Lärandet däremellan var svårt att beskriva. Brown (1997) såg i sin forskning att barn hade svårt att reflektera över lärandet och hade lite kunskap om lärande som process. Pramling kom i sin studie (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012) fram till att barn oftast beskriver lärandet som något man gör eller som något man vet. Hon såg även en tredje kategori som inte var lika vanlig, och det var att barn beskrev lärandet som att de förstått något. Vårt resultat överensstämmer väldigt bra med Pramlings resultat. Eleverna i vår studie beskrev lärandet som ett görande eller att de visste något. Kategorin där eleverna beskrev kunskap som något man förstår hade vi, precis som Pramling, svårare att få

syn på. Genom kommunikation och strukturerade samtal kan förståelsen synliggöras, enligt Pramling. Detta stämmer bra överens med andra forskare inom metakognition och formativ bedömning där eleven genom att få stöd kan reflektera över sitt tänkande och utveckla medvetenheten om sitt lärande (Tarrant & Holt, 2016, Schraw & Moshman, 1985, Torrance & Pryor, 2001).

Eleverna beskrev lärandet tillsammans med sina klasskamrater med positiva ord. En drivkraft för lärandet utifrån det sociokulturellt perspektiv är att få lära i samspel med andra (Säljö, 2010). Eleverna i vår studie värderade sina egen kunskaper i förhållande till klasskamraterna och delade med sig av kunskap, om de ansåg sin egen kunskap vara den rätta. När eleverna använde varandra som läranderesurser tror vi att eleverna använder strategier för att lära sina kamrater som de lärt sig genom erfarenheter. Det skulle kunna tolkas så som jag blir hjälpt i mitt lärande hjälper jag andra, att eleverna blir påverkade av den miljö de ingår i (Säljö, 2010). Vi ser att när eleverna är varandras läranderesurser så tillför det ett annat perspektiv på lärandet för eleverna, från mottagare till överförare. Grundsärskolans pedagogik beskrivs ofta med fokus på individualisering (Blom, 2003). Vi ser en vinst i att utveckla arbetssätt med eleverna som läranderesurser till varandra, eftersom vi upplever att det finns en drivkraft och motivation hos eleverna.

6.2.3 Vilka spår av metakognitiva färdigheter ser vi hos eleverna?

Att man inte kan sätta ord på sina metakognitiva förmågor betyder inte att man inte har dem (Flavell, 1992, Schraw & Moshman, 1995). Det har varit vår utgångspunkt och vi ville få syn på elevernas metakognition genom att studera hur eleverna pratar om inläring och vilka strategier de angav var bra i olika lärandesituationer, vilket Imsen (2006) ger stöd för. Utvecklingsstörningen kan ge konsekvenser för en elev att utveckla metakognitiva färdigheter, då eleven kan ha svårighet att minnas och utveckla ny kunskap. I de två exemplen, ta reda på var elefanter finns och ta reda på hur man gör en kudde, fick vi syn på att eleverna valde olika strategier. Elevernas erfarenheter av liknande uppgifter var avgörande för deras förmåga att klara dem. De flesta elever i vår studie använde enligt oss lämpliga strategier. Detta kan bero på att de presenterade situationerna i vår studie var elevnära och bekanta och därför valde eleverna lämpliga strategier. Att elever får möjligheter att få dessa erfarenheter blir därför, enligt oss, en betydande faktor för deras lärande. Shute (2008) säger att elever som har kognitiva svårigheter blir hjälpta av att få exempel på olika problemlösningar. Elever med utvecklingsstörning behöver utmanas och ställas inför varierade problemlösningar för att få erfarenheter (Granlund & Göransson, 2011).

6.3 Slutdiskussion

Elever med utvecklingsstörning har svårigheter som man måste ta hänsyn till, och därför hitta deras vägar till lärandet. Som speciallärare blir vårt uppdrag att skapa och ge förutsättningar så att de får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt.

Vi upptäckte till viss del under intervjuerna men främst under transkriberingen och den efterföljande analysen, att intervjun hade väckt tankar hos eleverna. Eleverna fick genom intervjun syn på delar i sitt lärande som vi upplevde varit mer eller mindre osynligt för dem tidigare. Den första frågan var övergripande och följdes av mer specificerade frågor och intervjun avslutades med att återkoppla till det som vi berört under intervjun. På de sättet blev

intervjun ett resonerande samtal. Jönsson (2013) menar att med språket som redskap kan man utveckla förmågan hos en elev att utföra ett "inre" resonerande samtal. Detta sker genom att eleven får kunskaper om hur detta "inre" samtal kan utföras i samspel med någon annan. Detta "inre" resonerande samtal ses som en metakognitiv färdighet. Språket i samspel med någon annan kan också användas för att stödja eleverna att reflektera över sitt eget lärande (Torrance & Pryor, 2001). För att utveckla barns förståelse bör man i pedagogiska verksamheter använda strukturerade samtal (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Vår intervju kan liknas vid ett strukturerat samtal och vi menar att det går att utveckla elevernas lärande genom samtal där eleven får stöd att reflektera över sitt lärande. Vi ser att ett strukturerat samtal mycket väl kan genomföras med elever som inte själva har ett talat språk. Det handlar mer om den kognitiva förmågan än den språkliga förmågan, vilket gör att elever med kognitiva svårigheter behöver kartläggas för att få rätt stöd.

Våra elever är här och nu och har stor hjälp av ett visuellt hjälpmedel. För att synliggöra lärandet krävs att synliggörandet sker ofta och kontinuerligt för att eleverna skall få syn på sitt lärande. Det är många delar i lärandet som bör brytas ner och förtydligas. De uppsatta målens omfattning behöver funderas över. Wiliam (2015) poängterar att målen måste vara betydelsefulla eller intressanta för eleven. Vi såg att när eleverna såg nyttan av kunskapen blev de motiverade. Vi hade också elever som inte såg nyttan utav mål de hade i skolan. Formativ bedömning utgår ifrån de tre frågeställningar som ska besvaras "Vart skall eleven?", "Var är eleven nu?" och "Hur kommer eleven dit?". Genom vår studie och de tankar som resultatet väckte kom vi fram till att ännu en fråga behöver besvaras för våra elever, nämligen "Varför ska eleven dit?". Vi anser att det måste ske ett tydliggörande av nyttan av kunskapen för elever, att målen utgår från elevens perspektiv och blir elevnära. I detta hänseende är det viktigt ur ett specialpedagogiskt perspektiv att skaffa kunskap om elevens förmågor till förståelse exempelvis vilken förståelse för tid eleven har. Målen måste brytas ner och vara uppnåeliga inom en tidsram som eleven kan överblicka.

Ett av de viktigaste resultaten, enligt oss, var att alla eleverna uttryckte att de anser att kunskapen om hur de lär sig bäst är mycket viktig. Är det då en kunskap som eleverna i grundsärskolan får tillgång till genom undervisningen? Enligt vårt resultat är lärandet ett abstrakt fenomen för eleverna och de har svårt att berätta hur de lär sig bäst. Att man ska arbeta med att synliggöra var eleven är i sin läroprocess för att eleven ska utveckla sina metakognitiva färdigheter mot ett självständigt lärande, har forskningen bevis för (Baas et al., 2015). Synliggörandet ska ske genom att eleven får återkoppling som är konstruktiv, som berättar mer för eleven än om den har gjort rätt eller fel (Bangerts-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991, Pridemore & Klein, 1995 i Shute 2008). Elevernas beskrivningar av återkoppling, som vi fick syn på, var främst i form av summativ bedömning där fokus låg på vad som var gjort. Den mest effektiva återkopplingen, enligt Wiliam (2010), riktar uppmärksamheten framåt istället för bakåt. Den måste också ske kontinuerligt, varje dag och vid varje lektion (Wiliam, september 2011). Det är också viktigt att utforma återkopplingen så att eleven kan tolka och förstå vad som avses (Korp, 2011) För elever med en utvecklingsstörning är det viktigt att koppla det man pratar om till verkliga situationer (Granlund & Göransson, 2011). För oss blev det tydligt att eleverna behöver få kunskaper om hur de lär sig genom att lärandet synliggörs i verkliga situationer, att återkopplingen är direkt på det som sker här och nu. I enlighet med Vygotskijs tankar om att elever lär tillsammans med en mer kompetent person för att sedan självständigt kunna genomföra uppgiften, blir det tydligt att läraren måste vara ett stöd i elevens lärande. Det eleven ska kunna utföra måste den gradvis lära sig att klara av självständigt, inledningsvis tillsammans med någon och sedan självständigt (Bråten, 1996).

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) såg i sitt projekt att det finns svårigheter med återkoppling för de elever som behöver stöd i sin kommunikation. De fastslog att det behövs fler metoder för att säkerställa alla elevers rätt till total delaktighet i bedömningsprocessen. Om vi antar att eleverna i vår studie inte fått tillgång till bedömningsprocessen så kan det enligt oss bero på hur man ser på funktionsnedsättning och lärande. Om man betraktar detta ur det kategoriska perspektivet får detta till följd att man ser att elevens svårigheter är ett hinder för återkoppling och som därför inte ges. Om man istället betraktar detta ur ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv så ser man elevens förutsättningar och anpassar sedan miljön så att eleven får tillträde till de språkliga sammanhangen och återkoppling ges på elevens nivå (Aspelin, 2013). Swärd och Florin (2014) påstår att ha olika yrkesprofessioner, såsom grundskolan har, kan försvåra användandet av formativ bedömning. Är det för att olika yrkesprofessioner kan se på funktionsnedsättning och lärande utifrån olika specialpedagogiska perspektiv? Eller är det för att olika yrkesprofessioner har olika kunskaper?

Anledningarna till att det kan vara svårt att arbeta med formativ bedömning kan nog variera från arbetsplats till arbetsplats. Vi anser däremot att det behöver arbetas målmedvetet med att synliggöra lärandet genom återkoppling för att eleverna ska få syn på sitt lärande. Detta måste ske på ett sätt så att eleven förstår och kan tillgodogöra sig återkopplingen, med syfte att eleverna ska få tillgång till de kunskaper som de efterfrågar, alltså hur lär jag mig bäst.

6.4 Vidare forskning

Vi har fått många tankar under denna resa och fortsatt forskning skulle kunna göras utifrån många aspekter. En frågeställning som är av intresse är vilka skillnader och likheter i elevernas beskrivningar och tankar om lärandet man skulle få syn på vid en jämförande studie med elever i grundskolan. Man skulle också kunna undersöka elever med utvecklingsstörning som är inkluderade i grundskolan. Detta för att få syn på om det är skolformen som sätter hinder eller skapar möjligheter.

Vi har under studiens gång funderat över hur betydelsefull omgivningens förväntningar och tilltro till elevens förmågor till lärande är. På vilket sätt påverkar dessa förväntningar elevens själv-bild och vilka konsekvenser får det då för elevens kunskapsutveckling. Hur denna studie skulle genomföras har vi svårt att se men överlåter gärna det till någon kreativ och innovativ person.

Referenslista

Aspelin, J. (2013). Var är relationell specialpedagogik?. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 179-189). Kristianstad: Kristianstad University Press (2013:02)

Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. doi: 10.1111/bjep.12058

Blom, Anna (2003). *Under rådande förhållande. Att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar. Detrapport 2. FoU-rapport 2003:3*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 19) Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>

Brown, L., A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413. doi: 10.1037/0003-066X.52.4.399

Bryman, A. (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment. I H. A. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment*. (s. 3-17). New York & London: Routledge.

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational psychology review*, 24(2), 205-249, doi: 10.1007/s10648-011-9191-6

Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Frejes & R. Thornberg. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 162-175). Stockholm: Liber.

Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse*. Stockholm. Liber.

Evenshaug, O., & Hallen, D. (2005). *Barn- och ungdomspsykologi*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Flavell, J. H. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. I H. Beilin & P. Pufall (Red.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, (s. 109-139). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 279-305
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 94–115.
- Granlund, M. (2009). Vad är utvecklingsstörning. FUB:s forskningsstiftelse Ala och forskningsprogrammet CHILD, ISB Mälardalens Högskola.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red.), *Nya Omsorgsboken*. (5., [helt omarb., nya] uppl.), (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. (1.uppl.) Stockholm: Gothia.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hatti, J & Timperley, H. (2007) The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112, doi: 10.3102/003465430298487
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. (2013). Kvalitativ barndomsforskning. I B. Johansson & M. Karlsson. (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling*. (s. 27-35). Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?* Stockholm: Fritzes
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273
- Kvale, B. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090

Niemi, M. (2013). När spontanitet ger upphov till forskningsmaterial- den informella intervjun. I S. Erlansson & L. Sjöberg (Red.), *Barn-och ungdomsforskning. Metoder och arbetssätt* (s.179-190). Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling, I. (1987). *Vad är metakognition?* Göteborgs Universitet: Rapport från institutionen för pedagogik.

Reid, R. R., Harris, K. R., Graham, S., & Rock, M. (2012). Self-regulation among students with LD and ADHD. I B. Wong & D. L. Butler (Red.), *Learning about learning disabilities*. (s.141-172). London: Elsevier Academic Press

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-12-16, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800

Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189, doi: 10.3102/0034654307313795

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen

Skolverket. (2009) *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux - ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015a). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2015b). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Swärd, A-K., Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2010). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 173-190, doi: 10.1080/0729436970160205

Tarrant, P. & Holt, D. (2016). *Metacognition in the Primary Classroom - A Practical Guide to Helping Children Understand How They Learn Best*. London: Routledge

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs*. Hämtad 2016-02-01, från <https://www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs>

Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631, doi: 10.1080/0141192012009578 0

Vetenskapsrådet. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer enligt humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-12-16, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

William, D. (2010). An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. I H. A. Andrade & G. J. Cizek (Red.), *Handbook of formative assessment*. (s. 18-40). New York & London: Routledge.

William, D. (2011, september). Bryggan mellan undervisning och lärande. *Pedagogiska Magasinet*, 3.

Tillgänglig:

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/09/16/bryggan-mellan-undervisning-larande>

William, D. (2014). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning, strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur och kultur.

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret, - vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press

Bilagor

Bilaga 1.

Intervjuguide:

Tydliggörande mål och kunskapskrav

Berätta varför du går i skolan?

Hur vet du vad du ska lära dig?

Har du varit med på ett utvecklingssamtal?

Har du några mål/Vet du vad du ska lära dig?

Vet du hur du ska göra för att nå målet?

Vad ska du använda det du lär dig till?

Finns det något som du skulle vilja lära dig? Vet du hur?

Synliggöra lärandet/återkoppling

Hur vet du att du lärt dig något?

Berättar/visar någon för dig vad du kan? Hur då?

Vad betyder läraren för dig när du lär dig?

Vad tycker du om att lära dig? Varför?

Vad motiverar ditt lärande?

Aktivera eleverna som läranderesurser för varandra -

Lär du någon annan det du har lärt dig? Hur? Varför?

Har du varit med om att en klasskamrat har lärt dig något? Hur var det?

Aktivera eleven som ägare av sin egen läroprocess

Hur lär du dig bäst?

Om du vill veta var elefanter finns, hur ska du ta reda på det?

Finns det flera sätt att ta reda på det?

Hur vet du att man kan göra så?

Varför väljer du att göra så?

Om du har slöjd och ska göra en kudde, hur vet du då vad du ska göra?

Finns det fler sätt att göra det på?

Hur vet du att man kan göra så?

Varför väljer du att göra så?

Är det viktigt att du vet hur du lär dig? Varför?

Bilaga 2.

Missivbrev

Bästa lärare i grundsärskolan!

Vi är två studenter, Caroline Svensson och Kicki Lennartsson, som studerar till speciallärare inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs Universitet. Nu förbereder vi en studie till vår magisteruppsats. Vårt valda ämne är att beskriva och analysera några elever i grundsärskolans tankar och medvetenhet om sitt eget lärande.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet och som undersökningsmetod har vi valt att använda intervju med elever. Vi behöver hjälp av dig som lärare i grundsärskolan för att förmedla kontakten till elever och vårdnadshavare. Vi hoppas också kunna genomföra intervjuerna under skoltid och vi räknar med att de tar ca 30 minuter. Ett separat informationsbrev och medgivandeblankett till föräldrarna bifogas och vi ber om din hjälp att dela ut och att återsända de påskrivna blanketterna till oss.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och eleven kan när som helst avbryta intervjun och sitt deltagande i studien utan att förklara varför. Deltagandet kommer att behandlas konfidentiellt och datan av intervjun kommer enbart att användas i denna studie. Intervjun kommer att vara helt anonym och vi kommer inte att använda oss av några autentiska namn i vår uppsats.

Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss för mer information.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Caroline Svensson och Kicki Lennartsson

Bilaga 3.

Informationsbrev

Bästa elev och vårdnadshavare!

Vi är två studenter, Caroline Svensson och Kicki Lennartsson, som studerar till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Vi förbereder nu en undersökning till vår magisteruppsats.

Syftet med studien är att undersöka hur elever inom grundsärskolan upplever sitt lärande. Vi kommer att fråga hur eleven förstår sina lärandemål och på vilket sätt de kan nå dessa. Vi frågar också om återkoppling och med det menas på vilket sätt en elev tillsammans med någon annan pratar om vad de lärt sig. Vi kommer också att fråga om samarbete under skoldagen tillsammans med andra och elevens tankar om det egna lärandet.

Det är värdefullt för oss att få intervjua dig som är elev i grundsärskolan om ditt lärande. Intervjuerna kommer att göras under skoltid och de kommer att spelas in. Vi behöver spela in intervjuerna för att sedan kunna lyssna på svaren flera gånger och även skriva ut dem på papper. Inga lärare eller föräldrar kommer att få lyssna eller läsa intervju svaren. När vi är klara med uppsatsen kommer inspelningarna och anteckningarna att förstöras. Vi räknar med att intervjun tar ca 30 minuter. Intervjun kommer att vara anonym vilket betyder att inga namn eller personuppgifter kommer att avslöjas. Medverkan i intervjun och i studien kan när som helst avbrytas utan att du behöver berätta varför. Intervjuerna kommer enbart att användas i vår studie.

Om du vill och har möjlighet att delta i intervjun och studien skall både du som elev och du som vårdnadshavare godkänna detta genom att skriva under den medföljande blanketten och skicka tillbaka medgivandet till skolan.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Caroline Svensson och Kicki Lennartsson

Bilaga 4.

Medgivande i studie gällande elevers tankar om lärande

Vi tillåter att

deltar i intervjun som görs anonymt. (elevens namn)

Sätt kryss i någon av rutorna:

JA

NEJ

Elevens namnteckning

Vårdnadshavares namnteckning