



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Lärares användning av formativ bedömning i grundsärskolan

En intervjustudie om elevers möjligheter att vara delaktiga i sin lärprocess

Ulrika Elmgren & Mia Brorsson
Speciallärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: Speciallärarprogrammet SLP/610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Eva Myrberg
Examinator: Anna-Carin Jonsson
Kod: VT17-2910-201-SLP610

Nyckelord: Grundsärskola, formativ bedömning, återkoppling, elevers delaktighet.

Abstract/Sammanfattning

Syfte: Syftet var att undersöka om och hur lärare i grundsärskolan tillämpar formativ bedömning samt om och hur lärare arbetar för att göra elever delaktiga i sin lärprocess. Det gjorde vi genom att undersöka hur ett antal lärare beskrev hur de arbetar med formativ bedömning och vilka arbetsätt de använder för att göra elever delaktiga i sitt lärande.

Teori: Den teoretiska ramen utgår från ett sociokulturellt perspektiv som betonar att lärande i hög grad är socialt och sker i samspel med andra människor. Vi formar vår kunskap i ett sammanhang tillsammans med andra människor. Från specialpedagogisk synvinkel utgår studien från ett relationellt perspektiv som innebär att förklaringar till svårigheter för eleven söks i samspelet med den omgivande lärmiljön. Kommunikationen mellan personer som arbetar med eleven på olika nivåer i skolans organisation är av avgörande betydelse för hur det pedagogiska arbetet gestaltas och lyckas.

Metod: Studien är en kvalitativ samtalsintervjustudie med semistrukturerade intervjufrågor. Totalt har åtta lärare intervjuats som undervisar i grundsärskolans ämnen. I analysarbetet har vi utgått från lärandets sociala aspekter och använt begrepp från sociokulturell teoribildning.

Resultat: Resultaten visar att de flesta lärare använder formativ bedömning för den fortsatta planeringen av undervisningen. Resultaten tyder också på att bedömning sker utifrån kunskapskraven i styrdokumentet. Lärare såg orsaker till elevers svårigheter främst i den omgivande lärmiljön. Vidare beskrev lärare ett behov av att använda alternativ- och kompletterande kommunikation som ett stöd för att synliggöra lärandet för eleverna. Slutligen indikerar studien att det finns begränsningar i elevers delaktighet i sin egen lärprocess och att lärare många gånger söker metoder för att öka delaktigheten hos eleverna.

Förord

Nu är vi i hamn med denna studie. Det har varit utvecklande på många sätt och vi har lärt oss mycket under arbetets gång. Inte minst har den tidigare forskningen, som vi tagit del av, gett oss mycket i vårt eget praktiska arbete tillsammans med elever med funktionsnedsättningar eller utvecklingsstörning, vilket denna studie berör.

Arbetsfördelningen har varit fördelad på det sätt att vi gemensamt skrivit all text. Med hjälp av Google Drive har vi kunnat dela vårt dokument för att följa varandras skrivande. Det har varit ett berikande samarbete där vi båda två har varit lika involverade i skrivprocessen. Vi har genomfört fyra intervjuer var som sedan analyserats och tolkats tillsammans.

Vi vill rikta ett stort tack till alla våra intervjupersoner som velat medverka och delat med sig av sina kunskaper och beprövade erfarenheter. Ni har gjort vår studie möjlig.

Ett stort tack även till vår handledare Eva Myrberg som har stöttat och väglett oss på bästa sätt i vårt arbete.

Till sist vill vi även tacka våra familjer för att ni har haft tålamod med den frånvaro vi utsatt er för under arbetets gång.

Mia Brorsson och Ulrika Elmgren
Maj 2017

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	3
2.1	Betoning av omsorg respektive kunskap	3
2.2	Styrdokument.....	3
3	Tidigare forskning.....	6
3.1	Formativ bedömning som en del av undervisningen.....	6
3.2	Återkopplingens roll i formativ bedömning	7
3.3	Återkoppling för att kunna anpassa undervisningen	8
3.4	Återkoppling från kamrater	9
3.5	Formativ bedömning i grundsärskolan - kritiska aspekter	9
3.6	Metoder för anpassning av undervisningen.....	11
3.7	Strategier för att stödja impressiv- och expressiv	11
	kommunikation i samband med formativ bedömning	11
3.8	Strategier för metakognitiv utveckling	12
3.9	Betydelsen av delaktighet	13
4	Teoretisk ram	16
4.1	Sociokulturell teori	16
4.2	Specialpedagogiska perspektiv	18
4.3	Sammanfattning av tidigare forskning.....	19
5	Syfte och frågeställningar	21
5.1	Syfte.....	21
5.2	Frågeställningar	21
6	Metod.....	22
6.1	Metodval	22
6.2	Intervjuer.....	22
6.3	Konstruktion av intervjuguide	23
6.4	Urval och kontakter	23
6.5	Genomförande	24
6.6	Metod för analys och tolkning	25
6.7	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	25
6.8	Etik.....	27

6.9	Kort beskrivning av intervjupersoner	27
7	Resultat	29
7.1	Lärares attityder till bedömning.....	29
7.2	Delaktighet.....	30
7.3	Lärares strategier för att förändra undervisning	32
7.4	Kommunikationens betydelse för lärare och elev	33
8	Diskussion	39
8.1	Hur arbetar lärare med formativ bedömning?.....	39
8.2	Uttrycker lärare att de arbetar för att påverka elevernas.....	40
	delaktighet i dess lärprocess?	40
8.3	Hur beskriver lärare kommunikationen med eleverna vid återkoppling av elevernas prestationer mot lärandemålen?	41
8.4	Anser lärare att formativ bedömning kan påverka elevernas måluppfyllelse?.....	42
8.5	Avslutande reflektioner	42
8.6	Förslag till fortsatt forskning	43

Referenslista

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: Missivbrev

1 Inledning

Under vår utbildning till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning har vi utvecklat och fördjupat våra kunskaper om elevers lärande. En fråga som har aktualiserats för oss handlar om elevers rättigheter till en likvärdig utbildning och hur en sådan kan uppnås. Mer specifikt har vi kommit att intressera oss för elevers delaktighet i och förståelse för sitt eget lärande. Vi upplever att lärare har ett återkommande dilemma med hur elever ska bli delaktiga i sitt lärande och hur lärandet i förhållande till kunskapskraven ska kunna bli synliggjorda för dem. Vi har fördjupat oss i bedömningens roll för lärande och kommit att intressera oss för formativ bedömning och den eventuellt stödjande roll som den formativa bedömningen kan ha för elevers lärande.

När man studerar grundsärskolans utveckling över tid kan man iaktta en gradvis utveckling från ett omsorgsperspektiv till ett kunskapsperspektiv. Historiskt har elever med intellektuell funktionsnedsättning under många år betraktas som obildbara. De har blivit föremål för ett prioriterat fokus på omsorg snarare än undervisning (Frithiof, 2012). Berthén (2007) menar att denna inställning har förändrats över tid och samhället nu har en större tro på att dessa elever är kapabla att utveckla ett lärande. Hon menar dock att det fortfarande finns brister som gäller att elever kan få för lite av stimulans och utmaningar.

I och med införandet av Läroplanen för grundsärskolan Lgrsär 11, ställdes lärare som undervisar elever i grundsärskolans ämnen inför flera stora förändringar, som påverkar undervisningen. En förändring är att alla elever har kunskapskrav att nå upp till utan hänsyn till deras egna förutsättningar, vilket kräver att lärare i större utsträckning behandlar innehållet i styrdokumentet samt bedömer elever utifrån läroplanens kunskapskrav. I den tidigare läroplanen för grundsärskolan Lpo 94, stod att undervisning och lärande ska ges och bedömas efter elevens förutsättningar.

För de elever som läser ämnen finns alltså inte längre denna skrivning kvar vilket innebär att grundsärskolan nu har blivit en mål- och kunskapsstyrd skolform och att bedömningar och betygssättning ska utföras mer likvärdigt. När det gäller kunskapsutveckling hos elever i grundsärskolan är det ingen skillnad från grundskolan vilka förmågor som ska utvecklas. Där emot föreskriver Skolverket (2014) att skillnad finns i de kravnivåer som ställs i läroplanernas kunskapskrav.

En annan förändring belyser elevers egen delaktighet i sitt lärande, vilken är mer begränsad i jämförelse med elever utan funktionsnedsättningar, enligt Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012). Elevers delaktighet kan stärkas om de får möjlighet att följa och förstå bedömningen av sina kunskaper och färdigheter. I denna studie vill vi undersöka lärares inställning till att påverka elevers delaktighet i sitt lärande och hur de tillämpar detta i sin undervisning.

Det finns ett stort intresse för formativ bedömning i skolan. Lärare kan inte själva välja om de ska tillämpa en framåtsyftande bedömning för lärande, då Skolverket (2014) i sina allmänna råd lyfter fram betydelsen för denna form av bedömning. Den formativa bedömningen har eventuellt potential att kunna stödja lärandet för elever i grundsärskolan betydligt mer än vad som sker idag. I denna studie vill vi undersöka lärares inställning till, och tillämpning av, formativ bedömning.

I den nya skollagen 2011 bytte särskolan namn till grundsärskolan. I vår studie är därför grundsärskolan som begrepp inte konsekvent beroende på om texten avser tiden före eller efter år 2011.

2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras översiktligt forskningsläget när det gäller formativ bedömning, specifika strategier för kommunikationsöverföring samt delaktighet för elever med funktionsnedsättning. Inledningsvis ger vi en beskrivning av det omsorgsperspektiv som tidigare har präglat undervisningen för att sedan illustrera övergången till ett kunskapsperspektiv som också tar sig uttryck i innehållet i de styrdokument som reglerar verksamheten i grundsärskolan med särskilt fokus på de delar som avser bedömning och elevers delaktighet.

2.1 Betoning av omsorg respektive kunskap

Grundsärskolan har under många år präglats av ett stort fokus på omsorg som har prioriterats före kunskapsutveckling. Frithiof (2012) har studerat den svenska grundsärskolan utifrån innehållet i artikel 24 i FN:s konvention, vars innehåll berör mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning och alla människors rätt till utbildning. Frithiof konstaterade att personer med intellektuell funktionsnedsättning blivit föremål för omsorg snarare än undervisning i syfte att göra tillvaron lättare för eleverna. Szönyi (2005) beskriver att skolformen till stor del har styrts av traditioner och av vad lärare som arbetar i verksamheten bedömer vara viktigt att undervisa elever om. Andra områden som lärare har prioriterat är att elever ska utveckla ett gott självförtroende och kunna samarbeta medan kognitiva färdigheter inte har upplevts som betydelsefulla för framtida arbetsliv och vuxenliv (Skolverket, 2009). Berthén (2007) drar slutsatsen att det fortfarande finns brister i kvalitén i särskolans undervisning och att man tenderar att fokusera mer på omsorg än på kunskap. Detta fokus kan bli ett hinder för elever eftersom det kan innebära att man inte ger dem tillräckligt med stimulans och utmaningar.

Östlund (2012) som har studerat delaktighetens villkor för elever med utvecklingsstörning lyfter en annan dimension och anser att det egentligen inte är något problem att undervisningen framstår som omsorgsorienterad om den behandlar det innehåll som eleverna skall lära sig. Han menar att det blir problematiskt om undervisningen inte står i relation till innehållet i styrdokumentet, det vill säga om omsorgen blir för framträdande och undervisningen tillrättalagd med för lågt ställda krav.

I följande avsnitt presenteras styrdokumentens skrivningar om kunskapskrav och former för bedömning när det gäller grundsärskolan. Avsnittet innehåller också en redogörelse för vad styrdokumentet föreskriver när det gäller elevers delaktighet i bedömning.

2.2 Styrdokument

Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser om skola och förskola. Där regleras även elevers rättigheter till en utbildning utifrån demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter (SFS 2010:800). För de elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning finns grundsärskolan som ett alternativ. Den kommun där eleven är folkbokförd är skyldig att göra en noggrann utredning för att kunna bedöma om eleven tillhör grundsärskolan och då krävs två saker: att eleven har en utvecklingsstörning eller bestående hjärnskada. Grundsärskolan har en ny betygsskala, A-E, men kriterierna för bedömning av elevprestationer är inte densamma som för grundskolans elever. En annan skillnad mellan skolformerna är att betyg inte är obligatoriskt för grundsärskolan utan elever själva eller tillsammans med sina föräldrar kan begära ut betyg.

Grundsärskolans samlade läroplan innehåller tre delar: I första delen anges skolans värdegrund och uppdrag, vilken är i princip likalydande för alla skolformer. I del två anges övergripande mål och riktlinjer för utbildningen under fem olika rubriker. Där beskrivs även rektors ansvar. Delen är likalydande för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och same-skolan förutom att det finns anpassade mål för grundsärskolan och träningskolan. I den tredje delen anges kursplaner med kunskapskrav. Dessa innehåller ämnets syfte med de långsiktiga målen för undervisningen i ämnet och centralt innehåll som anger vad som ska behandlas i undervisningen. Kunskapskraven anger kunskapsnivån för godtagbara kunskaper och för de olika betygsstegen.

Skolverket (2011a) föreskriver att utbildning inom skolväsendet ska syfta till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Utbildningen ska dessutom främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. I alla skolformer ska utbildningen ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Vidare att elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt i förhållande till målen i styrdokumentet. Undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov. [...]” skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (s.8). Skolans värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer konkretiseras ytterligare i läroplaner och kursplaner, Läroplan för grundsärskolan, Lgrsär 11.

Skolverket (2011a) menar att elever ska utveckla möjligheter att vara delaktiga i sitt lärande. Lärare i skolan ska därför på ett tydligt sätt klargöra utbildningens mål, innehåll och arbetsformer för eleverna. Genom att göra detta möjliggörs att [...]” utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna”. (s.18). Lärare ska ge elever information om vad de kan och vad som behöver utvecklas samt förhålla sig till ämnens olika kunskapskrav i styrdokumentet. Genom att ge elever möjligheter att pröva olika arbetsformer och utveckla sin förmåga att arbeta tillsammans med andra, ta initiativ och ansvar men även att kunna arbeta självständigt, övas förmågor i olika arbetsformer.

Elevers delaktighet och inflytande i sin utbildning tas upp på flera olika ställen i läroplanen. Genom att ge elever ansvar, möjliggöra kommunikation och ta hänsyn till elevernas åsikter påverkas deras möjligheter att ha inflytande över till exempel arbetsformer i undervisningen [...]” de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen” (Skolverket 2011a, s.15).

Grundsärskolans kursplaner och kunskapskrav finns i läroplanens sista- och tredje del. Kursplanerna innehåller syftestexter som berättar varför ämnen finns. De centrala innehållen belyser vilka delar i ämnet, som elever ska få undervisning om. Kunskapskraven anger nivåer för elevers godtagbara kunskaper och betygsstegen. Kursplaner för de elever som läser ämnen i grundsärskolan innehåller elva olika ämnen. Dessa är bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, musik, naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, slöjd, svenska och teknik. Därutöver tillkommer några ämnen för de elever med annat modersmål. Dessa är modersmål, svenska som andraspråk och samiska.

Utbildningen kan också bestå av en kombination av ämnen enligt grundskolans kursplaner och/eller grundsärskolans. En elev kan alltså nå upp till grundskolans kunskapskrav i ett eller flera ämnen och har därför rätt att undervisas utifrån den kursplan där eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. Skolverket (2011c) anger i sina allmänna råd att eleverna ska ges stöd genom strukturerad undervisning i den omfattning som behövs, för att skapa förutsättningar

för att eleverna ska nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, men även i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.

I ett stödmaterial om kunskapsbedömning från Skolverket (2009) föreskrivs att grundsärskolan som skolform har samma krav på sig som andra verksamheter i skolan när det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling och skapa goda förutsättningar för att varje elev så långt det är möjligt ska förstå och hantera sin omvärld.

När det gäller kunskapsutveckling hos elever i grundsärskolan är det ingen artskillnad från den kunskapsutveckling som bör ske hos elever i andra skolformer. Generella förmågor som elever ska utveckla är att kunna generalisera, se skillnader och likheter, göra jämförelser, kunna kommunicera, kunna tolka och förstå, kunna lösa problem etcetera. Däremot innefattar kunskapskraven en gradskillnad i förmågornas omfattning mellan grundskola och grundsärskola.

Numera förväntas elever i grundsärskolan ha potential för lärande och kunskapsutveckling. Fortfarande finns det dock problem med i vilken omfattning som lärare undervisar elever mot kursplanernas mål och kunskapskraven samt hur lärarna bedömer eleverna i grundsärskolan enligt Skolinspektionen (2010) som kvalitetsgranskat skolformen. De gav grundsärskolan kritik och föreskrev att ”Lärarna behöver utveckla arbetet med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling i förhållande till nationella mål” (s. 7). Swärd och Florin (2014) som belyser grundsärskolans verksamhet utifrån hantering och konsekvenser av elevfrågor beskriver att lärare kan behöva fortbildning i hur egna attityder styr prioritering av omsorg istället för kunskapande och hur detta ska kunna förändras. De visar också på att lärare behöver mer kunskap om bedömning av elever i grundsärskolan.

I följande avsnitt ges en närmare redogörelse för innebörden av begreppet formativ bedömning i dess olika aspekter samt den roll återkoppling har när det gäller formativ bedömning. Vidare behandlas möjligheter och problem med formativ bedömning i grundsärskolan. Särskilt fokus ägnas relationen mellan formativ bedömning och elevers metakognition liksom relationen mellan formativ bedömning och delaktighet.

3 Tidigare forskning

3.1 Formativ bedömning som en del av undervisningen

Scriven (1967) myntade begreppet formativ utvärdering. Syftet var att bedöma effektiviteten hos läroplaner och att ge skolsystemet vägledning angående läroplanernas utformning och förbättring. Bloom (1968) tog upp termen och provade att använda formativ bedömning som ett verktyg för att förbättra undervisning och lärandeprocesser för elever. Bloom, Hasting och Madaus (1971) började använda det i relation till elevers lärande i klassrummet och visade hur formativ bedömning kunde kopplas till undervisning inom en mängd olika innehållsområden. Det är detta synsätt som återspeglar den allmänt accepterade betydelsen av begreppet i dag. För både Scriven (1967) och Bloom (1968) var en bedömning, oavsett dess andra användningsområden, endast formativ om den används för att ändra undervisningens innehåll.

Formativ bedömning har i utbildningssammanhang kommit att ersätta uttrycket formativ utvärdering. Black och Wiliam (2009) ansåg att utvärderingsdefinitionen var alltför snäv. De föreslog istället att praktisk användning av formativ bedömning ska användas för att visa elevernas prestationer. Bedömningen ska tolkas och användas av lärare, elever och klasskamrater så att beslut kan fattas om nästa steg i undervisningen.

När man bedömer en elevs arbetsprestationer sker det genom att eleven observeras och information samlas in. Denna information skall sedan tolkas för att leda till någon sorts beslut och konsekvens av den efterföljande undervisningen (Hattie & Timperley, 2007). Bedömning är således något som ständigt pågår i undervisningen. Black och Wiliam (1998; 2009) menar att formativ bedömning ska ses som en process, men även som ett pedagogiskt redskap. Målen för undervisningen görs tydliga för eleven och läraren informerar och samtalar med eleven om var den befinner sig i förhållande till lärandemålen, samt vad som krävs för att komma vidare mot målet. För svensk del har Jönsson (2013) formulerat en definition som överensstämmer med den gjord av Black och Wiliam (1998; 2009). Formativ bedömning ska således betraktas som ett redskap i undervisningen som gynnar en pågående process i lärandet. I denna process deltar lärare och elever i ett samspel.

Taras (2010) menar dock att det saknas enhetliga definitioner av både formativ och summativ bedömning. Hon beskriver att begreppet bedömning i allmänhet har betraktats negativt av lärare eftersom de uppfattar bedömning som en slutgiltig dom och anser att detta är negativt för elever. Historiskt har lärare velat använda begreppet utvärdering framför bedömning eftersom detta begrepp med större sannolikhet tolkas av lärare som att det betecknar en pågående process.

Black och Wiliam (1998) har haft stor betydelse för det ökade intresset av forskning inom området bedömning för lärande. I slutet av 1990-talet skrev de en forskningsöversikt som andra forskare ofta hänvisar till och citerar, såväl nationellt som internationellt. De drar slutsatsen att formativ bedömning är ett effektivt sätt att öka elevers lärande. De menar att ett internationellt skifte bland lärare har ägt rum, från att koncentrera sig på tester och slutgiltiga bedömningar till att övergå i ökande grad att intressera sig för samspelet mellan lärare och elever. Detta samspel mellan lärare och elever ses som ett viktigt verktyg för att föra elevernas lärande framåt.

Bennett (2011) riktar kritik mot Black och Williams forskning. Han anser att Black och Williams artiklar använts rutinmässigt för att framhäva effektiviteten av formativ bedömning. Till exempel, menar Bennett att Black och William överskattat effekterna av formativ bedömning. Bennett anser att den formativa bedömningen omfattas av allt för många olika variationer och tillämpningar för att dess effekter skulle vara generella för alla elever. Kingston och Nash (2011) är ytterligare två kritiker till Black och Williams forskning som framhåller att effekterna av den formativa bedömningen varierar för olika ämnen. I en metaanalys visade de på ett primärt resultat att återkopplingsinterventioner är mer positiva när uppgiften är bekant eller kognitivt mindre komplex.

3.2 Återkopplingens roll i formativ bedömning

Sadler (1989) har utvecklat ett annat begrepp inom formativ bedömning nämligen återkoppling. Återkoppling kan användas av elever till fylla gapet mellan nuvarande förståelse, färdighet eller kunskap mot önskad förståelse. Hattie och Timperley (2007) förklarar att återkoppling måste riktas mot ett uppsatt lärandemål och ge riktlinjer för hur eleven skall arbeta vidare mot nästa steg i sin lärprocess. En förutsättning för att bedömning skall leda till lärande och utveckling är att återkoppling sker kontinuerligt i förtroendefullt samspel mellan elev och lärare. Effekterna av återkopplingen har ett nära samband med lärares förmåga att anpassa den till elevers förmåga att förstå och använda den. Således utgör återkoppling en central del av formativ bedömning enligt Hattie och Timperley.

Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) som i USA studerade vilken roll återkoppling har i det formativa förhållningssättet resonerar på ett liknande sätt som både Sadler (1989) och Hattie och Timperley (2007) och menar att återkoppling ger eleverna vetskap om vad de kan i förhållande till lärandemålet och vad de behöver lära för att kunna ta nästa steg. Hattie och Timperley framhåller vikten av tydliga målbeskrivningar för att återkopplingen ska bli effektiv och sätter det i motsats till om återkoppling ges likt i ett vakuum, där eleven inte har något att relatera den till.

Hattie och Timperley understryker att effektiv återkoppling inte enbart behöver vara anpassad till elevers förmåga att tolka och förstå den utan ska även vara mer preciserad och besvara tre frågeställningar som vägleder elever framåt. Den ska ge feed up, det vill säga klargöra lärandemålet. Den ska ge feed back, alltså tala om var eleven befinner sig just nu i förhållande till målet samt slutligen ge feed forward, som innebär att den ska ge information om hur eleven ska göra för att komma vidare i sin lärprocess och slutligen nå måluppfyllelse. Svaren kan ges av läraren eller eleven själv.

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)
These questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward.

(Hattie & Timperley, 2007, s.86)

Jönsson (2013) knyter an till Hattie och Timperleys (2007) resonemang kring återkoppling på rätt nivå, när det gäller betydelsen av elevers förståelse av den. I svensk skola tycks det vara ett stort bekymmer att elever inte förstår återkopplingens innebörd. Jönsson menar att lärare ofta förutsätter att elever på egen hand kan använda återkoppling för sitt fortsatta lärande. Hattie (2009) framhåller att återkoppling innehåller två delar. Den ena delen innehåller var eleven befinner sig i sitt lärande, medan den andra delen behandlar elevens sätt att arbeta med uppgiften. Lärare behöver därför ta hänsyn till flera aspekter i sin återkoppling, nämligen var

eleven befinner sig, hur den ska ta sig vidare, samt undervisa elever på vilket sätt arbetet ska utföras för att få positiva effekter på lärandet.

I ett internationellt sammanhang uttrycker Bennett (2011) skepsis mot lärares förmåga att kunna utföra kompetenta återkopplingar till elever i olika lärmiljöer. Det krävs omfattande kunskap för att ge användbar återkoppling och lärare behöver betydande tid och stöd för att kunna genomföra sådan. Bennett menar att lärares svårigheter bland annat består av att veta vad som ska studeras hos eleverna och hur denna information kan upptäckas för att kunna ge effektiv återkoppling.

Återkoppling ställer stora krav på lärares kompetens. De behöver ha djupa ämneskunskaper för att kunna bedöma elevers kunskapsnivåer och kunna identifiera vilket som bör vara nästa steg att ta sig an. Vidare behöver de kunna anpassa sin undervisning efter elevernas kunskapsluckor och missuppfattningar. De behöver också ha avsevärda kommunikativa färdigheter. Följande avsnitt behandlar några centrala aspekter av lärares kompetens med relevans för området formativ bedömning och återkoppling.

3.3 Återkoppling för att kunna anpassa undervisningen

Återkoppling kan också användas i syfte att förändra undervisningen utifrån elevernas behov i riktning feed forward. Ruiz-Primo (2011) som har studerat användning av formativ bedömning i USA menar i likhet med Black och Wiliam (2001), att det huvudsakliga syftet med återkoppling från elev till lärare är att den ska bilda en grund för förståelse för elevernas sätt att tänka, kommunicera etcetera, som sedan kan vara en utgångspunkt för lärarens fortsatta undervisning. Att informationen från den formativa bedömningen bör användas till att förändra efterföljande undervisning lyfts fram av flera forskare (se t.ex. Jönsson, 2013).

Ruiz-Primo (2011) resonerar kring vilka moment i undervisningen som tillhandahåller synliga tecken på elevers lärande. Hon drar slutsatsen att lärare inhämtar information om elevers prestationer och bedömer elever utifrån flera olika moment, såsom verbala kommunikationer mellan lärare och elev eller elev och elev, skriftliga prestationer men även grafiska och praktiska bevis såsom bilder eller experiment där lärare inhämtar kunskap genom observation av elever. Det finns även icke-verbala situationer som frambringar kunskaper om elevers prestationer till exempel kroppsspråk. Ruiz-Primo menar att information till lärare kan inbringas från ett eller flera moment och kan ofta behöva insamlas över tid för att få en klar bild av elevens kunnande.

Ruiz-Primo poängterar även att lärares val av hur de analyserar den information som samlats in från eleverna är avgörande för att säkerställa elevernas framsteg. Lärare behöver goda och medvetna strategier för att kontinuerligt förändra sin undervisning utifrån elevernas behov. Mitchell (2014) har sammanställt och analyserat 27 evidensbaserade strategier i undervisningen som avser inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Han beskriver att elever inte med säkerhet lär sig information eller begrepp enbart genom att utsättas för dem. Lärare ska därför ofta undersöka elevernas kunskaper på olika sätt för att försäkra sig om att de förstår och kan generalisera olika kunskaper i olika sammanhang.

3.4 Återkoppling från kamrater

Formativ bedömning behöver inte enbart utföras av lärare utan kan även genomföras av andra personer i samspel med eleven. I dessa processer kan både lärare, kamrater och elever vara involverade. Wiliam (2009) presenterar fem nyckelstrategier i arbetet med formativ bedömning som grund för undervisning och lärande. De visar på en bas som kännetecknas av tydlighet, intresse för elever, undersökande arbetssätt, nyfikenhet och inkludering.

1. Klargöra och skapa delaktighet i intentionerna med undervisningen och vad som krävs för att lyckas.
2. Få till stånd ett lärande klassrum med diskussioner, aktiviteter och uppgifter som utvecklar och visar lärande.
3. Återkoppla med fokus på utveckling framåt.
4. Aktivera eleverna som undervisningsresurser för varandra.
5. Aktivera eleverna som ägare av sitt lärande, arbeta med metakognition.

I kamratbedömning engageras eleverna i bedömningsprocessen och kan härigenom få kontroll över sitt eget lärande, eftersom eleverna är delaktiga och har kunskap om vad som ska bedömas. Black och Wiliam (2001) menar att det krävs att elever har en tillräckligt klar bild av undervisningens mål för att få god effekt av självbedömning. Detta resonemang är i likhet med de strategier som Jönsson (2013) redogör för, vars syfte är att utveckla en större förståelse för bedömningskriterierna hos eleverna. Det krävs övning för att kunna hantera detta moment. Jönsson visar att sådan övning kan innehålla fler steg, där första steget är att identifiera uppgiftens lärandemål. Ett annat sätt att bedriva övning på är att bedöma prestationer utifrån tydliga kriterier där elever rangordnar fingerade elevexempel. I dessa sammanhang har läraren möjlighet att upptäcka vad elever prioriterar i sin bedömning och om de uppfattat kriterierna på rätt sätt.

Formativ bedömning bör vara som en pågående process där elever och lärare samspelar utifrån uppsatta lärandemål. Formativ bedömning ses även som ett redskap för att anpassa kommande undervisning utifrån elevernas behov. För elever med funktionsnedsättningar finns vissa kritiska aspekter i utövandet av den formativa bedömningen, vilket beskrivs i avsnittet nedan.

3.5 Formativ bedömning i grundsärskolan - kritiska aspekter

Black och Wiliam (2001) menar att formativ bedömning även kan vara ett kraftfullt verktyg om den kommuniceras på rätt sätt, även för elever i behov av särskilt stöd. De visar på betydelsen av skapandet av en tillåtande kultur där det finns en tro om att alla kan lyckas och att elever får vetskap om vad som är nästa steg mot lärandemålen som är möjliga att nå. Att elever ska mötas av en tillåtande attityd är något som även Hattie (2009) beskriver. Lärare behöver vara medvetna om att elever med funktionsnedsättningar oftare riskerar att drabbas av misslyckanden eftersom de i större utsträckning än elever utan nedsättningar oftare hamnar i situationer där de blir avvisade av människor i omgivningen vilket riskerar att leda till sämre självuppfattning, ångest, rädsla etcetera. Undervisningen ska präglas av att läraren stödjer eleverna i att pröva många olika strategier för att lyckas och komma vidare i sin lärprocess (Mitchell, 2014).

Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) som i USA har studerat några evidensbaserade undervisningsstrategier som lärare kan använda för att öka effekterna av återkoppling, framhåller att lärare bör utveckla metoder för att elever med funktionsnedsättningar ska öka

sitt aktiva deltagande i undervisningen. Det kan leda till förbättrade prestationer hos eleverna. De fann att det är betydelsefullt att lärare säkerställer att elevers behov är tillfredsställda i undervisningen för att ge det stöd eleverna är i behov av för att utvecklas maximalt. När det gäller träningsskolan och för svensk del tar Östlund (2012) upp att lärare behöver stödja elevers samspel med andra, utan att själva delta och att det har betydelse att lärare stöttar eleverna i det sociala samspelet. Östlund noterade att samspelet sker på två nivåer, på det vertikala planet, där vuxna är med i samspelet och på det horisontella planet, där samspelet sker mellan elever, vilket räknas som mer jämlikt. Det är på denna nivå som eleverna kan prova de regler om samspel som lärare visar på den vertikala nivån. Det finns fler vertikala relationer, elev-vuxen, än horisontella relationer, elev-elev. Östlund drar slutsatsen att elevers samspel behöver utvecklas för att eleverna ska få ett ökat inflytande över sina egna sociala relationer.

Chan et al. (2014) fann att den kontinuerliga process där lärare inhämtar information om elevers sätt att tänka och uppfatta undervisningen, möjliggör lärares skapande av extra anpassningar utifrån elevernas behov. Då läraren ger återkoppling utifrån uppsatta mål som syftar framåt för elevens lärande blir verktyget ännu starkare. Lärare ska vara uppmärksamma på om elever kämpar med innehållet i undervisningen. Det kan vara ett tecken på att läraren behöver justera sina instruktioner eller nivån på undervisningen.

Återkoppling får i allmänhet goda effekter när den är fokuserad på framgång. Den ska också vara omedelbar och specifik till sin natur samt värdefull, tillika motiverande för eleven. Det omedelbara har som syfte att inte fördröja möjligheter till meningsfulla förändringar. Den omedelbara återkopplingen, där det fortfarande finns en chans att agera är av stor vikt för elever med funktionsnedsättningar. Samtidigt menar Chan et al. att lärare ska vara restriktiva för hur stor mängd återkoppling elever får, då en begränsad återkoppling som är anpassad utifrån elevers behov kan vara en fördel för vissa elever med funktionsnedsättningar. Begränsad syftar på att elever tar del av en liten mängd återkoppling i taget för att stärkas i tolkningen och användandet av återkopplingen. I likhet med Chan et al. beskriver även Hattie och Timperley (2007) att återkopplingens effekter är beroende av hur anpassad den är till elevens förmåga att förstå och använda den. Lärare behöver därför utföra återkoppling på rätt nivå för att få effekter av den. Frekvensen av återkoppling diskuteras av Jönsson (2013) som menar att det är av betydelse att den utförs kontinuerligt för att effekterna av den ska kvarstå.

Internationell forskning fokuserar i hög grad på återkoppling, men kopplas inte i tillräcklig omfattning ihop med lärarens arbete i klassrummet, menar Svanes och Skagen (2016). Mycket av forskningen om återkoppling enligt dem, visar på att det skall räcka med lärarens återkoppling till eleven för att eleven ska kunna gå vidare i sitt arbete. Svanes och Skagen argumenterar för att forskningen utelämnar viktiga delar om vad som händer i klassrummet och i didaktiken, vilket de anser starkt höra ihop med återkoppling. För dessa tre delar ihop inom undervisningen kommer det att utmynna i ett effektivt lärande för eleven, anser de.

Mitchell (2014) betonar att elever i behov av stöd ofta är beroende av lärarhjälp för att utveckla strategier för att kunna ta sig an en uppgift och bli medvetna om att hitta och använda rätt strategier för att lärandet ska utvecklas. En viktig uppgift för lärare är att undervisa i vilka strategier eleverna lämpligen ska använda och hur man ska tänka för att bli medveten om sitt lärande och hur det förhåller sig till uppsatta mål. Att hantera återkopplingens avsikt och sätta den i ett sammanhang med självbedömning kräver således flera abstrakta förmågor som elever med kognitiva nedsättningar kan ha svårt att utveckla men även hantera på egen hand.

3.6 Metoder för anpassning av undervisningen

Cornelius (2013) har studerat en databaserad metod där lärare under lektioner samlar in och noterar data som sedan blir ett beslutsunderlag för att planera anpassningar under kommande lektioner. Cornelius visar på att formativ bedömning kan användas genom att notera information från elever i tre enkla mallar som en klassrumsaktivitet. I den ena mallen skapar man ett visuellt schema över lämpliga sittplatser utifrån vad läraren noterar om elevernas samspel och hur de uppnår måluppfyllelse eller delaktighet under lektionen. Den andra mallen innehåller dagliga poängkort, där lärarna ställer öppna frågor till eleverna som uppmuntrar till reflektion om elevernas framsteg mot målen. Den tredje och sista mallen innehåller den information som lärare inhämtar om elevernas måluppfyllelse. Cornelius anser att en viktig aspekt av den formativa bedömningen är sådan kontinuerlig uppföljning och utvärdering. Den utgör sedan grund för planering av nästa uppgift och lektion. Detta tillvägagångssätt förutsätter tydliga och utarbetade lärandemål som kan vara ett betydelsefullt redskap i bedömningsprocessen.

Kommunikation kan naturligtvis vara komplicerad att förstå eller uttrycka för individer med funktionsnedsättningar. I nästa avsnitt följer exempel på specifika strategier för att bättre kunna kommunicera med elever med funktionsnedsättningar.

3.7 Strategier för att stödja impressiv- och expressiv kommunikation i samband med formativ bedömning

Kommunikation betyder ömsesidigt utbyte. Kommunikation är en komplicerad aktivitet och personer med funktionsnedsättningar kan behöva det som har kommit att kallas AKK (Alternativ- och Kompletterande Kommunikation). Sådan innefattar exempelvis datorer, foton, bilder och symboler etcetera. Man kan med sådan hjälp stödja kommunikation och informationsöverföring (Västragötalandsregionen, 2010). När vi kommunicerar använder vi oss av kunskap om den specifika situationen och våra erfarenheter sen tidigare. Vi behöver språklig kompetens för att kunna tolka och förstå. Forskning visar att AKK ökar individens möjligheter att vara delaktig, samspela och att kunna bidra i olika sammanhang genom att de impressiva- och expressiva delarna i kommunikationen, det vill säga förståelse och uttryck förstärks (Thunberg, 2011). Vi kan kommunicera på många olika sätt till exempel genom talat språk, skrift eller att komplettera talet och skriften med bildstöd (Västragötalandsregionen, 2010).

Thunberg (2011) har följt fyra barn, med autismspektrumstörning i åldrarna 5–7 år och har studerat deras användning av AKK under ett år. Hon beskriver att effektiviteten i kommunikationen ökade i samtliga situationer för samtliga barn i studien. Hon menar att det stödet som AKK ger ökar interaktionen mellan användarna och att användning av AKK i det dagliga samspelen är betydelsefullt för barnen. Thunberg beskriver även att de som hanterar AKK bör ha kunskap om dess användning för att effekterna ska bli så goda som möjligt. Detta kan göras genom att man lär sig tecken, använder foton eller bildstöd, talande hjälpmedel, använder bildbaser i datorer etcetera som utgör en förstärkning till det talade språket och bör därför prioriteras för de impressiva- och expressiva delarna i kommunikationen, de som gäller att förstå och uttrycka sig.

Mitchell (2014) beskriver att en multimodal trend angående AKK för närvarande förespråkas inom en stor del av forskningen. Med multimodal avses en kombination av olika alternativa- och kompletterande kommunikationsstöd som kombineras med varandra, till exempel tal, gester och bildstöd. Thunberg (2011) visar att genom att kombinera olika metoder kan man

dra nytta av metodernas olika styrkor och begränsa dess svagheter. En kombination av metoder ger också positiva effekter genom att fler elever förstår dess avsikt.

Jönsson (2013) diskuterar kring elevers kommunikativa möjligheter att förstå formativ bedömning. Eftersom språket i detta sammanhang får en stor betydelse ska lärare i samspelet med elever utgå ifrån deras möjligheter att tolka språket och vara observanta på om behov av kompletteringar finns. Utifrån detta resonemang drar Jönsson slutsatsen att lärare behöver utveckla en större förståelse hos eleverna för lärandemålets betydelse. Thunberg (2011) menar att för elever med funktionsnedsättningar får den alternativa- och kompletterande kommunikationen en stor betydelse som en förstärkning till det talade språket. Detta komplement kan utgöras av visuella bilder, som används på gruppnivå, där eleverna får stöd för att kunna använda sin återkoppling. Ytterligare ett sätt att förstärka kommunikationen är att lärare modellerar, alltså att läraren först visar eleven hur den kan göra, sen gör läraren och eleven tillsammans och till sist provar eleven att utföra arbetsmomentet på egen hand (Thunberg, 2011).

Sammanfattningsvis har betydelsen av tydligt kommunicerade och begripliga mål lyfts fram av flera forskare som en väsentlig förutsättning i undervisningen, för att få goda effekter av formativ bedömning (se t.ex. Black & Wiliam 2001; Chan, Konrad, Gonzalez, Peters & Ressa 2014; Jönsson 2013). För elever med funktionsnedsättning som också många gånger har språkliga svårigheter, kan kommunikation vara ett hinder för lärandet och de kan även vara i behov av komplement till sin impressiva- och expressiva kommunikation (Thunberg, 2011). Elever med funktionsnedsättningar kan vara i behov av specifika instruktioner och återkopplingar. AKK ökar elevers möjligheter att vara delaktiga, samspela och att kunna bidra i olika sammanhang i undervisningen. I avsnittet nedan beskrivs strategier för att utveckla elevers reflektion om sitt eget lärande, metakognition.

3.8 Strategier för metakognitiv utveckling

Metakognition är förmågan att kunna reflektera över sitt eget sätt att tänka om hur man tänker för att lära sig. Metakognitiva färdigheter kräver bland annat att kunna planera, memorera, analysera, associera och veta hur man ska tänka för att utveckla sitt eget tänkande. För att utveckla en god metakognition krävs att eleven har en medvetenhet om hur den lär sig och när lärandet sker men även förmåga att bli medveten om vilket lärande som skett. Elever behöver således få en möjlighet att utveckla en insikt om vilka strategier som är lämpliga att använda för att förbättra ett målinriktat lärande (Mitchell, 2014).

Black och Wiliam (1998; 2001) menar att konstruktiv återkoppling, självbedömning och kamratbedömning är mycket effektiva verktyg för att utveckla elevers metakognitiva färdigheter. Kamratbedömning kan leda till utveckling av att hantera självbedömning och i förlängningen en utveckling till självreglering av lärandet (Wiliam, 2010). Inriktning på utveckling av metakognitiva färdigheter utgör en viktig del av syftet med formativ bedömning eftersom sådana färdigheter har ett direkt samband med hur elever reflekterar över sitt eget lärande och hur framgångsrikt lärandet blir.

Enligt Hattie och Timperley (2007) kan elever använda sig själva som en källa till information genom att ställa sig frågorna: Vart är jag på väg? Var befinner jag mig? Vilket är nästa steg? Dessa frågor kan referera till kvaliteten på arbetet eller på elevers inlärningsprocesser, beroende på hur de ställs och besvaras. Hattie och Timperley märkte att återkoppling som riktar sig mot att förbättra elevernas strategier och processer som gör att eleverna förbättrar den

aktuella uppgiften, är den mest kraftfulla. De menar att den största utmaningen för lärare är att komma på hur man skall stötta elevernas självbedömning i undervisningen.

Självreglerat lärande innebär att eleven själv kan styra sitt lärande. Detta kräver goda metakognitiva strategier, förmågan att kunna ta egna initiativ och styra lärande mot specifika mål. Mitchell (2014) beskriver att elever med funktionsnedsättningar är i stort behov av att undervisas i metakognitiva färdigheter för att utvecklas i sitt lärande. De tycks ha en låg grad av självbestämmande över sitt eget lärande och är ofta styrda av en omgivning som guidar dem. De flesta människor utvecklar egna kognitiva färdigheter genom sina erfarenheter, men denna grupp av elever utvecklar många gånger inte dessa förmågor eller använder inte tillräckligt goda strategier för att kunna utvecklas på bästa sätt i sitt lärande. Lärare behöver därför prioritera undervisning med fokus på metakognitiva färdigheter likväl som på ämneskunskaper, menar Mitchell. För elever med kognitiva funktionsnedsättningar kan metakognitiva undervisningsstrategier stundtals behöva förenklas eller omprövas för att få rätt effekt. Mitchell visar att metakognitiva strategier i undervisningen har i syfte att göra elever medvetna om hur och varför de använder en viss strategi, samt i vilket sammanhang den är lämplig att tillämpa.

Att reglera sitt eget lärande har alltså samband med metakognitiva strategier. Det är betydelsefullt för denna kategori av elever att utveckla strategier som leder till ökad delaktighet i undervisningen så att de mer på egen hand kan välja åtgärder som leder vidare till ökad måluppfyllelse. Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) beskriver att elever till exempel kan fotografera arbeten och genom denna handling få möjligheter att reflektera över sina framsteg. Mitchells (2014) och Chans et al. (2014) resonemang visar på att elever behöver vägledning av lärare för att kunna granska sina förmågor. På så sätt ges de möjlighet att reflektera över sitt lärande och kan med stöd begrunda vilka strategier som använts, samt vilka effekter det gav.

Vi kan konstatera att elever med funktionsnedsättningar ofta är i behov av omfattande stöd för att kunna vara delaktiga och reflektera över sitt eget lärande. Lärare behöver ha kunskap om och undervisa i välfungerande strategier för att hjälpa elever att utveckla lämpliga metakognitiva färdigheter i olika sammanhang. Ansträngningar som gäller att fokusera på metakognitiva färdigheter kan få goda effekter på, inte bara på lärandet, utan också på elevers delaktighet i lärandet. Förutsättningar för elevers delaktighet i undervisningen kommer att beskrivas i avsnittet nedan.

3.9 Betydelsen av delaktighet

Elevers delaktighet, inflytande och ansvar har nu en större betydelse i läroplanen, Lgrsär 11 än vad som varit fallet i tidigare läroplaner (Skolverket, 2014). Delaktighet har emellertid inte en entydig betydelse vilket riskerar att försvåra förståelsen för detta begrepp. Lärare behöver etablera en gemensam betydelse av vad delaktighet kan innebära för elever i olika lärmiljöer. Det är en förutsättning för att kunna planera en undervisning som leder till ansvarsfulla och delaktiga elever som har inflytande över sin egen utbildning och läroprocess (Skolverket, 2009). I Skolverkets (2017) lärportal beskriver Östlund begreppet inflytande, relaterat till skolans värdegrund och menar att innebörden är att elever ska ges möjligheter att påverka undervisningens innehåll och genomförande. Genom att kunna uttrycka sina åsikter får eleverna tillfälle att påverka sin undervisning så att den kan bli meningsfull och stimulerande.

Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) behandlar problemet med att elever med funktionsnedsättningar möter hinder för delaktighet i skolan. Det finns ett stort behov av att förbättra

detta. När svårigheter uppstår kring delaktighet i undervisningen för elever med en funktionsnedsättning söks ofta förklaringar i elevers individuella förutsättningar i stället för att man studerar brister i lärmiljön. När lärare formulerar frågeställningar om orsak till utebliven delaktighet med betoning på den omgivande miljön, vidtas åtgärder som inte syftar till att påverka individens förutsättningar, istället betonas lärmiljöns förutsättningar. Szönyi och Söderqvist Dunkers menar att lärare ska vara uppmärksamma på vilka möjligheter till lärande, samspel och delaktighet som skapas i olika lärmiljöer. Delaktighet sker i ett sammanhang, tillsammans med andra och det krävs en gemensam språklig definition och uppfattning om vad delaktighet innebär poängterar Szönyi och Söderqvist Dunkers vidare.

I ett stödmaterial från Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) beskriver Szönyi och Söderqvist Dunkers en delaktighetsmodell innehållande sex olika aspekter (se Figur 1). Dessa delar är tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande. Delaktighetsmodellen innebär att när vi talar om delaktighet måste vi ställa oss frågan hur vi ser att en elev är delaktig, i vilket sammanhang och med vem? Begreppet har därför flera tillhörande aspekter som påverkar elevernas chans till delaktighet i skolans lärmiljöer. Dessa är elevers möjligheter att förstå undervisningen och dess specifika mål men även i vilken mån kommunikationen är tillgänglig och anpassad för elevers behov samt om elever ges möjlighet att socialisera med varandra i skolans lärmiljöer. Ytterligare aspekter som lyfts är engagemang och att elever har möjlighet att kunna bidra i kommunikativa samspel med elever och lärare. Sammanhanget och den kommunikation som används, måste vara begriplig för eleven.



Figur 1. Delaktighetsmodell (Szönyi & Söderqvist Dunkers 2015, s 13)

Szönyi och Söderqvist Dunkers påvisar även att aspekterna av delaktighet samspelar i tre olika kulturer under en skoldag. Dessa är undervisnings-, kamrat- och omsorgskulturer. En elev kan således ha en god delaktighet när det gäller en eller flera av aspekterna inom olika kulturer medan det kan förekomma begränsningar i andra sammanhang. Miljön ska betraktas som otillräckligt anpassad, till elevens behov i de sammanhang där elever inte känner delaktighet.

Skolverket (2015) föreskriver att elevers möjlighet till delaktighet och inflytande ska vara lika dominerande som kunskaper i olika ämnen. Demokratiska principer såsom att ta ansvar och vara delaktig i undervisning och det egna lärandet omfattar alla elever i både grundskola och grundsärskola. Skolverket (2014) föreskriver även att elevers möjligheter till inflytande ska vara anpassat utifrån elevernas förutsättningar och ålder och att den är lika viktig för alla elever.

Formativ bedömning med återkoppling förutsätter att lärande sker i ett socialt sammanhang och att elever stegvis kan göras medvetna om olika aspekter av sin lärprocess om deras delaktighet kan stärkas. Sociokulturell teoribildning tillhandahåller användbara teoretiska och begreppsliga verktyg som kan tjäna till att bättre kunna förstå och förklara en sådan process. I följande avsnitt beskrivs huvuddragen i de delar av sociokulturell teori som är relevanta för vår förståelse av problemet.

4 Teoretisk ram

Studiens teoretiska ram utgår från perspektivet att lärande i hög grad är socialt och sker i samspel med andra människor. Vi formar vår kunskap i ett sammanhang tillsammans med andra människor. Även våra läroplaner (Skolverket, 2011a; 2011b) som styr undervisningens innehåll har i hög grad inspirerats av ett sociokulturellt perspektiv, i det avseendet att lärandet är kommunikativt och sker i ett sammanhang i samspel med andra individer.

4.1 Sociokulturell teori

Vygotskij (1978) betonar att lärande sker i en kontext, ett sammanhang. I detta sammanhang pågår sociala relationer där vi formar vår kunskap i samspel med andra. En förutsättning för att lärande och utveckling skall ske är att både den som lär sig och den som undervisar är aktiva i social samverkan.

Den sociokulturella teorin ”vilade” från det att den utvecklades på 1920-talet fram till 1980- och 1990-talet då den ”väcktes” upp igen. Säljö (2014) beskriver att det var neovygotskianer som exempelvis Cole, Rogoff och Wertsch, som lyfte fram och utvecklade perspektivet vidare. I Sverige var det bland annat Säljö själv och Strandberg som gjorde att intresset ökade och läroplansreformerna 1994 är tydligt påverkade av det sociokulturella perspektivet, enligt Säljö. Att perspektivet blivit aktuellt har flera anledningar. Samhället har blivit mer mångkulturellt och globaliserat och det medför att skillnader i kunskaper och värderingar framträder tydligare. Detta är inget som tidigare perspektiv, som till exempel behaviorismen, intresserade sig för i den tidsepok den utvecklades i.

Vygotskij anser att man måste förstå speciella mänskliga förmågor, som tänkande, avancerad problemlösning, språk, kreativitet och skapande som uttryck för vår förmåga att utveckla och använda kulturella kunskaper (Säljö, 2014). Det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling handlar om hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär. Exempelvis gäller det förmågor som att läsa, skriva, räkna och lösa problem etcetera men även hur människor tar till sig, approprierar medierande redskap.

Mediering är ett grundläggande begrepp inom den sociokulturella traditionen. Människan använder språkliga verktyg, som bokstäver, symboler, tecken, siffror och räknesystem samt materiella verktyg, som pennor, spadar eller tangentbord som redskap, menar Vygotskij. Det språkliga kan även vara mentala redskap, som kommunikation och minne. Människor upplever inte världen direkt utan tänker i omvägar med hjälp av medierande redskap (Säljö, 2014).

Dessa språkliga redskap utvecklas inom kulturella gemenskaper och är inte naturliga utan formas av traditioner som ändras och utvecklas. Ett exempel är vårt alfabet där å, ä och ö tillagts för att anpassas bättre till skriftspråket. Många företrädare för en sociokulturell tradition menar att det inte ger något att skilja mellan intellektuella och fysiska redskap eftersom de förekommer tillsammans och utgör varandras förutsättningar. Kunskaper och färdigheter är både teoretiska och praktiska, inte endera, eftersom vi både tänker och utför fysiska handlingar och de är sammankopplade och beroende av varandra. Viktigt är att det måste finnas både reflektion och kunskap som fysisk handling annars åstadkoms inget (Säljö, 2014).

Den sociokulturella traditionen betonar språkets unika ställning och Vygotskij (1978) menar att språket är redskapens redskap i kommunikation. Vygotskij menar inte enbart det talade

språket utan också andra kommunikationssätt, som till exempel teckenspråk och bilder. Språket finns mellan människor som ett medel för kommunikation och det finns inom oss, eftersom vi använder språkliga redskap när vi tänker. Språket fungerar alltså på två nivåer: mellan människor och inom dem. Det som formar vårt tänkande är kommunikation med andra människor.

Begreppet *appropriering* används för att beskriva och förstå lärande. Det innebär, enligt Säljö (2005) att personer bekantar sig med och lär sig använda redskap. Därefter förstår de hur de medierar världen genom att lära sig cykla, skriva, räkna med mera. När barn lär sig sitt förstaspråk på ett lekfullt sätt, utan undervisning, är det en betydelsefull *appropriering* där barnet också lär sig förstå socialt samspel och börjar forma sin identitet med hjälp av språkets medierande redskap. Denna primära socialisation måste följas av en sekundär, som exempelvis sker i samspel med kamrater, i föreningsliv och i umgänge med släkt. En stor del av den sekundära socialisationen sker i skolan. Där skall kraven ökas och man skall skaffa sig kunskaper för att kunna försörja sig. Där möter man många gånger mer vetenskapliga, abstrakta begrepp som man inte möter i vardagen.

Enligt Vygotskij (1978) är människan under ständig utveckling och kan hela livet *appropriera* nya kunskaper. Lärande är människans naturliga tillstånd. Ett viktigt begrepp inom sociokulturell teori är idén om den närmaste proximala utvecklingszonen. Lärande och utveckling är en ständig pågående process. Om människan behärskar en färdighet eller begrepp, så är hon mycket nära att behärska något nytt. Säljö (2014) har gett exempel på när en elev som behärskar att addera ensiffriga tal, efter en tid är mycket nära att *appropriera* de principer som gäller för att addera tvåsiffriga tal. När människor är i den närmaste utvecklingszonen så har de lättare att ta emot instruktioner och förklaringar. Säljö beskriver att det är här som läraren eller en kompetent kamrat kan vägleda en elev hur man använder ett kulturellt redskap till en mer utvecklad kunskap. Exempelvis då en person kan räkna ut arean på en kvadrat, med stöd från någon som redan innehar denna kunskap, görs uppmärksam på att triangelarean räknas ut som en halv kvadrat. Den oinvidde utvecklar gradvis sin förmåga genom att tillsammans med en mer kunnig, utföra en mer komplex handling som slutligen görs på egen hand.

I denna utveckling kan elever få hjälp genom att den som är mer kunnig, ställer frågor som visar på det som är viktigt att tänka på. Då leder den kunnige den lärande vidare i kunskapen menar Säljö (2014). En användbar term på engelska för hur denna kommunikation ser ut i pedagogiska situationer är *scaffolding*. Med det menas att man bygger ställningar där den lärande kan ta sig vidare i sitt arbete. Lärare stöttar elevernas lärande genom att tillämpa *scaffolding*, till exempel genom att tydliggöra specifika mål i undervisningen eller bryta ner målen i begripliga delmål. I undervisningen kan lärare också strukturera elevernas uppgifter och samspela med eleven genom att intressera sig för resultat, göra formativa bedömningar och tydliggöra vägen till nästa steg i lärandet. Ett annat sätt att utöva *scaffolding* för att stötta lärande är när lärare utför modellering med elever för att ge eleverna en bild av hur lärandet kan gå till. När lärare modellerar sker detta genom att de uppvisar hur en uppgift kan lösas eller vilken strategi som är lämplig att använda. Successivt överlämnas uppgiften till eleven, som med stöd av läraren som slutligen utför den självständigt. Syftet med detta är att eleven på egen hand allteftersom ska genomföra uppgifter utifrån det modellerade sättet.

Det sociokulturella perspektivet ger konsekvenser för hur lärandet bör bedömas. En god bedömning av ett barn eller en elevs kunskaper bör inte endast grunda sig i den nuvarande faktiska kunskapen. Man bör även se till den potentiella utveckling barnet/eleven kan göra med rätt assistans.

Den formativa bedömningens förutsättningar och möjligheter har beskrivits ovan med hjälp av begrepp ur den sociokulturella teorin som har utvecklats av bland annat Vygotskij. Framför allt kan läraren tänka i termer av att elever har en möjlig utvecklingszon, där ny kunskap eller nya förmågor är tillgängliga, med en vuxens eller en kunnigare kamrats hjälp. I denna zon inryms stöttande verktyg som har i syfte att leda eleven till nästa steg i sin läroprocess.

I följande avsnitt beskriver vi hur lärare kan förhålla sig till elevers lärande ur olika specialpedagogiska perspektiv.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2015) definierar bland annat två övergripande perspektiv inom specialpedagogiken: Individperspektiv och Relationellt perspektiv. Skillnaderna mellan perspektiven ligger i grundantaganden om normalitet, avvikelse och differentiering. Skillnaderna leder till hur man ser på orsaker och konsekvenser för elevers svårigheter.

Det kompensatoriska perspektivet eller även kallat individperspektivet, utgår från en lång medicinsk tradition där individen blir ett objekt som funktionsnedsättningar kopplas samman med. Förklaringar till skolproblem söks hos individen, beskriver Ahlberg. Detta synsätt har fokus på avvikelse där handikapp och diagnostiseringar blir viktiga. Metoder och åtgärder föreslås för att kompensera eleven för den problematik som uppvisas. Kritik har riktats mot detta perspektiv då man lämnar lärmiljön utan avseende och enbart fokuserar på elevens brister, enligt Ahlberg.

Det relationella perspektivet söker istället förklaringar till svårigheter för eleven i den omgivande miljön med dess relationer och samspel (Ahlberg, 2015). Elevens svårigheter och problem uppstår vid mötet med olika företeelser i lärmiljön. Enligt det relationella perspektivet är eleven främst en individ som kan ha olika social- och kulturell tillhörighet. Funktionsnedsättningen jämförs med andra kategorier såsom genus, klass eller etnicitet. Ahlberg och även Skolverket (2014) beskriver att det relationella perspektivet har koppling till det sociokulturella perspektivet genom att man ser på vilka förutsättningar som individen har i sin totala situation, identifierar orsaker till svårigheter och beslutar vilka anpassningar som behövs i den omgivande lärmiljön.

Skolans verksamhet är komplicerad eftersom det ska finnas en balans mellan elevens förmåga och skolans krav samtidigt som man har att hantera en mångfald av olikheter. Utifrån detta perspektiv är kommunikationen i skolans organisation mellan personer som arbetar med eleven på olika nivåer avgörande för hur det pedagogiska arbetet gestaltas och lyckas. När det gäller lärares användning av formativ bedömning, återkoppling och undervisning i metakognitiva strategier för att uppnå ökad delaktighet för eleverna kan det relationella perspektivet utgöra ett användbart analytiskt verktyg.

Ahlberg (2007) framhåller praktikinriktade studier som fruktbara. De skapar närhet mellan teori och praktik. Verksamheter kan studeras för att ta del av hur kunskap bildas. ”Följden är att kunskapsbildningen kan vara till stöd när det gäller att skapa en variation av möjligheter för delaktighet och lärande för alla elever i skolan” (s. 93).

I vår studie eftersöks framför allt uttryck för om och hur det relationella specialpedagogiska perspektivet yttrar sig i det praktiska arbetet med eleverna.

4.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Tidigare forskning leder oss till slutsatsen att formativ bedömning kan vara ett kraftfullt verktyg för att stimulera lärandet hos elever i behov av särskilt stöd. Elever med intellektuella nedsättningar stöter på många hinder i sin skolvardag och riskerar att ha låg grad av deltagande i sin läroprocess. Formativ bedömning med omfattande inslag av återkoppling samt undervisning i metakognitiva strategier och metoder kan öka såväl upplevelsen av delaktighet och kontroll, som den faktiska delaktigheten i läroprocessen. Det finns metoder och material som kan utnyttjas som stöd i den formativa bedömningen.

Lärare som undervisar elever med funktionsnedsättningar behöver vidta vissa åtgärder som gynnar elevers möjligheter att påverka sin läroprocess. Det är särskilt betydelsefullt att information om prestationer, sätt att tänka och utföra uppgifter från elever i behov av stöd, sker på rätt nivå, anpassad efter den enskilda eleven, så att den är möjlig att förstås av eleverna. Kommunikationen ska vara anpassad utifrån elevernas möjligheter att tolka innebörden. Återkoppling kan tillhandahållas av lärare och ibland av eleverna själva eller deras kamrater. En effektiv återkoppling ska besvara tre frågeställningar som vägleder elever framåt i den formativa bedömningen: Vart ska jag/vad är målet, feed up? Var är jag nu, feed back? Hur skall jag ta nästa steg mot målet, feed forward? Svaren kan ges av lärare eller eleven själv. Hantering av återkopplingens avsikter kräver flera abstrakta förmågor vilket elever med utvecklingsstörning i regel har svårt att hantera. Begränsad återkoppling kan vara att föredra för elever med funktionsnedsättningar.

Det slutgiltiga målet är att elevers motivation till lärande och deras faktiska kunskaper ska öka. Metakognitiva strategier i undervisningen har i syfte att göra elever medvetna om hur och varför de använder en viss strategi samt i vilket sammanhang de är lämpliga att tillämpa. Det är betydelsefullt att så långt det är möjligt stödja utvecklingen av metakognitiva färdigheter, förmågan att reflektera över hur det egna lärandet går till och vilka strategier och metoder som är lämpliga att använda sig av. Har man metakognitiva färdigheter får man en större kontroll över sitt lärande, man har förmågan till ändamålsenlig självreglering. För att utvecklas i sitt lärande är elever med funktionsnedsättningar i stort behov av att undervisas i metakognitiva färdigheter. De metakognitiva undervisningsstrategierna behöver stundtals förenklas eller omprövas för att få rätt effekt för elever med utvecklingsstörning.

Delaktighet för elever sker i ett sammanhang. Här har vi valt att redogöra för en, i vårt tycke, användbar modell för delaktighet, som också kan utgöra ett stöd när lärare tar sig an att utveckla elevers delaktighet. Modellen innehåller sex olika delaktighetsaspekter. Dessa är tillgänglighet, tillhörighet, engagemang, samhandling, autonomi och erkännande. När lärare söker orsaker till svårigheter kring delaktighet i undervisningen för elever med funktionsnedsättningar, krävs att lärare reflekterar över på vilket sätt de ser att en elev är delaktig, i vilket sammanhang och med vem, utifrån de sex olika delaktighetsaspekterna.

Som stöd i analys och tolkning använder vi en teoretisk, begreppslig apparat från den socio-kulturella teoribildningen och med sin grund i Vygotskijs forskning om lärande. Särskilt fokus riktar vi på lärandets sociala aspekter. Centrala begrepp är kontext, som likställs med lärmiljö, apropriering, mediering, proximal utvecklingszon och scaffolding. Vidare använder

vi oss av den av Ahlberg (2015) kallad det relationella perspektivet, där förklaringar till svårigheter söks i den omgivande miljön med dess relationer och samspel.

Vi har kunnat konstatera att kunskapen är begränsad när det gäller hur lärare i svensk grundskola praktiserar formativ bedömning i sin undervisning av elever med utvecklingsstörning. Vårt intresse är att undersöka hur denna process gestaltas i undervisningen med särskilt fokus på elevers delaktighet i sin kunskapsutveckling.

5 Syfte och frågeställningar

Följande huvudsyfte och huvudsakliga frågeställningar har formulerats för den empiriska studien.

5.1 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka om och hur lärare i grundsärskolan tillämpar formativ bedömning samt om och hur lärare arbetar för att göra elever delaktiga i sin läroprocess.

5.2 Frågeställningar

- Hur arbetar lärare med formativ bedömning?
- Uttrycker lärare att de arbetar för att påverka elevernas delaktighet i dess läroprocess?
- Hur beskriver lärare kommunikationen med eleverna vid återkoppling av elevernas prestationer mot lärandemålen?
- Anser lärare att formativ bedömning kan påverka elevernas måluppfyllelse?

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs metodval, intervjuguidens utformning, urval och kontakter samt former för bearbetning, analys och tolkning. Vidare diskuteras studiens metod, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etiska frågor. Avsnittet avslutas med en kort beskrivning av intervjupersonerna.

6.1 Metodval

Stukat (2011) redogör för två inriktningar på studier inom utbildningsvärlden. Den ena är kvantitativa studier, som har sin bakgrund i naturvetenskapen vars syfte är att empiriskt samla in en stor mängd objektiva fakta, kvantifiering, för att kunna dra generella slutsatser. Det kvalitativa synsättet hör mer hemma inom de humanistiska vetenskaperna. Tolkning och förståelse är här mer i fokus medan generaliserbarheten ofta är låg.

Enligt Bryman (2015) finns vissa fördelar med att använda sig av kvalitativa intervjuer i jämförelse med deltagande observation. En av fördelarna är att vissa frågeställningar inte passar för observation, utan är mer riktade mot åsikter och processer i tänkandet kring ett ämne. Eftersom lärares beskrivningar var av intresse, så valde vi bort den deltagande observationen till förmån för samtalsintervjuer. Då vi ville undersöka lärares beskrivningar om på vilket sätt de tillämpar formativ bedömning i samspel med eleverna och vilka strategier de använder för att göra eleverna delaktiga i sin läroprocess i grundsärskolan, valdes en kvalitativ samtalsintervjuundersökning. På detta sätt hoppades vi kunna få syn på olika attityder och tillvägagångssätt.

6.2 Intervjuer

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att intervju som forskningsmetod innebär ett strukturerat samtal där forskaren definierar, har kontroll på samtalet, följer upp och ställer följdfrågor. Intervjun är således en aktiv process där det i mötet mellan två personer framkommer kunskap om ett gemensamt intresse. De visar på att den ”kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (s. 17). Intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt är således det som eftersöks och detta är också ett mycket vanligt tillvägagångssätt för datainsamling (Bryman, 2011; 2015).

Ett alternativ för att utföra intervjuer är att genomföra dem i fokusgrupper, vilket enligt Wibeck (2010) innebär att ett antal gruppdeltagare samlas runt ett bestämt ämne. Deltagarna kan ställa frågor till varandra och utveckla tankegångar som i ett samspel mellan deltagarna ger bredd i svaren och frågor blir belysta ur olika perspektiv. Fördelen med denna metod är att gruppledaren får en bred förståelse för hur målgruppen resonerar och upplever ämnet. En av nackdelarna med fokusgrupper är att gruppledaren i en fokusgruppsintervju har mindre kontroll över det som händer under intervjun eftersom deltagarna har en större äganderätt till skeendet och de processer som sker i samtalet (Bryman, 2015). En annan nackdel är frågan hur engagerad gruppledaren ska vara och vilka frågor som ska ställas för att få kunskap om deltagarnas beskrivningar. Wibeck (2010) beskriver även att känsliga saker kan möta hinder att samtala om i en fokusgruppsintervju, till förmån för en individuell semistrukturerad samtalsintervju med en intervjuperson.

Man brukar skilja på ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2015). Ostrukturerade intervjuer innehåller ingen på förhand uttänkt intervjuguide utan rör sig fritt utan någon tydlig handling. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer. Vid sådana

används en förberedd intervjuguide innehållande specifika teman som berörs under intervjuerna utan att behöva ställa frågorna i någon bestämd ordningsföljd. Man har möjlighet att rikta sitt fokus mot olika utsagor och ståndpunkter och låta intervjun röra sig i olika riktningar utifrån vad intervjupersonen upplever vara relevant och viktigt. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är en kvalitativ forskningsintervju ett socialt samspel mellan intervjuare och intervju-person där det produceras kunskap i interaktion. Intervjuaren behöver vara påläst på studiens ämne och vara omdömesgill för att kunna interagera och ställa adekvata frågor. ”Utforskaren nöjer sig inte bara med att registrera åsikter och attityder utan försöker gå under ytan och tränga in i de djupare lagren av intervjupersonens erfarenhetsvärld” (s. 125).

6.3 Konstruktion av intervjuguide

Då det visade sig att samtalsintervjuer passade till studiens syfte, började arbetet med att bestämma vilka intervjufrågor som skulle användas i undersökningen. Efter att vi hade blivit mer insatta i forskningslitteraturen började vissa teman framträda. Kvale och Brinkmann (2014) förklarar att intervjufrågor har två dimensioner. En tematisk dimension, som har koppling till studiens kunskapsproduktion och en dynamisk dimension som mer berör hur-frågor och har koppling till det mellanmänniska förhållandet i intervjun. Kvale och Brinkmann visar på att ”en bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till att skapa en god intervjuinteraktion” (s. 173). Intervjuguiden är likt ett manus som strukturerar intervjuens genomförande. Manuset innehåller en översikt över de ämnen som ska täckas in (se också, Bryman, 2011).

Inledningsvis författades åtta öppna intervjufrågor utifrån syftets tematiska områden. Efter en pilotstudie förändrades intervjuguiden på några punkter. Dels tillkom en frågeställning om vad begreppet delaktig kan innebära. Frågeställningen om på vilket sätt elever är delaktiga i sitt lärande förändrades också något.

6.4 Urval och kontakter

Vår urvalsteknik grundar sig i Brymans (2011) rekommendationer om ett målinriktat urval. Det innebär att göra ett försök [...]”att skapa överensstämmelse mellan forskningsfrågor och urval” (s. 434). Intervjupersonerna är utvalda för att de har ett intresse av att tillämpa formativ bedömning i sin undervisning. Således är de relevanta för undersökningen. Kvale och Brinkmann (2014) resonerar kring frågan hur många intervjupersoner som studien behöver innehålla för att få svar på dess syfte. Enligt dem behövs det antal som krävs för att få svar på det som forskaren vill veta. Vi bedömde att inom ramen för denna studie skulle åtta intervju-personer utgöra ett rimligt antal som också skulle kunna erbjuda variation när det gällde attityder och praxis samt täcka in studiens syfte. Dessa åtta representerar fyra olika grundskolor.

Vi kontaktade rektorer per telefon eller mail i Västra Götaland för att söka efter lärare som undervisar i ämnen i grundskolor i åk 1–9. De lärare som eftersöktes skulle ha ett intresse av formativ bedömning och tillämpa detta aktivt i sin undervisning. Lärarerfarenhet utgjorde ingen grund för urvalet. Urvalet styrdes inte heller av lärares behörighet att undervisa. I efterhand visade det sig dock att samtliga lärare hade formell lärarbehörighet utan speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Vid de första telefonsamtalen uttryckte fyra rektorer från olika kommuner att vår studie hade ett mycket intressant innehåll, men deras skola i dagsläget ännu inte hade implementerat formativ bedömning i undervisningen. Ytterligare en rektor hade intresse av att läsa vår studie för sitt fortsatta arbete med formativ bedömning och elevers delaktighet. Efter visat intresse och medgivande från rektorer mailades vårt

missivbrev för ett medgivande från intervjupersonerna. Därefter kontaktades de personligen per telefon eller mail för att få förslag på tider för intervjuer.

6.5 Genomförande

Vi valde intervjumetoden eftersom det är ett relativt snabbt sätt att genomföra en studie i jämförelse med observationer. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är det möjligt att genom intervjumetoden få veta hur intervjupersonen gör saker i praktiken vilket var syftet med vår studie. Då studien genomförs på en begränsad tid valde vi bort en kombination av flera metoder, som till exempel deltagande observationer i klassrum, vilket var vår tanke från början. Reliabiliteten, validiteten och bilden av verkligheten hade möjligen ökat och blivit mer nyanserad om flera metoder genomförts. Bryman (2011) menar att det kan vara en fördel att använda flera metoder i samma studie, då metoderna kan komplettera varandra. Det som är svagheter i intervjuer kan uppvägas av observationer och tvärtom.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver formerna för en intervju och att det bör iordningställas på ett sätt så att intervjupersonen känner sig bekväm och uppmuntras att ge svar på intervjufrågorna. De första minuterna är avgörande för hur intervjupersonen tillåter sig att tala fritt och dela med sig av erfarenheter till intervjuaren. För att skapa en god och avslappnad kontakt med intervjupersonen intog vi som intervjuare ett lugnt och avslappnat förhållningssätt där det fanns gott om tid mellan följdfrågor. I början av intervjun informerade vi om att vi medvetet kommer att vara tysta mellan svaren för att ge intervjupersonen tid för reflektion mellan sina synpunkter.

Intervjuerna har genomförts på intervjupersonernas arbetsplatser, i en lugn och avskild miljö. För att motverka att intervjupersonerna kom i underläge, samt att försöka öka möjligheterna att få mer utvecklade och fördjupade svar, presenterade vi studiens syfte i inledningen. Vi berättade också om vårt intresse för formativ bedömning och elevers delaktighet i sitt lärande men att vi själva känner att det ibland kan vara svårt att hantera. Under intervjun fanns utrymme att anteckna väsentligheter som senare skulle följas upp under intervjun.

Vi var noggranna att följa intervjupersonerna i deras olika riktningar i sina svar för att på detta sätt ta del av intervjupersonernas beskrivningar av vad de nämnde vara av betydelse. Vid en kvalitativ forskningsintervju som likställs med en samtalsintervjuundersökning är intervjuaren forskningsverktyget, enligt Kvale och Brinkman (2014). Intervjufrågorna som användes i studien hade en karaktär av hur-frågor, vilket Kvale och Brinkmann anser bör efterföljas av vad-frågor. Detta följde inte studien fullt ut eftersom intervjuarna upplevde sig ha brist på tillräcklig erfarenhet av att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer, vilket resulterade i att vad-frågorna blev något begränsade.

Intervjuerna avslutades med att intervjuaren sammanfattade några av de viktigaste punkterna från intervjun för att förvissa sig om att beskrivningarna uppfattats på rätt sätt. Intervjupersonerna kommenterade sammanfattningen vid samtliga intervjuer och kompletterade med ytterligare erfarenheter. Därefter avslutade intervjuaren med att fråga om ytterligare synpunkter fanns eller om intervjun kunde avslutas (Kvale & Brinkmann, 2014).

Wibeck (2010) beskriver att när forskare upplever att svaren från intervjupersonerna inte ger någon ytterligare information utan ett återkommande mönster framträder talas om en mättnad. Vi anser att vi intervjuat tillräckligt många personer för att få svar på det vi vill undersöka och därmed har vår studie fått en teoretisk mättnad. Underlaget tillsammans med studiens

litteratur har gett oss ett tillräckligt varierat djup i kunskap och kompetens (Kvale & Brinkmann, 2014). Hade vi däremot haft ett bredare urval av intervjupersoner i studien kunde det möjligen gett fler variationer i insamlingen av empirin, speciellt i avseendet kring elevs delaktighet i sin läroprocess.

Datainsamlingen har registrerats i sin helhet med två digitala verktyg, mobiltelefon och iPad. Samtliga intervjuer transkriberades sedan i sin helhet med pauser och betoningar på olika uttryck.

6.6 Metod för analys och tolkning

Stukat (2011) beskriver att i de ostrukturerade intervjuerna, erbjuds inte några fasta regler hur analysförfarandet ska gå till. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att ”intervjuer är levande samtal” (s. 232). De beskriver analysförfarandet som att ”Genom utskriften struktureras intervjusamtalet i en form som lämpar sig för närmare analys: utskriften blir själv inledningen på en analytisk process”. (s. 220). Vi ville så långt som möjligt ge rättvisa åt intervjupersonernas utsagor i utskriften även om vi är medvetna om att man färgar svaren när man transkriberar. Till detta stadiet i studien gjordes intervjuerna och transkriberingen var för sig. I nästa steg arbetade vi tillsammans.

Vid analys av empirin startade vi med att skriva forskningsfrågorna på separata papper som fick varsin färg och blev utplacerade på ett stort bord. Sedan analyserade vi de transkriberade intervju svaren genom att markera betydelsebärande delar som vi färgkodade utifrån hur vi upplevde att de hörde samman med de olika forskningsfrågorna. Därefter klipptes de färgmarkerade avsnitten ut och sorterades utifrån tillhörighet för vidare bearbetning. Utifrån dessa färgkodade delar som blev till olika högar, gjorde vi sedan djupare analyser utifrån begreppen i den sociokulturella teorin, i avsikt att finna återkommande tema. Begrepp som användes var scaffolding, proximal utvecklingszon, lärmiljö (vilket refererar till den kontext där lärande sker), mediering och appropriering. Utifrån dessa begrepp utkristalliserades sedan fyra olika kategorier. I denna process följde vi vad som enligt Kvale och Brinkmann (2014) är den vanligaste formen av dataanalys, kodning och kategorisering. Vi har även haft tillgång till den transkriberade texten i sin helhet för att de olika temana inte skulle riskera ha tappats ur sitt sammanhang och att det skulle finnas möjlighet att återigen läsa dem i sin ursprungliga form.

6.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet innebär tillförlitlighet, kvaliteten på det som mäts. Några vanliga reliabilitetsbrister i kvalitativa undersökningar är till exempel feltolkning av frågor och svar (Stukat, 2011). Reliabilitet är också knuten till i vilken mån ett resultat skulle bli detsamma om datainsamling och analys hade genomförts vid ett annat tillfälle av en annan forskare (Kvale & Brinkmann, 2014). För att öka reliabiliteten i vår studie genomfördes en pilotstudie där frågeställningarna testades på en kollega. Av pilotstudien lärde vi oss att det är viktigt att stundtals vara tyst för att invänta intervjupersonens svar och att ge denne tid för att tänka och bearbeta frågeställningar. Vi har varit noggranna och omsorgsfulla i genomförandet av intervjuerna. Vi bedömde också att ljudupptagningarna har hållit en tillräckligt hög kvalitet för att möjliggöra en kvalitativ god transkribering.

Vi har varit medvetna om att de personer som medverkat i intervjuerna skulle kunnat ändra sina utsagor om intervjun skulle göras om vid ett annat tillfälle eller av en annan person. För att inte påverka intervjupersonernas svar har vi varit noga med att inte ställa ledande frågor. Under intervjuerna har följdfrågor av typen hur-frågor ställts, vilket vi skulle kunnat tillämpa i

större omfattning. Dessa frågor har använts för att öka säkerheten så att vi uppfattat beskrivningarna på rätt sätt.

Vid analysen av de transkriberade intervjuerna har vi båda läst dem gång på gång för att öka interbedömarreliabiliteten. Vår förhoppning är, att då vi varit två personer som analyserat empirin har detta påverkat studien positivt genom att vi gemensamt har kunnat diskutera innehållet och finna återkommande teman och mönster i empirin.

Validitet gäller om man i en studie lyckats undersöka det man avser att undersöka (Stukát, 2011). Validiteten i intervjuundersökningar brukar oftast anses som låg. Det beror framför allt på att det finns så många utelämnade variabler i empirin och att det finns irrelevanta inflytanden (Stukát). I intervjuundersökningar är det viktigt att man har ett tillräckligt antal intervjuer, att man får information som gör att man fångar så mycket som möjligt av den sanna variationen. Om man har hög reliabilitet i en undersökning så stärker det validiteten och vi har, som vi har beskrivit ovan, ansträngt oss att vara noggranna och genomfört studien i en ständig dialog. Under hela undersökningen har vi regelbundet ifrågasatt och teoretiserat vår undersökning genom att gå tillbaka till syftet.

När det gäller irrelevanta inflytanden lyfter Stukát fram att man måste ställa frågan om intervjupersonerna varit ärliga och uppriktiga i sina svar vilket påverkar validiteten. Vår upplevelse var att flera lärare har uttryckt osäkerhet i tillämpningen av formativ bedömning vilket leder till att brister i studien med säkerhet inte kan uteslutas gällande om intervjupersonerna beskrivit alla sina upplevelser och tankar när det gäller frågeställningarna eller om information medvetet eller omedvetet uteslutits.

Begreppsvaliditet är en mycket viktig del av validiteten (Kvale & Brinkmann, 2014). Formativ bedömning är vårt fokus och som fenomen är det relativt väl beforskat och definierat. Den teoretiska ram vi har formulerat och varifrån vi har hämtat bärande begrepp som vi sedan har använt i analys och tolkning har i tidigare forskning visat sig användbara. Det gäller scaffolding, proximal utvecklingszon, kontext, mediering och appropriering. Begreppsvaliditeten bör stärkas av detta förhållande. Men då vi valde att dela upp intervjuerna och göra dem var och en, så kan en inkonsekvens ha skapats i användandet av begreppen då vi ändå kan ha tolkat dem på olika sätt. Alla intervjuade i vår studie har pedagogutbildning och de har då en gemensam referensram angående de grundläggande begreppen vilket ökade begreppsvaliditeten än mer. Att vara uppmärksam på att använda dessa begrepp är av stor vikt enligt Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) så att intervjupersonerna tolkar dem på liknande sätt, vilket riktar fokus på det som skall mätas och undersökas.

Även om intervjupersonerna har formell pedagogisk behörighet upplever inte några att de har fått till sig utbildning i formativ bedömning. Då de flesta har jobbat i många år kan en förklaring till varför de inte uppnått tillräckligt stor kunskap angående formativ bedömning vara att det är ett relativt nytt begrepp. Vetenskapsrådets forskningsöversikt (2015) om formativ bedömning på 2000-talet gör gällande att bristen på och behovet av svensk forskning, samt behovet av att landets lärarutbildningar studeras och analyseras i detta syfte bör lyftas.

Våra resultat är inte generaliserbara. Kvale och Brinkmann (2014) pekar på att ett annat syfte med icke generaliserbara studier och "[...] om vi är intresserade av generalisering ska vi kanske inte ställa oss frågan om intervjuresultatet kan generaliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer". (s. 311). Vår ambition är att vår studie kan användas som en referens i lärares egen

undervisning. Forskning om den formativa bedömningens tillämpningar i undervisning av elever med utvecklingsstörning är begränsad och vår förhoppning är att denna studie ska kunna bidra med ett resultat som ger igenkänning samt kunskap som kan utnyttjas att byggas vidare på, så att bedömning för lärande och elevers delaktighet i sitt lärande skall ges möjligheter till utveckling.

För att undvika bortfall av intervjupersoner har vi varit noga med att precisera syftet för intervjun, tillvägagångssättet, anonymiteten samt uppskattning av intervjuens tidslängd. Samtliga intervjupersoner som bekräftade sitt deltagande genomförde sin medverkan.

Sammanfattningsvis har vi utfört våra intervjuer, transkriberingar och analyser med största noggrannhet och omsorgsfullhet. Dessutom använde vi oss av en pilotstudie för att öka reliabiliteten. Genom att vi gjorde analysen av intervjuerna tillsammans, var förhoppningen att reliabilitet fick en större tillförlitlighet. För att stärka validiteten har vi hela tiden haft en dialog med syftet och frågeställningarna för att försäkra oss om att det vi undersökte var det som ska undersökas. Vi hade fokus på formativ bedömning i vår studie och har försökt förklara begreppen och använt dem på ett adekvat sätt för att öka begreppsvaliditeten. Vi var medvetna om att vår studie inte är generaliserbar.

6.8 Etik

Grundläggande etiska frågor har beaktats för de individer som varit inblandade i studien. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vi skickade ett informationsbrev till de berörda med studiens syfte och forskningsfrågor samt betonade att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta deltagandet, enligt informationskravet (Stukát, 2011). För att ge deltagarna rätt förutsättningar och att motivera dem till medverkan beskrev vi i enlighet med samtyckeskravet att vi var intresserade av att genomföra denna undersökning då vi trodde att deltagarna har viktig information att delge oss. Vi informerade deltagarna om deras garanterade rätt till anonymitet och använde fingerade namn i resultatredovisningen för att motsvara konfidentialitetskravet. Vid förvarandet av inspelningar samt transkriberat material märkte vi materialet med koder för att inte avslöja deltagarnas identiteter. I enlighet med nyttjandekravet har deltagarna informerats om att den insamlade empirin endast kommer att användas i vår studie samt kastas efter att studien är publicerad (Stukát, 2011).

6.9 Kort beskrivning av intervjupersoner

Av sekretesskäl och för att inte röja intervjupersonernas identitet använde vi oss av fingerade namn i resultatpresentationen. Nedan presenteras informanternas bakgrund i korthet.

Berit

Har arbetat i grundsärskolan i 3 år. Hennes grundutbildning är 1–7 lärare med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen. Berit har tidigare arbetat i grundskolan på låg- och mellanstadiet i drygt 20 år.

Camilla

Har arbetat i grundsärskolan i 11 år. Hennes grundutbildning är förskollärare och har sedan vidareutbildat sig till grundskollärare åk 1–7 med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen. Camilla har också studerat kurser i specialpedagogik. Hon har tidigare arbetat i förskolan.

Eva

Har arbetat i grundsärskolan i 2 år. Hennes grundutbildning är 1–7 lärare med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen. Eva utbildar sig nu till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Hon har tidigare arbetat i grundskolan på lågstadiet i 10 år.

Frida

Har arbetat i grundsärskolan i 10 år. Hennes grundutbildning är förskollärare och har studerat svenska, matematik och naturorienterande ämnen upp till åk 4. Frida har även delvis behörighet i några samhällsorienterande ämnen. Hon har tidigare arbetat i förskolan och som resurs i grund- och grundsärskolan.

Maria

Har arbetat i grundsärskolan i 11 år. Hennes grundutbildning är förskollärare med utökad behörighet i alla grundsärskolans ämnen upp till åk 6. Hon har studerat allmän pedagogik, specialpedagogik samt didaktik. Maria har tidigare arbetat i förskola, förskoleklass och habilitering.

Terese

Har arbetat i grundsärskolan i 7 år. Hennes grundutbildning är 1–7 lärare med inriktning mot matematik och naturorienterande ämnen. Terese utbildar sig nu till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning. Hon har tidigare arbetat i grundskolan på mellanstadiet i 3 år.

Sandra

Har arbetat i grundsärskolan i 5 år, de första tre åren delad tjänst mellan skolan och fritids. Hennes grundutbildning är grundskollärare F- 6. Har påbörjat speciallärarutbildning men avbrutit den efter ett år.

Sofie

Har arbetat i grundsärskolan i 3 år. Hennes grundutbildning är 1–7 lärare med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen. Sofie har tidigare arbetat i grundskolan på låg- och mellanstadiet i 15 år.

7 Resultat

I detta avsnitt presenteras analys och tolkning av resultaten under fyra huvudrubriker.

- Lärares attityder till bedömning
- Delaktighet
- Lärares strategier för att förändra undervisning
- Kommunikationens betydelse för lärare och elev

7.1 Lärares attityder till bedömning

Samtliga lärare jämförde dagens krav i kursplanerna med tiden innan implementeringen av Lgrsär 11. De uttryckte att det numera ställs högre krav på eleverna och att detta ökat i samband med införandet av den nya läroplanen.

Det har skärpts och blivit höga krav, så är det ju verkligen. (Eva)

Bedömning för undervisningsplanering

En av lärarna uttryckte bedömningens funktion som att den är grunden till fortsatt verksamhet. Hon ansåg att bedömning är av stor betydelse för planeringen av den fortsatta undervisningen.

Det är jätteviktigt att det är bedömning för det är grunden till all fortsatt verksamhet. Man måste bedöma hela tiden. (Maria)

Faror med bedömning

En annan lärare framhöll att det finns faror med att tillämpa bedömning i alltför stor omfattning. Läraren uttryckte att bedömning kan leda till negativa effekter för elever eftersom det kan leda till misslyckanden i deras läroprocess. Flera lärare kom in på att bedömning är ett viktigt inslag men menar att lärandemålen måste vara nåbara och befinna sig nära elevens närmaste utvecklingssteg för att undvika utebliven framgång.

[...] sen tror jag också att det är viktigt att man inte lägger för mycket fokus på det här med bedömning. Man får ha en balansgång därför det kan ju bli till det negativa också om de inte når sitt mål. (Maria)

En lärare tog upp ytterligare en dimension av attityder till bedömning som berör återhållsamhet med begreppet bedömning till elever. Läraren såg formativ bedömning som en process i elevers lärande men är däremot sparsam med att kommunicera ordet bedömning till dem. Hon betonade läroprocessen som en utveckling mot en bestämd punkt.

Jag tonar ner det med bedömning. Att man blir bedömd. Snarare se det som mål att det är en utveckling hela tiden. (Berit)

Till skillnad från de andra lärarna uttryckte en av dem en rädsla för att elever ska ta skada om de är medvetna och delaktiga i den bedömning som rör deras måluppfyllelse. Läraren menade att elevers självförtroende kan sänkas om de får vetskap om att de inte når målen.

Jag försöker aldrig prata om att de inte når målen. Det har jag aldrig sagt till dem! Så det har de ingen aning om och skulle de få veta detta, så skulle de tro att de aldrig skulle kunna lyckas med någonting någonsin. (Berit)

Omsorgsfokus kontra kunskapsfokus

En lärare uttryckte förhållandet mellan fokus på omsorg och kunskapsutveckling. Hon tog upp ytterligare ett sätt att förhålla sig till bedömning och beskriver att omsorg och kunskapsutveckling inte står i motsatsförhållande till varandra utan kan förenas i ett samspel. För att se elevernas potential i sitt lärande krävs ett ömsesidigt förhållningssätt mellan att skapa trygghet och att ge utmaningar i elevers lärande. En annan lärare instämde i denna åsikt och uttrycker värdet av att även elevassistenter har kunskap om elevernas lärandemål för att kunna samspela med dem under rätt förutsättningar.

Jag menar mysigt och trevligt kan man ju ha ändå men det är inget motsatsförhållande. En mysig och trygg miljö är ju grunden för all inläring. Jag menar det är ju viktigt att fokusera på kunskaper. (Maria)

Lärandemålen är en tydlighet för alla vuxna som jobbar med eleverna. Jag tänker att de har chansen att veta vad syftet är och vad eleverna också ska lära sig. Om det är många assistenter är det viktigt att de vet vad vi jobbar emot. (Sofie)

Svårigheter med bedömning

En av lärarna kom in på lärares kompetens att utföra bedömningar och menade att lärare fortlöpande bedömer elever men att de är i behov av mer utbildning för att kunna hantera den formativa bedömningen. Hon uttryckte att det finns en osäkerhet hos lärare om hur de tillämpar formativ bedömning i sin undervisning och efterfrågar mer kunskap i hanteringen för att kunna utöva fler moment i denna form av bedömning, till exempel kamratbedömning.

Vi är precis i starten och vi kan bli mycket bättre på det här. Jag vet många klasser som jobbar med kamratbedömning och det tycker jag verkar intressant att det inte är bara vi pedagoger som går in och bedömer elever hela tiden. (Frida)

Lärare kan inta olika attityder till användningen av formativ bedömning. För lärarna i grundsärskolan visar resultaten att man kan ha varierande hållning till formativ bedömning och att det finns både skillnader och likheter mellan lärarna. Flertalet av lärarna var positiva till formativ bedömning och strävade efter att bedöma elever kontinuerligt. Även om man inte alltid använder ordet proximal utvecklingszon (Säljö, 2014) tolkar vi det som att man många gånger syftar på denna och är medveten om att det är en utmaning för en lärare att kunna identifiera vilken nivå man ska lägga sin undervisning på.

7.2 Delaktighet

De flesta lärarna uttryckte att elever skall vara delaktiga genom att få information om vad lärandet ska syfta till. För att möjliggöra denna delaktighet menade de att lärandemålen behöver presenteras tydligt för att elever skall ges en möjlighet att förstå deras innehåll och få en chans att nå dem. Detta i motsats till om lärandet skulle ske helt randomiserat. Endast en lärare uttryckte en intressant reflektion kring betydelsen av att lärare i ett tidigt skede i sin planeringsprocess synliggör för sig själva, vad som ska bedömas och hur denna process under lärandet ser ut.

Jag försöker tänka baklänges när jag gör mina pedagogiska planeringar. Vad är det jag ska bedöma? Vad är produkten? Vad är slutet? Liksom hur ska jag kunna se vad det är eleverna ska kunna? (Terese)

Ja det är ju en viktig del att de har målen klart och tydligt för sig. Jag tycker det är bra att dom är med och vet vad de ska arbeta med. (Camilla)

Jag tror att man behöver beskriva för eleverna vad egentligen ett mål är. (Frida)

Det är läsa vi skall göra på denna lektion så de förstår vad det är de ska göra istället för att jag kommer med överraskningar så där hela tiden. De behöver vara lite insatta. Ja det är lite komplicerat, först måste de ju veta vad målet är, man måste ju presentera vad målet är. Det är komplicerat för våra elever att förstå. (Berit)

Dokumentation av elevers förmågor är något genomgående som de flesta av lärarna uttryckte att de använder som ett stöd för att konkretisera och åskådliggöra elevers lärande. De menade att elever är i behov av visuella förstärkningar för att medvetandegöras om sitt lärande. Flera lärare ansåg att konkretiserade lärandemål är av stor betydelse. Dessa ger elever möjligheter till delaktighet i sin läroprocess genom att de får stöttning för att kunna förstå lärandemålen men även att få insikt när en progression i lärandet sker och vad som är nästa steg i läroprocessen vilket framkommer i den formativa bedömningen.

Jag tycker det är viktigt att poängtera och visa elevers kunskaper. Vi har ju kvar böcker där eleverna kan titta hur de skrev när de kom hit och hur de skriver nu. (Frida)

Vi har kartor, A4-papper som sitter på väggen. Det kan vara om kroppen. Då skriver vi kroppen i mitten och då har vi tagit ut ord från kunskapskraven som har varit förenklade vad det är som de ska kunna när vi är klara. Under tiden som vi jobbar med detta kan vi titta på denna. Vi pratar med dom om vad jag ska lära mig, hur skall jag lära mig och vad som kommer sen? (Camilla)

Återkoppling av elevprestationer

De flesta lärare ansåg att begripliga lärandemål är en grund för att kunna utföra återkoppling i den formativa bedömningen. Återkopplingen ses som en del i en process för att komma fram till det slutliga målet. Lärarna uttryckte att processen blir mer konkret genom de förståeliga lärandemålen och att de stöttar elever för att de ska få syn på sitt nästa steg i sitt lärande.

Man håller på och återkopplar under tidens gång utifrån att man har de här tydliga målen. (Camilla)

Jag tänker att formativ bedömning är det här lilla som man gör hela tiden för att ha koll på eleverna. [...] sen är det mycket att man synliggör för eleverna var vi är nu och vad vi ska göra för att komma vidare så de är med i hela processen. (Eva)

Det jag tycker är bra för det ska inte vara så där passivt mottagande utan man vill ju väcka dem för att de kan se att de kan påverka sin egen utbildning. Då inbillar jag mig att formativ bedömning är en hjälp till det. (Berit)

Flera av lärarna ansåg att elever i grundsärskolan har begränsningar i att tolka information i flera steg, abstrakta skeenden och att hantera självreglering, det vill säga vara medvetna om vilka strategier som ska användas och när de är lämpliga att tillämpa. Lärarna menade att elever är i behov av vägledning för att öva att hantera dessa moment.

På sarskolan är det svårare...att prata om flera steg och mer abstrakta saker upplever jag. Det är inte riktigt så... vad ska jag säga... att ta förklaringar i flera steg är svårare för dem. (Sofie)

Flertalet av lärarna uttryckte att det fanns olika faktorer som påverkar elevers möjligheter till att samspela med sin omgivning som tycks ha betydelse för att elever ska känna delaktighet och kunna förstå sitt lärande. Lärarna uttryckte att de använder olika redskap i lärmiljön för att elever ska ges möjligheter att vara aktiva i ett samspel med omgivningen (Vygotskij, 1978). Vi drar slutsatsen att den förmedling som används har medvetna medierande inslag

genom att använda konkretiseringar som stödjer elevers förståelse (Säljö, 2014). Vi tolkar lärares beskrivningar som att de studerar och anpassar lärmiljön utifrån elevers förutsättningar till lärande vilket tyder på att de intar ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015). Samtliga lärare tillämpar scaffolding som ett mycket frekvent redskap för att stötta elever i sin läroprocess när de approprierar lärandet till en ny kunskap (Säljö, 2005). Detta kan tyda på att de strävar efter att identifiera elevernas proximala utvecklingszon (Säljö, 2014).

7.3 Lärares strategier för att förändra undervisning

Insamling av information

Samtliga lärare i studien uttryckte att de främst använder formativ bedömning som ett stöd för sig själva eller arbetslaget för att planera den kommande undervisningen. Flera lärare berättade att när de använder den formativa bedömningen samlar de in information från elever om hur de tänker, hur de utför uppgifter som sedan används i planeringen för att skapa en undervisning utifrån elevernas behov. Lärarna ansåg att detta är ett ständigt pågående förlopp.

Jag tänker formativ bedömning som en process som pågår. (Terese)

Det är något som sker ständigt. Jag tänker att man ständigt försöker se var eleverna befinner sig och därifrån planera undervisningen. (Camilla)

Man ser hur de gör, försöker komma på hur de tänker och så försöker man förändra så att de ska komma vidare. (Maria)

Flera lärare beskrev vad de kan samla in från sin egen undervisning för att säkerställa vilken undervisning eleverna är i behov av för att utvecklas. En lärare menade att det är en ständigt återkommande uppgift och uttrycker att hon är osäker på vad som ska insamlas och till vilket ändamål för att förändra sin egen undervisning. Lärarna menade att de omformar lärmiljön för att möta elevernas behov.

Det är ju nästan som en formativ process av sig själv hela tiden. Vad blev det som inte var bra eftersom det inte gick fram, liksom tänker jag. Varför förstod de inte vad jag sa? Jag ska försöka göra mig själv aktiv i seendet under hela processen, inte bara starten och slutet utan att jag även ska kunna se förändringar över tid. [...] När jag tappar Kalle tänker jag hur ska jag göra? Då backar jag tillbaka och försöker förstå hur jag kan tydliggöra, ta bort eller förändra för att få med Kalle igen för att han ska komma vidare. (Terese)

Förändra undervisningen

Ett par av lärarna menade att elever ska erbjudas en tillgänglig lärmiljö. De kom in på att de ställer sig frågor om hur elever ska nå lärandemålen och vilka insatser som krävs under vägen dit. Svårigheter som uppstår studeras i den omkringliggande lärmiljöns förutsättningar.

Hur ska vi nå målet, hur ska vi komma fram till det här? Det får inte gå för fort och kan behövas mycket upprepning eller stöd av minnesbilder. (Berit)

En lärare kom in på vad som krävs för att elever ska vara delaktiga i sitt lärande och kunna samspela med omgivningen. Hon menade att undervisningen behöver anpassas utifrån varje elevs behov. Elever riskerar att inte utvecklas då de befinner sig i en motsatt situation och inte erbjuds undervisning nära sitt närmaste utvecklingssteg uttrycker läraren.

Men om inte jag klarar att forma undervisningen så, blir de utanför. Man måste samspela utifrån elevernas villkor. Om man inte klarar av att göra detta utifrån var och ens förutsättningar kan det bli lite att man kan tappa en del elever eller att ingenting händer. Ibland delar jag upp barnen så de kan tillgodogöra sig varandras kompetenser. (Camilla)

Generalisering av förmågor

Det är endast en lärare som kom in på betydelsen av att lärare ständigt upptäcker och utmanar elever i deras uppvisande av förmågor i olika situationer för att kunna använda dem i andra sammanhang. Hon uttryckte att elever behöver hjälp med vägledning för att kunna generalisera och ha användning av begrepp i olika situationer.

Jag tycker det är lite kul och försöker då spinna vidare när jag hör något. Nysta vidare hela tiden och locka. Hur tänkte du nu? Vad kan du använda det till? Kommer du på något annat tillfälle då du kan använda det? Det där var ju matte nu. Hur kom du på att använda det nu? Att hela tiden försöka komma på att tänka och utmana dom och även för mig själv. (Terese).

Dokumentation av elevers förmågor

Ett par av lärarna tog upp att dokumentation av elevers förmågor utförs för att alla i arbetslaget ska kunna ta del av elevers utveckling i olika lärmiljöer. Denna dokumentation noterades i avsedda dokument som innehåller kunskapskrav. Dessa hanterades av olika personalkategorier som samspelar med eleven, till exempel elevassistenter. Dessa noteringar användes som ett stöd för lärare för att förändra lektioner men också som en dokumentation över tid för elevers kunskapsutveckling.

Jag måste ha koll på alla vad de gjort och inte gjort och vad de klarat av så då har vi ett system där vi stryker och kryssar i för varje barn. Det också vara att de klarat någonting i slöjden, till exempel att mäta. Då vet jag det till nästa gång jag planerar en lektion. (Camilla)

Samtliga lärare uttryckte att de främst använder formativ bedömning för att samla in information om elevers prestationer och hur de agerar i sitt lärande vars syfte är att vara en grund till förändringar av den framtidsytande undervisningen (Hattie & Timperley, 2007). Bedömningen sker i en ständigt återkommande process. (Black & Wiliam, 1998; 2009). Vi tolkar det som att de eftersträvar att finna elevers proximala utvecklingszon där störst möjligheter finns för appropriering av ny kunskap (Säljö, 2014). Vi drar slutsatsen att lärarna återkommande söker förklaringar till elevers svårigheter i den omgivande lärmiljön för att omforma undervisningen utifrån elevernas behov vilket tyder på att de intar ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv (Ahlberg, 2015).

7.4 Kommunikationens betydelse för lärare och elev

Förståelse och uttryck

Kommunikation är en grund i lärmiljön för att kunna förstå och uttrycka sig genom att samspela med andra människor. Samtliga lärare uttryckte att de använder verbal kommunikation i samspel med eleverna. Kommunikationen är betydelsefull för att lärare och elever skall förstå varandra. Några av dem menade att den verbala kommunikationen behöver kompletteras med ett stöd. Detta stöd kan vara av individuell karaktär utifrån elevers behov av att tolka och uttrycka ett språk.

Kommunikation är A och O för att vi ska förstå varandra. (Sofie)

Vilket extrastöd som behövs om det skall vara tecken, bilder eller något annat stöd i form av konkret material eller så finns inga begränsningar kring. (Terese)

Flera lärare menade att kommunikationen har en stor betydelse när de synliggör lärandemålen för eleverna. De uttryckte att de anpassar kommunikationen utifrån elevers förmåga att förstå. Några av lärarna menade att de även begränsar innehållet i kommunikationen för att elever ska ges ökad möjlighet att förstå.

Jag förenklar och bryter ner målen [...] i små bitar. Om det bara är text tar man det väldigt försiktig och tar bara en mening i taget och pratar om vad det egentligen betyder. (Berit)

Vi kan förtydliga och förklara utifrån vår kursplan så de vet nyttan med det de gör. (Terese)

Det ger absolut en effekt i lärandet om de själva förstår målet och vad de ska lära sig och där tror jag faktiskt att det formativa kommer in väldigt mycket. Man måste synliggöra hela tiden för eleven. (Sofie)

Alternativ- och kompletterande kommunikation

Flera av lärarna kom in på betydelsen av att elever kan tolka och förstå sina lärandemål. De menade att lärandemålen behöver kompletteras med alternativ- och kompletterande kommunikation, AKK, som tydliggör informationsöverföringen. Lärarna ansåg att kompletteringarna kan utgöras av till exempel bilder eller andra visuella stöd som stöttar impressiv- och expressiv kommunikation.

Det är en enkel bild. Det är några som pratar på en tecknad bild och så står det tala, alltså målen för att kunna tala enkel engelska. Bilderna är ganska enkla men de hjälper till att förtydliga att de är tala vi ska göra. (Berit)

Till skillnad från flera lärare som förespråkar en frekvent användning av AKK menade en av dem att hon i större utsträckning använder en verbal kommunikation i samspel med eleverna. Hon läste deras lärandemål verbalt ur grundsärskolans läroplan men uttryckte dock att hon drog en slutsats utifrån denna tillämpning av verbal kommunikation och menade att det skulle ge större effekter för eleverna att tolka informationen om den kombinerades med hjälp av bilder.

Jag pratar mer muntligt och kanske att det är mer hjälp om jag använder bilder när jag läser ur grundsärskolans läroplan. De kanske förstår mer då. (Frida)

Det tar till sig tack vare bilderna även om de läser och ser vad det står. Bilden bara stöttar kan man säga. (Berit)

Några lärare beskrev även att AKK tillämpas i instruktioner som en förstärkning till den verbala kommunikationen. Denna förstärkning uttrycks vara ett verktyg för att eleven ska kunna tolka och förstå instruktionens innebörd. En av lärarna förklarade att hon med fördel kan peka på ett visuellt ord som har betydelse för arbetets genomförande.

Då kan jag skriva enstaka ord som de förhåller sig till. Det kan vara sagans uppbyggnad hur den börjar, vad som är i mitten och hur den slutar. (Berit)

Metakognition

Flera lärare kom in på behovet av en visuell förstärkning för elever vad gäller hur en förmåga kan upptäckas. Lärare menade att elever har svårigheter att uppfatta när de tagit ett steg vidare i sin läroprocess eller vilka steg i utvecklingen som lärandemålet innehåller. Flera av lärarna menade att elever med funktionsnedsättningar är i behov av en förstärkning för att kunna uppfatta och se hur en förmåga kan yttra sig eller att själva bli medvetna om när de har tagit ett steg framåt i sin läroprocess.

Det blev en sån uppståndelse och han fattade inte vad det var han kunde. När jag filmade kunde han se och förstå att han har en mängduppfattning upp till fem. (Berit)

När de läser brukar jag spela in på iPad för att visa deras progression i lärandet. (Maria)

Det är inte med automatik att de ser en progression i sitt lärande utan man måste påminna om det. De är i nuet, de kommer inte ihåg hur de utför det och vad de kunde förra gången de arbetade med detta. Vad pratar du om? Det här har jag alltid kunnat! Då får man visa dom den där filmen, ett bevis på hur de gjorde. Vi dokumenterar gärna med film eller med bilder så de kan se vad de lärt sig för att förstärka förståelsen. Förståelsen är jättesvårt för dem. (Berit)

Flera av lärarna menade att de samtalar med eleverna om deras prestationer mot lärandemålen. Under de verbala samtalen ställde lärarna frågor till eleverna om vad de gjort och hur dessa prestationer förhåller sig till lärandemålen. De ansåg att elever i hög utsträckning ofta svarar ja på vägledande frågor som gäller vad de gjort under lektionen utan att kunna föra en vidare dialog om hur prestationen förhåller sig till elevens nästa steg i sitt lärande.

[...] sen efter lektionen tar vi om det där. Vad var det vi sa i början? Vad var det ni skulle kunna? Ni skulle ju läsa en text, ni skulle översätta och ni skulle prata med varandra. Har ni gjort det? Ja! svarade då. (Berit)

Delaktighet

De flesta lärare beskrev att elever har svårigheter att veta vad som är nästa steg i lärandet. De uttryckte att elever dessutom har svårigheter att uttrycka vad de behöver träna på för att nå en högre nivå. Detta är något som de flesta lärarna ansåg och delar uppfattning om. Lärarna beskrev att eleverna behöver vägledning av sina lärare för att kunna vara delaktiga i dessa moment.

Jag kan tänka mig att det just för våra elever svårt att peka på vad de behöver träna på även om man försöker poängtera på detta väldigt mycket. Jag tror att de ibland har lite svårt att sätta ord på vad de egentligen skulle behöva träna på och inse vad som är viktigt för dem att kunna. (Eva)

Flera av lärarna ansåg att elever är i behov av konkreta lärandemål för att ges möjligheter att bli medvetna och upptäcka vad lärandet riktas emot vid återkopplingar. En av lärarna beskrev att hon upplever delaktighet hos eleverna när de är engagerade och har en egen drivkraft i lärandet.

Jag vet inte hur mycket de förstår av kunskapskraven men man känner i alla fall att jag försökt visa och bearbeta dem lite grann. Och så återkommer man till det efter ett litet tag. Kommer ni ihåg att det stod i läroplanen att du skulle kunna det? Och nu kan du det! [...] ja det är ju ständigt att hålla på och förenkla och visa när de har klarat ett delmål. Och de blir glada i stunden, det blir de ju, men det är svårt, ahh, hur ska jag säga, de är inte så medvetna om det men när jag påminner om det. (Berit)

Stöd av lärare i samspel

En av lärarna menade att lärare kan vara ett stöd i samspelet med elever. Hon uttryckte att det förekommer verbal kommunikation mellan lärare och elever som används till att vägleda elever vidare i sitt lärande. Läraren uttryckte att hon ställer reflekterande frågor till elever för att de ska reflektera över hur de lär sig eller vad som krävs för att komma vidare i lärandet.

Då fick man muntligt berätta för mig... Just det med att reflektera varför blev det rätt och varför blev det fel, är det ju också viktigt. Det blev ju jättebra här men varför inte där? Och så jämföra varför det blev som det blev. (Terese)

För att elever ska ta sig vidare i sitt lärande menade flera lärare att de ständigt lotsar eleverna framåt i lärandet med hjälp av verbala och vägledande frågor. Utan detta stöd uttryckte lärare att eleverna inte når sin fulla potential och menar att detta är betydelsefullt för dem. Stödet ges i elevens lärmiljö i ett kommunikativt samspel mellan elev och lärare i.

Någon gång har jag gjort så här att de har skrivit en berättelse och då har vi pratat om att en berättelse ska innehålla nåt i början, ha en händelse i mitten där det händer något och så reder det ut sig i slutet. Detta har de fått skriva om och sedan läsa varandras berättelser. Sen brukar jag ställa frågor till dem för att de ska reflektera eller vägledas framåt och utveckla skrivandet. Jag frågar till exempel om det finns en början, finns det något i mitten och händer det nåt i slutet? Ibland har det funnits detta men ibland inte och då har jag kunnat fråga vad skulle du kunna skriva så det blir mer spännande? (Berit)

Till skillnad mot flera lärare som menade att elever kan stöttas framåt i sitt lärande med hjälp av vägledning av lärare men också i samspel med kamrater uttryckte en av lärarna att elever kan misslyckas att nå sina mål av olika anledningar. Läraren delade uppfattningen med de övriga att elever är i behov av återkommande stöd av sina lärare för att minska risken för att misslyckas att nå sina lärandemål men menar att när hon fortlöpande samtalar med elever om formativ bedömning och uppsatta lärandemål ökar denna risken att de blir stressade och har svårt att prestera på egen hand. Läraren ansåg att det är svårt för elever att upprätthålla en kravnivå på egen hand i sitt lärande eftersom de stundtals uppvisar att kunskaperna inte är befästa utan lärares stöd.

Sen får man också tänka att det de klarade denna vecka kanske de inte klarar om två veckor helt själva. Skall jag då gå tillbaka och ta målet igen? Eller blir det ett misslyckande för eleven? Hur kan man göra med det? Det är en svår balansgång. (Frida)

Kamratbedömning

En lärare menade att bedömning kan utföras av fler personer än lärare. Hon berättade om kamratbedömning och hur elever kan använda varandra som resurser i sitt lärande. Då elever samspelar i lärmiljön vägleds de av lärare för att kunna lyfta och få syn på samt bekräfta varandras kompetenser. Då elever använder varandra som resurser innebär detta att de visar varandra hur uppgifter ska genomföras eller hur kamraten ska tänka vidare för att kunna utveckla arbetet. Läraren stöttade elever genom att vägleda dem att ställa fler nyfikna frågor om kamratens arbete. Läraren menade också att elever kan pusha och hjälpa varandra att förstå att de nått ett lärandemål.

De som läst berättelsen kan komma med lite tips som den andra kamraten kan använda i sitt arbete. De kan fråga vilken färg bilen hade som kamraten sedan kan fortsätta att skriva lite mer om. Då använder de varandra som redskap. [...] Nästa kamrat kan säga gör så här, tänk så här, gör inte så här och så kan de instruera varandra och hjälpa varandra att förstå uppgiften. [...] Några av våra elever klarar redan att se när de nått sitt mål men andra kamrater behöver stöd i att inse och förstå detta. (Berit)

Uppmuntran

Samtliga lärare kom in på att elever är i behov av att öka sin självkänsla och våga tro på sig själva men även att våga utföra arbetsuppgifter tillsammans med sin lärare för att utvecklas. Lärarna ansåg att personlig uppmuntran och beröm ges mycket frekvent i undervisningen och

är en nödvändighet för att lyfta elevernas självkänsla. Samtliga ansåg att elever med en utvecklingsstörning har en avsaknad av att tro att de kan på egen hand.

Titta vad du gjort det här bra, liksom. Det är ju ofta så där... Man lyfter dom hela tiden. Titta du klarade det! De blir stolta. De måste tro på sig själva. Det är det handlar om. Att lyfta, att de tror på sin förmåga. Jag tror det är jätteviktig! Man kan bara rycka på axlarna och säga att eleven vill ju inte. Då sker ingen utveckling. Man måste hela tiden vara på. Du klarar det! Du kan det här! Vi försöker! Jag kan hjälpa dig. Vi gör det tillsammans. Hela tiden det här att man passar dem framåt. Så får man ofta säga. (Maria)

Samtliga lärare menade vid återkoppling av elevers prestationer att de använder mycket beröm och uppmuntran. Som ett komplement till den uppmuntrande återkopplingen uttryckte samtliga lärare betydelsen av att ge stöd och bekräftelse vad det är eleven presterar, både visuellt och verbalt. Denna bekräftelse och stöttning sker i stunden, här och nu vilket är betydelsefullt för att kunna bli medveten om sitt lärande och sin uppvisade förmåga. För att öka elevers delaktighet och förståelse av sin återkoppling menade lärare att det är betydelsefullt att undervisa elever hur de kan tillämpa sin återkoppling.

Om man tydliggör under tiden som de lär sig så kan man få dem mer delaktiga och hoppas att man kan få med sig dem i deras egna lärande. (Camilla)

Jag benämner vad eleven kan, till exempel nu läser du så tränar du mer och mer på detta. Till slut kommer du lära dig läsa. (Sofie)

Det är ju det här att man tydligt kan visa på att det går framåt och att de utvecklas. Då blir de ju delaktiga på ett annat sätt. Man måste prata med barnen om vad vi lärt oss och varför. När man fyller i och bekräftar lärande i alla kunskapsrutorna då kan eleven säga: Jag kan ju faktiskt det här nu! (Eva)

Jag kan fråga vad det var de skulle lära sig och återkoppla till det de gör just nu och säga: Nu har du ju uppnått det! När de har gjort en muntlig presentation tittar de lite förvånande och då säger jag: Kommer du inte ihåg vad det stod i kursplanen? Och då säger jag det förenklat att nu har du stått framför klassen och redovisat. Det var det här det stod och nu har du verkligen gjort det. Även om jag hjälper till att säga: Vad står det sen då? Nu kan du säga nästa sak... Så har de i alla fall gjort det de skulle och det är en del av målet. (Berit)

De flesta lärare uttryckte att elever är delaktiga och engagerade i sitt lärande när de arbetar med individuella arbetsschema som kommuniceras av lärare genom skriftliga anvisningar eller i kombination av kompletterande stöd, till exempel bilder. Lärarna menade att dessa är förberedda och framlagda på elevers arbetsplatser. Flera av lärarna kom in på att elever kan vara delaktiga i val av arbetssätt vid tematiska inslag i undervisningen.

Varje elev har egna arbetsschema som är anpassade efter dem. Det gör dem både självständiga och delaktiga för de är ju anpassade efter var och en så de skall kunna klara sig själva. För då är de delaktiga. Sen bestämmer jag ju naturligtvis vad som skall vara i arbetsschema. (Sofie)

I teman kan elever vara mer delaktiga utifrån vad de är intresserade av till exempel, vad de vill arbeta med eller var de vill göra studiebesök fast det är jag som lärare som styr områdena utifrån kursplanen. (Terese)

Samtliga lärare beskrev betydelsen av att skapa en god kommunikation utifrån elevers möjlighet att förstå och uttrycka sig som ett viktigt redskap i den samspelande lärmiljön (Vygotskij, 1978). De lyfte fram betydelsen av en alternativ- och kompletterande kommunikation som stärker elevers möjligheter att förstå sin omvärld. De flesta lärarna betonade

angelägenheten av att kommunikationen är anpassad utifrån elevernas behov, för att ge dem möjligheter till delaktighet och lärande i samspel men även förståelse av olika situationer. Vi drar slutsatsen att lärare arbetar aktivt med att anpassa elevernas lärmiljö för att ge elever möjligheter att vara delaktiga utifrån olika delaktighetsaspekter såsom tillgänglighet, engagemang och autonomi (Söznyi & Söderqvist Dunkers, 2015). Detta kan tyda på att scaffolding används i samspelade situationer i lärmiljöer.

Vi drar också slutsatsen att lärare ser bedömning som ett medierande redskap enligt den sociokulturella teorin för att elever ska appropriera ny kunskap (Säljö, 2005). Inom det specialpedagogiska relationella perspektivet ses kommunikation och relationer i ett samspel mellan elever och lärare som betydelsefullt (Ahlberg, 2015). Flera av studiens lärare beskrev bedömning i sin undervisning i likhet med ett redskap, för att stödja elevers lärande i riktning mot ett bestämt mål. Detta tyder på att lärare eftersträvar att elevers lärandemål måste befinna sig inom den proximala utvecklingszonen där potential finns för elevers utveckling (Säljö, 2014).

8 Diskussion

I detta avsnitt diskuterar vi våra huvudresultat i relation till tidigare forskning. Vi ger också förslag på vidare forskning.

8.1 Hur arbetar lärare med formativ bedömning?

Berthén (2007) och Frithiof (2012) beskriver båda i sin forskning att elever i grundsärskolan varit utsatta för ett prioriterat fokus på omsorg i motsats till en kunskapsutveckling. Frithiof beskriver till och med att lärare undvikit en kunskapsutveckling hos elever med anledning av rädsla och oro för att elever med en utvecklingsstörning skulle belastas för hårt. Lärare i studien beskrev sin undervisning i relation till grundsärskolans senaste läroplan och upplevde att den numera innehöll högre kravnivåer än tidigare kursplaner. Vi fann i vår studie att det förekom beskrivningar liknande dem som Frithiof visar på när det gäller rädsla för att eleverna kan skadas av att bedömas. Detta kanske kan bero på att elever i grundsärskolan inte anses ha potential till utveckling eftersom förväntningar i vissa fall är begränsade. Samtliga lärare i studien upplevde dock att bedömning krävs som en grund för lärares undervisningsplanering.

En annan relevant poäng som lärare beskrev var att de omsorgsinriktade situationerna kunde utvecklas till mer kunskapsutmanande undervisning genom att lärare ökade medvetenheten om elevers specifika målbeskrivningar hos elevassistenter. De omsorgsinriktade situationerna kunde eventuellt utvecklas till lärtillfällen genom att elevassistenter ges en större insikt i elevernas pågående lärande i olika lärmiljöer. Lärare och elevassistenter dokumenterade uppvisade förmågor från elever som grund för undervisningsplanering vilket exempelvis Cornelius (2013) har beskrivit som gynnsamt för undervisningens kvalitet. Eventuellt är resultaten i denna studie delvis ett uttryck för de nuvarande styrdokumentens ökade fokus på bedömning.

Lärarna i vår studie var samstämmiga i sin uppfattning om att det är komplicerat att arbeta med bedömning i grundsärskolan och att det är svårt att få till en diskussion kring lärprocessen med eleverna. Flera lärare beskrev att elever var i behov av både stöttning/scaffolding och att undervisas i att uppfatta sitt lärande samt få en insikt i vad nästa steg i lärprocessen innebär. Vår uppfattning är att lärare stannade i ett konstaterande att elever är i behov av stöttning och vägledning. Lärare i grundsärskolan behöver eventuellt utarbeta arbetssätt som stödjer elevers metakognitiva kunskaper.

Formativ bedömning kan ses som en process men också som ett pedagogiskt redskap för elevernas lärande (Black & Wiliam 1998; 2009). Våra resultat visar att lärarna ser sin undervisning som en ständigt pågående process där olika moment av den formativa bedömningen inryms. Den mest förekommande användningen var återkoppling från elev till lärare som ger information om elevernas prestationer och deras sätt att tänka för att lösa uppgifter. Lärarna beskrev betydelsen av prioriterade anpassningar utifrån elevernas behov i den efterföljande undervisningen. Vikten av en sådan användning stöds av många tidigare studier om formativ bedömning (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009; Ruiz-Primo, 2011; Jönsson, 2013). När lärare samlade in information och anpassade sin efterföljande undervisning ansågs betydelsen av att eleven befann sig nära sitt nästa utvecklingssteg. Säljö (2014) visar att möjligheter till appropriering av ny kunskap finns inom elevers proximala utvecklingszon.

Våra resultat tyder också på att när lärare förändrade sin undervisning sågs kommunikationen för att synliggöra lärandemålen för eleverna som särskilt betydelsefull. Detta har påpekats i

flera studier (se exempelvis, Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998; 2001; 2009). Det framkom även i vår studie att lärarna beskrev att eleverna är i behov av medierande redskap i form av alternativ- och kompletterande kommunikation AKK, för att kunna uppfatta lärandemålen och förstå när de hade lärt sig något. Utifrån detta resultat drar vi slutsatsen att lärare inte i tillräckligt hög omfattning synliggör hur en förmåga kan se ut för sina elever för att de eventuellt ska ges större möjligheter att uppfatta när ett lärande har skett. Black och Wiliam (2001) och Hattie (2009) har visat att den formativa bedömningen kan vara effektiv om den kommuniceras utifrån elevernas behov. Detta ger positiva effekter även för elever i behov av särskilt stöd. Man visar vägen för lärande i riktning feed forward.

Ingen av lärarna använde visuella stöd för att påvisa progression och vad som bör vara nästa steg i elevernas läroprocess fram till det specifika målet. Däremot användes foton eller annan dokumentation i syfte att uppvisa kunskaper och ge möjligheter för elever att jämföra sin dåvarande kunskap med den nuvarande. Då elever är i behov av stöttning och vägledning i en sådan process står detta inte i överensstämmelse med forskning som menar att lärare behöver utveckla metoder för att elever med funktionsnedsättningar ska ges möjlighet att delta mer aktivt i lärandet (Chan, Konrad, Gonzalez, Peters & Ressa, 2014). Då effekterna av formativ bedömning ökar när återkopplingar ges i förhållande till specifika mål (Hattie & Timperley, 2007) indikerar våra resultat eventuellt att lärarna behöver utveckla medierande redskap som eventuellt kan bidra till att ge fler elever möjligheter att få stöd att skapa inre bilder av hur en förmåga kan gestaltas. Dessa strategier skulle eventuellt kunna bli en utgångspunkt för en undervisning om hur eleven ska tänka för att nå nästa steg i sitt lärande. Att skapa stöd för inre bilder kan möjligen ge elever i grundsärskolan en större begriplighet, engagemang och möjlighet till ökad autonomi, att kunna bestämma över sitt handlande i sitt lärande.

8.2 Uttrycker lärare att de arbetar för att påverka elevernas delaktighet i dess läroprocess?

Studien visar på att lärare tycker att bedömning innehåller flera delar som upplevs vara komplicerade att arbeta med. Elevers reflektion över sitt lärande är en del och ytterligare komponenter som av lärare upplevs vara svåra att hantera vilka är relaterade till elevers möjligheter till delaktighet i sin läroprocess. Undervisningen ställer idag högre krav på att lärare arbetar aktivt med att utveckla elevers ansvar, inflytande och delaktighet i sin läroprocess i jämförelse mot tiden innan införandet av den nya läroplanen, Lgrsär11 (Skolverket, 2014).

Ett intressant resultat är att flertalet av lärarna i studien framhöll elevers delaktighet och intresse, när de arbetar med individuella arbetsschema i undervisningen. Delaktighet jämfördes med tillgänglighet och engagemang i likhet med Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) delaktighetsmodell. Denna arbetsform kan betraktas utifrån olika synvinklar. Är det så att elever med funktionsnedsättningar behöver en tydlig arbetsgång för att få drivkraft i lärandet? Utifrån detta synsätt skulle lärare i dessa situationer ge elever möjligheter att utveckla strategier för att kunna hantera självbedömning, utifrån specifika målbeskrivningar med stöttning av synliggörande lärandemål, där lärandet tydliggörs i en visuell progression som har visats av Mitchell (2014). Att som lärare vara medveten *om* och *när* elever bäst kan få goda effekter av delaktighet i sin läroprocess, är en utmanande uppgift. Viss forskning visar på varierande effekter av formativ bedömning utifrån vilka kognitiva funktioner det specifika lärandet kräver (Kingston & Nash, 2010). Igenkännande arbeten med en tydlig organisation skulle eventuellt kunna vara en strategi att bejaka för lärare i grundsärskolan. Möjligen skulle situationer där lärandet är mer iordningställt, med fördel eventuellt kunna användas för formativa processer såsom självbedömning och återkopplingar. Detta eftersom lärandet möjligen får en större

prioritet och eventuellt kräver mindre kognitiva funktioner då arbetsuppgifter är tydligt organiserade för elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar.

Delaktighet anser vi inte var ett entydigt begrepp för lärarna, vilket överensstämmer med Skolverkets (2009) slutsatser om att lärare är i behov av att utveckla en gemensam begrepps-bild kring delaktighet. Lärarna visade dock att de tog hänsyn till flera olika aspekter av delaktighetsmodellen, då de anpassade lärmiljön i syfte att bli tillgänglig för eleverna.

8.3 Hur beskriver lärare kommunikationen med eleverna vid återkoppling av elevernas prestationer mot lärandemålen?

Kommunikationens betydelse framhölls av lärarna som en grund för att kunna samspela med omgivningen i en lärmiljö. De var av olika uppfattningar om hur de anpassade och kompletterade den verbala kommunikationen utifrån elevernas möjligheter att förstå denna.

Att anpassa och stödja kommunikationen i lärmiljön ansågs vara viktigt och var en återkommande beskrivning från samtliga lärare i studien. De beskrev sin uppfattning ur ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv som söker förklaringar till svårigheter för elever i den omgivande miljön med dess relationer och samspel. Förutom att använda sig av AKK förekom även beskrivningar av att anpassa kommunikationen med en begränsad mängd i taget i syfte att ge elever möjligheter till förståelse. Detta överensstämmer med vad Chan, Konrad, Gonzalez, Peters och Ressa (2014) betonar som en viktig strategi i arbetet med elever med funktionsnedsättningar. Thunberg (2011) beskriver att kommunikation har en tydlig koppling till de sex olika aspekterna av delaktighet och att kommunikationen är en viktig sida av delaktighet i lärmiljön. Om eleverna inte kan tolka kommunikationens budskap eller har möjligheter att uttrycka det som önskas, reduceras deras möjligheter att känna engagemang och tillhörighet i ett sammanhang samt deras möjlighet att kunna bestämma över sitt handlande eller kunna bidra i en gemensam aktivitet. Vygotskijs (1978) tankar kring den närmaste utvecklingszonen blir i detta sammanhang central och bör ses i ljuset av Thunbergs studier kring AKK. Barnet lär sig att kommunicera av och med varandra i en social samverkan.

En kombination av kompletterande stöd ger positiva effekter för fler elever att förstå kommunikationens avsikter (Thunberg, 2011) vilket inte kan påvisas förekomma i resultatet. Vi fann att övervägande del av lärarna betonade betydelsen av AKK, men beskrev att dessa inte förekom i en multimodal användning.

Övervägande del av lärarna beskrev att elever är i stort behov av beröm och uppmuntran för att stärka deras tro på sin egen förmåga i sin läroprocess. Resultaten visar att uppskattning i likhet med personligt beröm inte var riktat mot en specifik punkt. Detta är helt i motsatt till vad forskningen beskriver som effektiv återkoppling. Hattie och Timperley (2007) menar att personligt beröm i form av verbal uppmuntran är mer ineffektiv eftersom den i större utsträckning är riktad mot individens egenskaper, i jämförelse med specifik återkoppling.

Mitchell (2014) visar å sin sida, på att elever med funktionsnedsättningar i större utsträckning riskerar att hamna i misslyckanden, vilket kan leda till sämre självuppfattning, rädsla etcetera, vilket är i likhet med vad de flesta lärare beskrev. Mitchell visar även på att lärare behöver pröva olika strategier för att elever ska lyckas att gå vidare i sitt lärande vilket är i motsatt till lärarens beskrivning då återkopplingen upphör. Forskning visar att det är betydelsefullt att ha förväntningar på elevens lärande att alla ska lyckas och samtidigt skapa en tillåtande attityd (Black & Wiliam, 2001; Hattie, 2009) vilket resultatet i detta sammanhang inte visar.

8.4 Anser lärare att formativ bedömning kan påverka elevernas måluppfyllelse?

Det som framkom i studien var att övervägande del av lärarna hade en stor entusiasm inför användningen av den formativa bedömningen och såg denna som en resurs i elevernas måluppfyllelse. Flera lärare beskrev att det var ett sökande efter att upptäcka och besluta vilken tillämpning som var mest betydelsefull och att det till viss del saknades kunskap om effektiva metoder. Detta överensstämmer med Bennett (2011) som riktar kritik mot tidigare forskning, om att lärare inte har tillräcklig kunskap för att välja bland olika variationer och tekniker för att få goda effekter av den formativa bedömningen.

Det förekom dock en viss skepsis till att formativ bedömning påverkar elevers måluppfyllelse positivt. Vår studie visar alltså att det kan finnas en viss tveksamhet hos lärare att använda sig av formativ bedömning. Några av lärarna valde att se bedömning likt en dom som också har visats av Taras (2010) vilket eventuellt kan tolkas som att lärandet inte betraktas som en pågående process där eleverna är delaktiga och kan få stöttning på sin väg mot det specifika målet. Då formativ bedömning upplevs leda till misslyckande för eleverna ser vi denna åsikt som en försvarande faktor för att kunna planera undervisningen i elevernas proximala utvecklingszon. I ett sociokulturellt perspektiv skulle begreppet scaffolding komma väl till pass där eleven ges möjligheter i samspel med läraren att utveckla ett lärande med hjälp av medierande verktyg, till exempel visuella stöd eller modellering av en förmåga. Inom det relationella specialpedagogiska perspektivet förespråkas att lärmiljön ska anpassas för att möta elevers behov. I jämförelse med detta perspektiv ser vi att ett misslyckande mer faller inom ett individinriktat, kategoriskt perspektiv där svårigheter mer anses vara individbundna (Ahlberg, 2015).

8.5 Avslutande reflektioner

Vi ville undersöka *om* och *hur* lärare använder formativ bedömning i sin undervisning och drar nu slutsatsen att studien visar att formativ bedömning är en framträdande handling i lärarnas undervisning. Det tyder på att det eventuellt har skett en förändring i lärares syn på att bedöma elever i grundsärskolan, utifrån gällande styrdokument. Lärarna såg i stor omfattning orsaker till elevers svårigheter i den omgivande lärmiljön, vilket tyder på att de intar ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv på elevers lärande. Däremot ansågs det att det fanns svårigheter i att utveckla arbetssätt som ger eleverna möjligheter att uppfatta och förstå sitt lärande likt en pågående process. Samtliga lärare i studien beskrev att elever med fördel kan stöttas av medierande redskap, vilket vi även kunnat ta del av i litteraturgenomgången.

När det gäller *om* och *hur* lärare arbetar för att elever ska vara delaktiga i sin läroprocess, fann vi i studien att delaktighet inte är ett entydigt begrepp bland lärare. De upplevde begränsningar i elevernas delaktighet som vi tolkar höra samman med att elever är i behov av stöd för sin metakognition och självreglering. Lärarna beskrev även att de stundtals söker metoder för att öka delaktigheten hos eleverna.

Det förekommer en begränsad forskning om de praktiska implikationerna om hur lärare använder formativ bedömning i sin undervisning för elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar. Likaså hur lärare arbetar för att möjliggöra elevers delaktighet i sin läroprocess, vilket möjligen påvisas i vår studie. Genom att göra detta begripligt kan resultatet i denna studie bidra till en ökad förståelse och kunskap men även ett bidrag till innebörden av hur begreppet formativ bedömning uttrycks, uppfattas och används av lärare i undervisningen

8.6 Förslag till fortsatt forskning

Som vi tidigare påpekat finns inte så mycket forskning eller studier gjorda i grundsärskolan om formativ bedömning och än mindre med inriktning mot elevers delaktighet i sin läroprocess. Framst gäller tidigare resultat elever med andra funktionsnedsättningar. Att specifikt göra fler undersökningar i grundsärskolan är relevant och känns betydelsefullt för att kunna utveckla undervisningen för elever och lärare i denna skolform. Det som vi tycker är intressant och ger som förslag till vidare forskning är *om* visualiserade stöd för att tydliggöra elevernas läroprocess i en progression skulle kunna öka deras delaktighet i sin egen läroprocess.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2) s 84–95.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Bennet, E. (2010). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstads Universitet.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7–74.

Black, P. & Wiliam, D. (2001) Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21(1), 5–31.

Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles, USA: University of California press.

Bloom, B. S., Hasting, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York, USA

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2: a uppl.). Malmö: Liber.

Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.

Chan, P. E., Konrad, M., Gonzalez, V., Peters, M. T. & Ressa, V. A. (2014). The critical role of feedback in formative instructional practices. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 96–104.

Cornelius, E. K. (2013). Formative assessment made easy. Templates för collecting daily data in inclusive classrooms. *TEACHING Exeptional children*. 47(2), 112–118.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015), Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm. Liber.

Frithiof, E. (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barrow, D. Östlund (Red.), *Bildning för alla*. Högskolan Kristianstad.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. (3:e uppl.). Malmö: Gleerups.

Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.

Ruiz-Pedro, A. M. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1) 15–24.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Eds.). *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2010). Undervisningen i svenska i Grundsärskolan. *Skolinspektionens rapport 2010:9 Diarienummer 40–2009:1775*. Stockholm.

Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox: Ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola>

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2011c). *Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen - för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>

Skolverket. (2014). *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>

Skolverket. (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Fritzes. Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3531>

Skolverket. (2017). Skolverket Lärportalen. Tillgänglig:
https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/100_specialpedagogik/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/SP1_1-9_07_A_01_egetlarande.docx

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

Svanes, I.K., & Skagen, K. (2016). Connecting feedback, classroom research and didactic perspectives. *Journal of Curriculum Studies*. 49(3), 334–351.

Swärd, A-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. (2: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms universitet.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande och elevers fortbildning*. I U.P. Lundgren., R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Taras, M. (2010). Assessment - summative and formative - some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466–478.

Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Habilitering och Hälsa, SLL.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och skola i samverkan. – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Tillgänglig:
<https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, D. (2009). *From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment*. Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek. (Eds.), *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.

Vygotsky, L.S. (1978). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Västra Götalandsregionen. (2010). *KomIgång. Aktiv-projektet*. VG-region: Handikapp och habilitering.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö högskola.

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjuguide

1. Bedömning har fått ett större fokus i grundsärskolan. Vad tycker du om det?
2. Vilken inställning har du till formativ bedömning?
3. Hur arbetar du med formativ bedömning i din undervisning?
 - Vilka strategier använder du dig av i användandet av formativ bedömning?
 - Hur synliggörs den formativa bedömningen i undervisningen?
 - Vilka redskap har du tillgång till i den formativa bedömningen?
4. På vilka sätt är eleverna delaktiga i den formativa bedömningen?
Ge exempel på det!
5. Vilka effekter får formativ bedömning för elevernas lärande?
Ge exempel på det!
6. Hur kommunicerar du med eleverna när du återkopplar deras prestationer mot lärandemålen?
Ge exempel på det!
7. Får formativ bedömning några effekter på elevernas delaktighet i sin egen läroprocess? Ge i så fall exempel!
8. Finns det några nackdelar för eleverna med formativ bedömning?
Ge exempel på det.

Bilaga 2 - Missivbrev

Hej!

Vi heter Ulrika Elmgren och Mia Brorsson och studerar halvtid på speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning vid Göteborgs universitet. Vi läser nu vår sista termin i utbildningen och ska skriva vårt examensarbete.

Vårt valda forskningsområde är formativ bedömning. Vi är intresserade av att skapa oss en djupare förståelse samt få en ökad kunskap inom området.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka om och hur lärare i grundsärskolan tillämpar formativ bedömning samt om och hur lärare arbetar för att göra elever delaktiga i sin lärprocess.

Vi undrar därför om vi kan intervju dig, som har värdefull information för vårt arbete. Vi kommer att samla in data genom att genomföra individuella intervjuer med lärare som arbetar inom grundsärskolan. Intervjun beräknas ta ca 45–60 minuter och kommer att spelas in. Data vi samlar in kommer endast att användas till vårt examensarbete och ingen obehörig kommer få tillgång till den. Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avsluta din medverkan.

Namn på personer som medverkar i studien kommer att avidentifieras. Då studien är genomförd kommer all insamlad data att förstöras.

Vi hoppas att du vill delta! För att vi ska kunna genomföra studien behöver vi ett medgivande från dig via mail senast den Efter att du gett oss ditt medgivande kontaktar vi dig, för att boka en tid för intervjun. Om du har några frågor är du välkommen att höra av dig till någon av oss eller vår handledare, Eva Myrberg, universitetslektor, Göteborgs Universitet.

Tack på förhand för visat intresse.

Med vänlig hälsning

Ulrika Elmgren 070–0000000, aaa@bbbb

Mia Brorsson 070–0000000, aaa@bbbb

Eva Myrberg: aaa@bbbb